

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS

**O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/1971 (1971-1996)**

NATAL-RN

2018

NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS

**O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/1971 (1971-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

Coorientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros
Neta

NATAL-RN

2018

Carlos, Nara Lidiana Silva Dias.

C284e O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte : uma história da implantação da lei nº 5.692/1971 (1971-1996) / Nara Lidiana Silva Dias Carlos. – Natal, 2018.

165 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

Coorientadora: Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta.

1. Ensino de segundo grau – Rio Grande do Norte. 2 Brasil. [Lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus 1971]. 3. Educação - História. 4. Educação profissional. I. Cavalcante, Ilane Ferreira. II. Medeiros Neta, Olívia Moraes de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU 373.5(813.2)

NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS

**O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/1971 (1971-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/2018


BANCA EXAMINADORA



Prof.ª D.ª ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Orientadora)


Prof.ª D.ª OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
(Co-Orientadora)


Prof.ª D.ª THALITA CUNHA MOTTA
(Membro titular externo)


Prof.ª D.ª LENINA LOPES SOARES SILVA
(Membro titular interno)


Prof.ª D.ª ANDRÉA GABRIEL FRANCELINO RODRIGUES
(Membro suplente externo)


Prof.ª D.ª FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO
(Membro suplente interno)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por ter me concedido o dom da vida e ter me permitido chegar até aqui, sem ele eu nada seria.

A minha família amada, presente em todos os momentos que preciso, meus pais Francisco Cesário Dias e Maria Lúcia Silva Dias que me ensinaram a ser quem sou hoje. A vocês dedico o meu amor mais sincero. Minha amada irmã Naíde Silva Dias, obrigada por ser tudo o que és para mim, nosso laço de amor é eterno.

Ao meu amado esposo, José Richelly Carlos de Lima e Silva, que ouviu e viu as minhas angústias diárias neste processo de me construir mestra, obrigada pelo amor e carinho diário. Você é uma das melhores partes de mim e ocupa um espaço privilegiado em meu coração, te amo!

As minhas orientadoras, Professora Dra. Ilane Ferreira Cavalcante e Professora Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta, pelo apoio, por ocuparem o verdadeiro espaço de mestres, pois sempre iluminaram meu caminho quando ele estava obscuro. Obrigada por me permitirem viver as mudanças acadêmicas tão necessárias a mim, neste curto espaço de tempo. Ilane, você tratou dos meus anseios iniciais como uma mãe, com zelo e paciência, quando decidi mudar totalmente o caminhar da minha pesquisa, não hesitou. Nunca esquecerei seu sorriso doce e seu abraço materno. A Olívia, meu eterno obrigada, por ter embarcado conosco nessa jornada histórica, tão prazerosa, por me fazer enxergar um novo caminho para minha pesquisa e por sempre estar presente quando precisei com essa doçura e calma.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional por compartilharem seus conhecimentos, em especial a Professora Dra. Lenina Lopes S. Silva pelo cuidado e atenção comigo e com a minha pesquisa, meu eterno obrigada.

Aos queridos colegas da turma dois mil e dezesseis, autointitulada *NEVER TEMER*, nos lembrando de que não devemos temer jamais! Vocês tornaram os meus dias mais descontraídos e leves ao ouvirem meus anseios e preocupações não apenas acadêmicas, mas da vida. Em especial agradeço às amigas Crislaine Cassiano Drago e Thais Paulo, pessoas de um coração enorme, que caminharam ao meu lado durante esses dois anos. Foi um privilégio conhecer seres humanos como vocês, cheias de bondade e altruísmo. Amizades que levarei por toda a vida.

Por fim, agradeço a Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte por possibilitar o acesso aos documentos para a realização desta pesquisa e a Empresa RV Comunicação Visual, pela produção dos mapas presentes neste Trabalho.

A todos que contribuíram para tornar a realização deste sonho possível, meu muito obrigada!

Se as pretensões do conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia da totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

(GINZBURG, 1989, p. 170)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a organização do ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte no contexto da Lei nº 5.692/71 entre os anos de 1971 e 1996. Seu objetivo geral tem como foco, portanto, investigar a organização do ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte entre os anos em foco. Quanto aos objetivos específicos elencamos três: analisar a conjuntura nacional do ensino técnico profissionalizante a partir da constituição da Lei nº 5.692/71 e o conjunto normativo que regulamentou a formação de professores durante a ditadura civil militar; investigar as ações do estado do Rio Grande do Norte para implantar o ensino de 2º grau entre os anos de 1971 e 1996; e analisar as habilitações e os currículos do ensino de 2º grau ofertados pelas escolas técnicas profissionalizantes do estado do Rio Grande do Norte no contexto da Lei nº 5.692/71 e quais suas possíveis relações com a economia e com o mercado de trabalho local. No processo de compreensão e investigação do objeto, nos questionamos: como se deu a organização do ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte no período entre 1971 e 1996? Que escolas, no estado do Rio Grande do Norte, assumiram a perspectiva profissionalizante imposta pela Lei supracitada? Quais as ações produzidas pelo estado do Rio Grande do Norte para implantação do ensino de 2º grau? Quais foram as habilitações e os currículos adotados pelo estado para o 2º grau? Estavam ligados às questões econômicas e ao mercado de trabalho? Este trabalho tem como referências teóricas a teoria da história, a história política, as relações entre Estado e cultura, educação reprodutora e poder e educação profissional, tendo como base os autores: Rusen (2010); Le Goff (1990); Bourdieu (1989, 2011); Rémond (2003); Cardoso e Vainfas (2012); Schultz (1967, 1973); Bobbitt (2004); Skinner (1972); Silva (2010); Gramsci (1979, 2001); e Chartier (2002). Germano (2011); Cunha (2005); Romanelli (2014); Freitag (2005); Saviani (2013) que contribuíram para a análise da conjuntura da educação no país a época da pesquisa. No que concerne ao método, foi utilizado o método indiciário de Ginzburg (1989). A metodologia partiu do levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica e procedeu análises documentais coletadas no principal *locus* de pesquisa, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do estado do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa permitiu concluir que o ensino de 2º grau não teve uma forma explícita ou homogênea de organização no estado, apesar de apresentar essa modalidade nas quatro mesorregiões, não foi possível identificar um padrão para sua implantação. Também se observou que as relações políticas interferiram e regeram a organização do ensino de 2º grau durante todo o período em análise, demonstrando quão forte eram as alianças políticas

oligárquicas vigorantes ainda nos dias atuais. Outro elemento intrigante foi o fato de não ter sido possível estabelecer uma relação direta entre as habilitações ofertadas pelo estado e o mercado de trabalho, pois existiram áreas econômicas, importantes para a subsistência de determinadas regiões que não tiveram a atenção devida.

Palavras-chaves: Ensino de 2º grau. Rio Grande do Norte. Lei nº 5.692/71. História da educação. Educação Profissional.

ABSTRACT

This master theses focus on the organization of second degree education on the state of Rio Grande do Norte during the validity of the Law 5.692/71, between 1971 and 1996. Its investigation focus on three specific objectives: to analyze the technique teaching on the national context parting from the promulgation of the Law 5.692/71 and the normative set that established teacher's training during the military dictatorship; to investigate the Rio Grande do Norte state actions to implement second degree teaching between the years of 1971 and 1996; and to analyze the qualifications and the curricula of the second degree teaching offered by the state professional schools since the promulgation of the Law 5.692/71 and its possible relation with economy and local labor market. To achieve these subjects, we question: how did high school has been organized in Rio Grande do Norte from 1971 to 1996? Which schools assumed professional education in the state? Which where the qualification and the professional curricula stablished to second degree schools? Where these curricula connected to economy and to local labor market? The theoretical references are based on the concepts of history theory and political history, state and culture, reproductive education and power, and professional education, following authors such as Rusen (2010); Le Goff (1990); Bourdieu (1989, 2011); Rémond (2003); Cardoso and Vainfas (2012); Schultz (1967, 1973); Bobbitt (2004); Skinner (1972); Silva (2010); Gramsci (1979, 2001); and Chartier (2002). Germano (2011); Cunha (2005); Romanelli (2014); Freitag (2005); Saviani (2013) based the contextual analysis of education at the time. The indiciary paradigm, established by Ginzburg (1989) was important to the document analysis. Methodology started by bibliographic research and developed to document analysis collected in the Education and Culture Secretary of State. The results show that the second degree teaching in Rio Grande do Norte did no present explicit or homogeneous organization on the decades in focus. Though professional education have been offered on the four mesoregions in the state, it was not possible to verify a pattern or model to its implementation. It was also possible to observe that political relations interfered and dictated second degree organization along the period analyzed, demonstrating how strong oligarchical alliances were and still are; Another intriguing fact was the impossibility to establish a direct relation between the qualifications that were offered by the state and the labor market, because some economical areas were important to some regions but did not have the necessary attention and offert.

Keywords: Second degree teaching. Rio Grande do Norte. Law n° 5.692/71. History of Education. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Teses e dissertações encontradas sobre o ensino de 2º grau nos Bancos de Teses e Dissertações da Capes e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.....	19
Imagem 1 –	Registro da Escola Estadual Rosa Pignataro.....	26
Imagem 2 –	Verso do registro da Escola Estadual Rosa Pignataro	27
Imagem 3 –	Organograma das fontes na SEEC/RN.....	31
Quadro 2 -	Descrição do código para identificar as escolas nos livros de registro da SOINSP.....	70
Mapa 1 –	Mapa do Rio Grande do Norte dividido por mesorregião.....	71
Mapa 2 –	Divisão administrativa da educação do estado do Rio Grande do Norte por DIREC.....	73
Figura 1 –	Planta baixa da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim.....	75
Figura 2 –	Planta baixa da Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti.....	75
Gráfico 1 –	Quantidade de escolas do ensino de 2º grau no estado do RN por categoria (1971-1996).....	78
Imagem 4 –	Implantação da reforma de 1º e 2º graus no RN.....	84
Gráfico 2 –	Categorização das escolas de 2º grau por Mesorregião (1971-1996).....	85
Quadro 3 –	Total de municípios e escolas de 2º grau por mesorregião (1971-1996).....	87
Quadro 4 –	Relação dos governadores do estado do Rio grande do Norte entre 1971 e 1996.....	89
Gráfico 3 –	Levantamento das categorizações das escolas do ensino de 2º grau por década.....	93
Quadro 5 –	Levantamento do quantitativo das escolas de 2º grau por década e por mesorregião (1971-1996).....	97
Gráfico 4 –	Escolas de 2º grau – com o ensino profissionalizante e não profissionalizante no estado do RN (1971-1996).....	100
Quadro 6 –	Habilitações do ensino de 2º grau por eixo, ofertadas pelo estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1971 e 1996.....	111

Gráfico 5 –	Comparação entre os eixos de atuação das mesorregiões Leste e Agreste Potiguar (1971-1996).....	124
Gráfico 6 –	Comparação entre os eixos de atuação nas mesorregiões Leste, Agreste e Central Potiguar (1971-1996).....	128
Gráfico 7 –	Comparação entre os eixos de atuação nas mesorregiões Leste, Agreste, Central e Oeste Potiguar (1971-1996).....	132
Quadro 7 –	Currículo da habilitação de Magistério do ano de 1975.....	137
Imagem 5 –	Documento anexo ao currículo do curso de Magistério do ano de 1983.....	142
Quadro 8 –	Currículo da habilitação de Auxiliar de Escritório do ano de 1978.....	144
Quadro 9 –	Currículo da habilitação de Técnico em Contabilidade do ano de 1974.....	147
Imagem 6 –	Documento anexo ao currículo da habilitação de Técnico em Contabilidade do ano de 1983.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade total de habilitação por área e por mesorregião do ensino de 2º grau no estado de Rio Grande do Norte (1971-1996)	115
Tabela 2 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Leste Potiguar (1971-1996).....	119
Tabela 3 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Agreste Potiguar (1971-1996).....	122
Tabela 4 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Central Potiguar (1971-1996).....	126
Tabela 5 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Oeste Potiguar (1971-1996).....	129

LISTA DE SIGLAS

ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BDTD/UFRN	Banco de dissertações e Teses da Universidade Federal do Rio Grande no Norte
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETENE	Centro de Educação Técnica do Nordeste
CEFOPE	Centro de Formação de Pessoal para o Serviço de Saúde
CFE	Conselho Federal de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DIREC	Diretorias Regionais de Educação e Cultura
EP	Educação Profissional
FURRN	Fundação Universidade Regional de Mossoró
GAAE	Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
NURE	Núcleo Regional Escolar
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PEA	População economicamente ativa
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
RN	Rio Grande do Norte
SCMCE	Subcoordenadoria de Manutenção e Construção Escolar
SEEC	Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOINSP	Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar
UnB	Universidade de Brasília
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Utramig

Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985): UMA BREVE HISTÓRIA	33
2.1	A CONDIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL MILITAR	34
2.2	A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO CENÁRIO NACIONAL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71	52
2.3	O CONJUNTO NORMATIVO QUE REGULAMENTOU A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DURANTE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985)	64
3	O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: SUA IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71	69
3.1	INSTITUIÇÕES DE ENSINO CRIADAS, TRANSFORMADAS E ESTADUALIZADAS PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	74
3.2	O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE AO LONGO DAS DÉCADAS DE 1970 A 1990	92
3.3	A LEI Nº 7.044/82 NO ESTADO DO RN E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU TÉCNICO NÃO PROFISSIONALIZANTE <i>VERSUS</i> O ENSINO DE 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE	99
4	O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: HABILITAÇÕES E CURRÍCULOS OFERTADOS PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71 (1971-1996)	107
4.1	AS HABILITAÇÕES OFERTADAS PELAS ESCOLAS DE ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 1971 E 1996	108
4.2	CURRÍCULOS DE HABILITAÇÕES DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 1971 E 1996	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como **objeto de pesquisa** a organização do ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte (RN) no contexto da Lei nº 5.692/71. Este objeto de estudo articula minha formação de historiadora a um olhar sobre a educação profissional (EP) no estado, privilegiando, dessa maneira, a pesquisa no campo da EP, objeto de interesse do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do qual faço parte.

Vale salientar que no PPGEP o objeto de pesquisa deve ter relação direta com a EP, não apenas enquanto lugar de pesquisa, mas enquanto próprio objeto de estudo. O seu entendimento sobre a EP, o mesmo que será adotado como fundamento neste trabalho dissertativo, baseia-se na formação humana integral e no trabalho enquanto princípio educativo. Neste sentido, Gramsci (2001, p. 33) explica que a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Esta educação não se baseia no adestramento ou na técnica pela técnica, mas forma o ser humano de maneira completa, desde o desenvolvimento do trabalho laboral ao intelectual.

A área história da educação, no Rio Grande do Norte, carece, ainda, de pesquisas que elucidem e desvendem como ocorreram as ações em torno da organização do ensino de 2º grau, pois poucas são as pesquisas que envolvem essa temática em âmbito nacional e quando averiguamos estudos sobre esse tema acerca do RN, constatamos, tanto no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto no Banco de dissertações e Teses da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BDTD/UFRN), a inexistência de trabalhos que tratem sobre o assunto.

Para chegarmos a tal conclusão, aplicamos o mesmo descritor nos dois bancos de teses e dissertações – “ensino de 2º grau” - e chegamos ao seguinte resultado: no BDTD/UFRN não foi encontrado nenhum trabalho que aborde a temática. Já no Banco de Teses e Dissertações da Capes, apareceram 26 (vinte e seis) trabalhos para o supracitado descritor, desses, 5 (cinco) tratam sobre o tema ensino de 2º grau, porém, apenas 3 (três) abordam aspectos concernentes a sua organização ou implantação. São eles: a dissertação de Valério (2007) com o título: **A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo**; a dissertação de Cardoso (2002), intitulada, **A política e a evolução do ensino de 2o grau no Rio Grande do Sul**; e a dissertação de Frattini (2011), denominada **A implantação da reforma do ensino**

de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971-1982). Os demais trabalhos trazem a temática 2º grau, mas versam sobre aspectos que não os de organização ou tem o 2º grau apenas como espaço de pesquisa. Um deles é a dissertação de Caetano (1998), "**Dicotomia, Segmentação e Exclusão no Ensino de 2º Grau em Aracaju: ruptura (im)possível? 1975-1990**"; e o trabalho dissertativo de Ueda (1996), **O ensino da Língua Portuguesa no 2º grau de Londrina - proposta curricular e sua efetiva prática**.

Para além dos supracitados trabalhos, existe uma produção recente do PPGEF, de Costa (2017), que não se encontra no Portal da Capes, intitulada: **Ensino técnico profissionalizante no centro de ensino de 2º grau Professor Anísio Teixeira**: uma análise histórica das práticas pedagógicas nos anos de 1974 a 1985. O trabalho de Costa (2017) também não se propõe a analisar a organização do ensino de 2º grau, mas como o próprio título sugere, essa pesquisa se debruçou sobre as práticas pedagógicas do Centro de Ensino de 2º grau Anísio Teixeira. Esta dissertação pode ser acessada por meio do Portal Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A citada produção acadêmica não constará no Quadro 1, devido não estar presente na base de dados dos portais de pesquisa citados anteriormente.

O critério para seleção desses trabalhos se deu por meio do título dos mesmos, pois eles foram produzidos antes da Plataforma Sucupira, o que impossibilita o acesso às fontes ou aos seus resumos na Plataforma da Capes. O Quadro 1 sintetiza a explanação.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas sobre o ensino de 2º grau nos Bancos de Teses e Dissertações da Capes e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fonte de pesquisa	Descritor	Trabalhos encontrados	Crítérios para seleção
Banco de teses e dissertações da UFRN	Ensino de 2º grau	Nenhum	Título dos trabalhos
Banco de teses e dissertações da CAPES	Ensino de 2º grau	Caetano (1998) Cardoso (2002) Frattini (2011) Ueda (1996) Valério (2007)	Título dos trabalhos

Fonte: Adaptada do BDTD/UFRN e Portal Capes (2018).

Diante do exposto, se evidencia e se justifica a necessidade de pesquisar essa temática que se mostra tão relevante para a compreensão da educação, mais especificamente da EP,

tanto estadual, quanto nacionalmente. Nenhuma pesquisa foi encontrada, nesses dois portais, que abordem o ensino de 2º grau no RN. Assim, compreendemos que ainda serão necessários muitos outros estudos sobre o ensino de 2º grau para que se possa mensurar como e de que forma ele interferiu na sociedade brasileira e em sua estrutura educacional. Dessa maneira, entendemos ser de grande importância a investigação desse objeto de pesquisa tanto para o estado do RN, quanto para o Estado brasileiro.

Esta pesquisa também se justifica devido a minha formação em história, pois enquanto historiadora sempre tive a intenção de aliar um objeto de estudo à minha experiência na graduação e à minha experiência profissional. Não posso dizer que escolhi o objeto de estudo em destaque, na realidade, quando ingressei na pós-graduação, tinha interesse em um objeto de pesquisa voltado para a área de ensino em história. Porém, ao entrar no PPGEP, me deparei com a Lei nº 5.692/71 e com as inúmeras possibilidades de pesquisa que a história da educação poderia trazer e foi assim que mudei totalmente o rumo da minha pesquisa de mestrado.

No que concerne ao âmbito social, entendo ser extremamente relevante a pesquisa sobre a história do ensino médio no Brasil, uma vez que esse nível de ensino já passou e atualmente está passando novamente por mudanças. Dessa forma, compreender como se chegou até aqui e quais são os erros e acertos cometidos são aspectos importantes para um país que pouco faz pela educação pública formativa da grande massa populacional nele existente. A guarda dos documentos, usados durante a pesquisa, pois tenho todos eles em formato digital, também é de suma importância para futuras pesquisas que possam vir a ocorrer sobre o ensino de 2º grau, uma vez que os registros físicos tendem ao desgaste com o decorrer do tempo.

Inicialmente, o interesse foi pesquisar apenas o período da ditadura civil militar (1964-1985) e as mudanças educacionais que foram implantadas, nos questionando como foi pensada a educação profissional naquele momento dentro do Rio Grande do Norte. Com a pesquisa documental, sentimos a necessidade de ampliar o período histórico, uma vez que Lei nº 5.692/71 vigorou até o ano de 1996. Dessa forma, a delimitação do período estudado foi sugerida pelas próprias fontes em análise, pois quando iniciamos a pesquisa de campo, diagnosticamos que entre 1985 e 1996 muitas escolas ainda estavam iniciando o ensino de 2º grau. Apesar de a década de 1990 delimitar o período a ser investigado, compreendemos que a Lei e o seu impacto social não finaliza-se com a sua revogação, mas pelo pequeno número de cursos profissionalizantes abertos após 1996, constatados na pesquisa documental, optamos por tomar esse ano como marco final da investigação. Assim, aceitamos essa nova

periodização, entendendo que esta seria a configuração que traria à pesquisa resultados mais coerentes com o objeto de estudo em destaque e com a realidade histórica local.

No que concerne ao **objetivo geral**, este trabalho dissertativo tem como foco constituir uma história da organização do ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1971 e 1996. Quanto aos **objetivos específicos**, elencamos três:

- a) analisar a conjuntura nacional do ensino técnico profissionalizante a partir da constituição da Lei nº 5.692/71 e o conjunto normativo que regulamentou a formação de professores durante a ditadura civil militar;
- b) investigar as ações do estado do Rio Grande do Norte para implantar o ensino de 2º grau entre os anos de 1971 e 1996; e
- c) analisar as habilitações e currículos do ensino de 2º grau ofertados pelas escolas técnicas profissionalizantes, do estado do Rio Grande do Norte, no contexto da Lei nº 5.692/71 e quais suas possíveis relações com a economia e com o mercado de trabalho local.

No processo de compreensão e **investigação do objeto**, nos **questionamos**: que escolas, no Rio Grande do Norte, assumiram a perspectiva profissionalizante imposta pela Lei nº 5.692/71? Quais as ações produzidas no Rio Grande do Norte para implantação do ensino de 2º grau? Quais foram as habilitações e os currículos adotados pelo RN para o 2º grau? Esses estavam ligados às questões econômicas e ao mercado de trabalho?

O ensino de 2º grau teve como base a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que adotou a nomenclatura 2º grau para o ensino médio¹, conforme designação trazida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. A instituição do ensino de 2º grau ocorreu com a fusão de todos os ramos do 2º ciclo – o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico. Assim, as escolas de ensino médio passaram, obrigatoriamente, a oferecer cursos profissionalizantes de caráter estritamente terminal, voltados para suprir as demandas do mercado de trabalho. Cunha (2005) explica que a Lei nº 5.692/71 rompeu com os referenciais que vinham se impondo na política educacional, pois esta política assumia uma posição mais voltada para o ensino propedêutico e geral postos na LDB de 1961.

¹ Apesar de a nomenclatura **ensino médio** ter tido ampla divulgação após a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a mesma já era utilizada desde 1961 com a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro daquele ano. Essa terminologia também foi usada no § 1º, do Artigo 1º, da Lei nº 5.692/71 nos termos seguintes: “1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.” (BRASIL, 1971).

Existiam duas vertentes para a reforma do ensino médio: a primeira delas propunha a ampliação da escolaridade e o término da compartimentação entre o ensino primário e o médio; a segunda linha, pensando em conter o avanço para o ensino superior, entendia que a reforma deveria proporcionar uma formação profissional, fazendo com que o estudante pudesse ingressar, após o fim do ensino médio, no mercado de trabalho, sendo esta última a vertente escolhida para dar continuidade às mudanças no âmbito da educação, de acordo com Romanelli (2014). Com a implantação da Lei nº 5.692/71, veio um conjunto normativo necessário para controlar e especificar as nuances do ensino de 2º grau, que são analisados na seção dois deste trabalho dissertativo.

Utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental. Tomamos como referencial teórico a história política, numa perspectiva da nova história política. Para Barros (2004, p. 106-107, grifo do autor), “o que autoriza classificar um trabalho historiográfico dentro da História Política é naturalmente o enfoque no “poder”.” Esse crítico esclarece ainda que os objetos de estudos da história política são transpassados pela noção de poder. Esses elementos tanto podem ser com enfoque na história política tradicional como guerras e diplomacias, como também podem ser o modo de organização de unidades políticas como Estados, instituições no viés da nova história política, de acordo com Barros (2004). No que concerne à teoria, Rusen (2010) explica que cabe a ela o papel de ser responsável por conceber o significado que constitui a organização científica do processo do conhecimento histórico, fazendo a preparação deste para a pesquisa.

Assim, a escolha por essa dimensão ocorre devido a aspectos diversos. O primeiro deles é a relação da nova história política, que se apropria de métodos e objetos de ciências como a sociologia, passando a considerar os fenômenos sociais. Entendemos, devido à magnitude que teve o ensino de 2º grau para o país, que este foi um elemento que alterou consideravelmente a vida da população como um todo, em especial das camadas mais pobres, aumentando a dualidade na educação brasileira no período em estudo. Tanto estudantes como professores e comunidades escolares foram impactados por esta realidade educacional, uma vez que a profissionalização se tornou obrigatória no período especificado.

Outro motivo bastante pertinente é o fato da nova história política, na sua cientificidade, tomar como base, conforme explica Rémond (2003, p. 32), uma:

[...] massa documental que ela trata estatisticamente: foi essa história quantitativa, explorando imponentes séries de dados numéricos, que fundamentou a suposta superioridade da história dos fatos econômicos;

tinha-se prazer em opor seu rigor objetivo ao caráter subjetivo e impressionista da história política.

A análise das fontes em destaque, neste trabalho dissertativo, tem um tratamento rigoroso no quesito quantitativo, como é solicitado pela nova abordagem da história política. São considerados e levantados em nível estadual diversos fatores e aspectos da implantação do ensino de 2º grau, e este levantamento, coerentemente, é fundamentado pelo paradigma da nova história política.

Terceiro aspecto que nos incentivou ao uso dessa teoria é o fato de ela poder ser contemplada por elementos múltiplos. Segundo Rémond (2003), a história política tanto considera datas precisas, como duração média (unidade de tempo se mensura por década ou mais) quanto discorre sobre duração mais longa. Como nosso estudo ocorre a partir da investigação de um período médio, de três décadas, entendemos que essa teoria proporcionaria a este trabalho um grande auxílio no aporte teórico.

Por fim, concordamos com Rémond (2003) ao afirmar que o político é o espaço de gestão da sociedade global, ele conduz outras atividades e regulamenta seu exercício. As decisões da esfera política podem criar novas conjunturas que abrem campo para outras atividades de todo tipo, e isso ocorre porque ela se vincula a outros domínios da vida coletiva. Apesar de o autor considerar essa conjuntura, ele coloca que nem tudo é político, constatando “[...] que o político é o ponto para onde conflui a maioria das atividades e que recapitula os outros componentes do conjunto social.” (RÉMOND, 2003, p. 447).

A compreensão de Estado em que se baseia essa dissertação se apoia em Chartier (2002, p. 216) quando o autor afirma “[...] ser possível propor como definição mínima do Estado moderno: a instauração progressiva da fiscalidade pública e de uma ordem garantida pelo poder de comando do soberano”. Para Chartier (2002), são dois os mecanismos que levaram o Estado a se alterar no decorrer do tempo: o primeiro deles diz respeito a um espaço que lentamente vai se definindo como nacional em que se estabelece uma hegemonia soberana; o segundo mecanismo acontece paralelo a essa evolução, um segundo progresso que muda a forma interna de dominação, garantindo ao soberano o monopólio pessoal sobre os aparelhos de controle social: fiscais e militar.

Deste modo, Chartier (2002) afirma que isso só é possível, devido ao antagonismo que existe entre os grupos sociais dominantes, dessa maneira, o equilíbrio de tensões deve se perpetuar de forma que o soberano consiga impor seu monopólio de dominação. Assegura ainda que essa dupla evolução, apesar de mais tendencial que absoluta, se encontra tanto nas

grandes monarquias nacionais quanto em unidades políticas pequenas e maiores, como o caso das repúblicas.

No que concerne ao método, utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Segundo o autor, é necessário se ater aos dados marginais e residuais trazidos pelas fontes para que possamos interpretá-las e remontar uma realidade que não se mostra de forma evidente, mas que deve ser explicada de maneira pertinente para conhecimento ou constituição do registro histórico. O que importa é reconhecer uma realidade microscópica para desvendar pistas de fatos não possíveis de experimentação direta pelo observador.

Nessa perspectiva, Ginzburg (1989) compara o historiador a um médico, pois o sujeito histórico quer seja ele um indivíduo, um grupo de pessoas ou uma sociedade, ao ser analisado por um historiador, vai ter seus males investigados especificamente. Deste modo, o conhecimento histórico, assim como o médico, é indireto, indiciário e conjectural. Ginzburg (1989, p. 170) afirma que a pesquisa se compara ao tapete, pois:

[...] o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se de, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo do método ou termos-chave.

Dessa forma, concordamos com a percepção do autor quando ele explica que particularidades vislumbradas como pistas permitem reconstruir trocas e transformações culturais. Ao analisar cada fonte, nos debruçamos sobre ela, procuramos reconstruir as mudanças e permanências daquele período. Nesta intenção, analisamos a documentação no seu conjunto e cada uma delas em suas particularidades. Essas análises nos ajudaram a montar um panorama geral da educação de 2º grau no RN e a dar uma sequência narrativa aos fatos, tal qual como exige o método indiciário.

Aróstegui (2006) explica que as fontes com as quais o historiador trabalha são de natureza peculiar, por serem materiais que se constituíram ao longo dos tempos, não podendo ser preparadas pelo historiador, tendo este último a função de encontrar a documentação que será trabalhada.

Os locais de pesquisa foram a Secretaria de Educação e de Cultura do estado do Rio Grande do Norte (SEEC); o Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte e o Jornal Diário de Natal.

A pesquisa de campo, inicialmente, durou em torno de três meses. Passamos várias manhãs na SEEC, mais especificamente no setor denominado Subcoordenadoria de

Organização e Inspeção Escolar (SOINSP), que é responsável pela abertura, fiscalização e fechamento das escolas. Esse setor concentra registros documentais sobre o funcionamento das escolas, suas licenças para oferta de ensino, em síntese, todo processo aberto pelas instituições de ensino que residem no estado necessitam do aval deste setor para poder dar encaminhamento às suas demandas.

No que concerne à administração da educação, o RN está dividido em 16 (dezesseis) Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRED), cada uma delas com uma cidade sede responsável pelas demais, conforme Mapa 2, presente na seção três desta dissertação. Cada uma dessas diretorias tem vários livros de registro com o histórico das escolas e foi com essa documentação que se iniciou a nossa pesquisa.

Ao iniciar a coleta de dados, pensamos em fazer uma transcrição literal da documentação, mas devido à grande quantidade de material a ser investigada, percebemos que iria demorar bastante para finalizar esta etapa da pesquisa, então decidimos utilizar dois procedimentos: tirar fotografias dos documentos que faziam referência às escolas de 2º grau e transcrever para o papel as informações mais importantes dessa documentação como o nome das escolas, município, decretos e ano de criação ou da transformação das escolas para o ensino de 2º grau e as habilitações profissionalizantes que cada uma dessas instituições ofertou durante o período estudado.

Apesar de não ter havido dificuldades para autorização em acessar esses documentos, a pesquisa se tornou um tanto difícil ao lidar com as fontes, pois alguns livros, por estarem em constante utilização, estão bastante desgastados, alguns, inclusive, com páginas rasgadas. Apesar disso, nossa maior dificuldade foi o fato de a maioria dos livros serem preenchidos a lápis grafite, o que dificultou bastante a leitura, devido ao tempo de existência desse acervo. As Imagens 1 e 2 são exemplos da documentação que foi analisada:

Imagem 1 – Registro da Escola Estadual Rosa Pignataro.

1221 Pasta nº 21

Escola Estadual Rosa Pignataro
 Município: Mossa Cruz
 Dep. Administrativa: Estadual
 Endereço: Trav. José da Cunha 01N - fone 381-2135. Centro
 11 salas/aula
 Anos do Funcionamento: 1952
 Ato de Criação: Decreto n.º 621, de 06-12-51 - Campo Quilombo Est. de Mossa Cruz - Passando a EE. Rosa Pignataro pelo Decreto n.º 7.490 de 17-11-72
 Autorganização: Autorganizada como E.E. Rosa Pignataro de 2º grau
 Pela Portaria n.º 21181-SEE/65 - mudança no âmbito da Prod. Rural e Agr. P. Administrativa e da extintas, Revogada Portaria n.º 430/95 - SEC/65 - sub. O Magist. D.O.E. - 05/07/95 - N.º 2º Grau
 Reembolso: Esta mesma Portaria n.º 430/95 autoriza o não profissionalizante
 Grau de Ensino: 1º e 2º graus ensino de 1º e 2º graus retroagindo os Regimento: Aprovado feitos ao início do funcionamento
 Habilitações: Produção Rural e Assistente de Administração - Extintas Magistério e não profissionalizante - 7.044/82 em funcionamento e autorizadas pela Port. n.º 430/95
 - Pela Decreto 7.490/72. Ela que era escola estadual passou a denominar-se EE. Rosa Pignataro - Ensino de 2º grau.
 Ato. Pelo Decreto 5.263/70. 12-02-70. Ela que era escola estadual passou a denominar-se escola estadual.

Processos:	Observações:
Processo N.º 28.367/87	Processo 28.367/87. Solicitação para aprovar o Regimento e Recol. ensino de 2º grau - Est. 27-11-87
Proc. 24.259/60 - Expansão do Ensino de 7º grau.	
Processo n.º 028.967/87	Processo arquivado em 11 de 91; em virtude do mesmo ser pela resol. 07/77, que foi revogada pela resol. 06/87 além disso, o quadro também não atende as exigências da resolução em 1981

Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte [198-?].

Imagem 2 – Verso do registro da Escola Estadual Rosa Pignataro.

Processo	Observação
Proc. nº 13513/94 Proc nº 13.513/94	Expedido ofício nº 567/91, comunicando o arquivamento do processo solicitando o comparecimento do diretor orientar um novo processo. 12-11-91 Pede Autorização do curso 2044/82 e o pacote encaminhado ao CEE em 09-12-94 - acompanha Regimento - Retornou ao órgão já autorizado.
Processo nº 0008957-2/2008	Autorização da realização de Exames Supletivos. Portaria nº 835/2008-SEEC/GS. D.O.E. de 09/08/08
<p>Cursos:</p> <p>Produção Rural - início: 1981 - término: 1983 - autorização Port. 001/81</p> <p>Administração: " 1981 " 1989 " 0 " 001/81</p> <p>Magistério: " 1984 - - ?</p> <p>2º Grau 2044/82 - " 1930 - - Sim</p>	
<p>A Portaria nº 001/81-SEE/GS, autoriza o Ensino de 2º grau - habilitação: Prod. Rural e Assentado de Administração (extinto)</p>	
Processo nº 245071/2010-5	<p>Solicita transformação da Escola em Instituição de Educação Básica e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</p> <p>Proc. encaminhado ao GS em 27.10.2010 para providências.</p> <p>Escola Estadual Rosa Pignataro - ensino fundamental e médio em EE Rosa Pignataro - Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio. D.O. 04 de novembro de 2010</p> <p>Decreto de transformação em Escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: nº 21.981 de 03/11/2010 - D.O.E de 04/11/10</p>

Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte [198-?].

Estas figuras (Imagens 1 e 2), de forma geral, estão em bom estado, demonstrando apenas alguns desgastes nas laterais, um rasgão à direita na parte superior da primeira folha. Também é possível notar, logo no início da página, ferrugem causada por grampos e uma marca de clipe. Enfatizamos estas marcações, manchas e desgastes, pelo fato de que, em alguns documentos, elas já terem agredido bem mais a documentação, dificultando a leitura. Entretanto, gostaríamos de chamar a atenção para a escrita a lápis grafite, que, em alguns pontos, deixa as informações quase incompreensíveis ou anula a possibilidade da leitura do documento no todo. Em alguns casos, isto não se aplica ao documento acima (Imagens 1 e 2), é perceptível que informações foram apagadas e novos dados escritos por cima dos anteriores. Neste sentido, concordamos com Le Goff (1990, p. 545) ao afirmar que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Le Goff (1990) ainda explica que o documento é resultante de ações conscientes e inconscientes da época e da sociedade de sua produção, como também dos anos que sucederam sua manipulação, mesmo que pelo silêncio. Dessa forma, ele esclarece a necessidade dessa montagem para que seja possível analisar em que condições esse documento foi construído. Assim, compreendemos que a documentação é uma construção do seu tempo histórico e, como explicitado pelo autor, foi produzida em meio às correlações de forças que estavam no poder no momento de sua produção e nos demais anos que sucederam as suas alterações.

Esta constatação nos leva a refletir sobre o que escreve Chartier (2002) quando assegura ser necessário reconhecer a relação entrelaçada entre a escrita do Estado, o simbólico e o documental. Em um Estado moderno, como o brasileiro, no qual as informações oficiais, necessariamente, precisam estar escritas, se levado em consideração que boa parte desses documentos foram produzidos durante a ditadura civil militar, podemos nos questionar: quais seriam as informações que necessitaram ser apagadas destas fontes? Ou ainda, o que levou a ocorrência dessas ações?

Esses são questionamentos para os quais não temos respostas, mas são pertinentes por fazerem refletir sobre as correlações de forças que vigoraram ao longo do período em estudo. Para que compreendamos a intencionalidade na produção dos acervos, segundo Chartier

(2002, p. 219), se faz necessário que entendamos que “[...] medir a produção da escrita de Estado implica que se meçam igualmente as competências culturais das populações, agentes ou súbditos do Estado, que exercem ou apreendem o poder de comando e de justiça por meio de textos que se destinam a ser lidos”.

Logo que terminada a primeira fase de recolhimento da documentação, chegava um momento delicado para o pesquisador: decidir de que forma e como as fontes seriam analisadas, pois havia duas possibilidades. A primeira delas era fazer a investigação por meio das DIREDE, que foi a forma inicial da organização das fontes, uma vez que os livros de registro das escolas estavam organizados desta maneira e o segundo era a investigação pelas quatro mesorregiões estaduais: Leste Potiguar, Agreste Potiguar, Central Potiguar e Oeste Potiguar. Este último procedimento foi o escolhido.

Essa decisão foi tomada por inúmeros motivos. O primeiro deles foi o fato de essa forma se mostrar mais didática tanto na escrita quanto para a compreensão do leitor, por ser a divisão geográfica oficial no âmbito da educação no Rio Grande do Norte. O segundo elemento que nos fez escolher a análise por meio das mesorregiões, foi o fato de que, quando tentamos analisar a documentação pelas DIREDE, a divisão ficou confusa, pois, às vezes, em uma mesma DIREDE havia duas ou três mesorregiões. Outra situação constatada foi o fato de algumas escolas mudarem de DIREDE e essa informação, às vezes, não estar especificada na documentação, o que causava uma duplicação da mesma escola. Então, quando postas por mesorregião, também foi possível diagnosticar essas duplicações, podendo retirá-las dos dados de pesquisa.

Depois dessa primeira separação das fontes por mesorregião, houve a necessidade de mais divisão, dentro dessa já existente, pois foram diagnosticadas três categorias de análise nos livros de registro das escolas, disponibilizados pela SOINSP: Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas. Preferimos separar cada categoria por bloco, para que ficasse mais fácil a análise e se excluísse a possibilidade de erros no momento de montar os quadros e as tabelas tratadas ao longo do texto. Ou seja, as fontes, além de estarem registradas eletronicamente, por meio de fotografia, foram transcritas a mão estão separadas em quatro blocos, um para cada mesorregião, dentro desses grupos, separamos por categorias em que identificamos cada escola como Escola Criada, Escola Transformada ou Escola Estadualizada. Dessa maneira, ficou mais fácil a contagem dessas três categorias tanto por mesorregião, quanto no todo. Além dessas três categorias encontradas nas fontes, percebemos a necessidade de criar uma outra, a que denominamos Escolas Mistas. Esse núcleo se refere às instituições de ensino que aglomeravam o ensino de 2º grau profissionalizante e o ensino de

2º grau não profissionalizante, embasado na Lei nº 7.044/82. Todas essas categorias serão explicadas na seção três.

Logo, a escolha das três primeiras categorias – Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas – aconteceu por causa dos livros de registro das escolas. Quando iniciamos as análises essas foram as categorias apresentadas pelas fontes. A quarta categoria – Escolas Mistas – se deu pela necessidade de analisar o ensino de 2º grau no seu todo, para tanto, o ensino de 2º grau não profissionalizante também necessitava ser estudado.

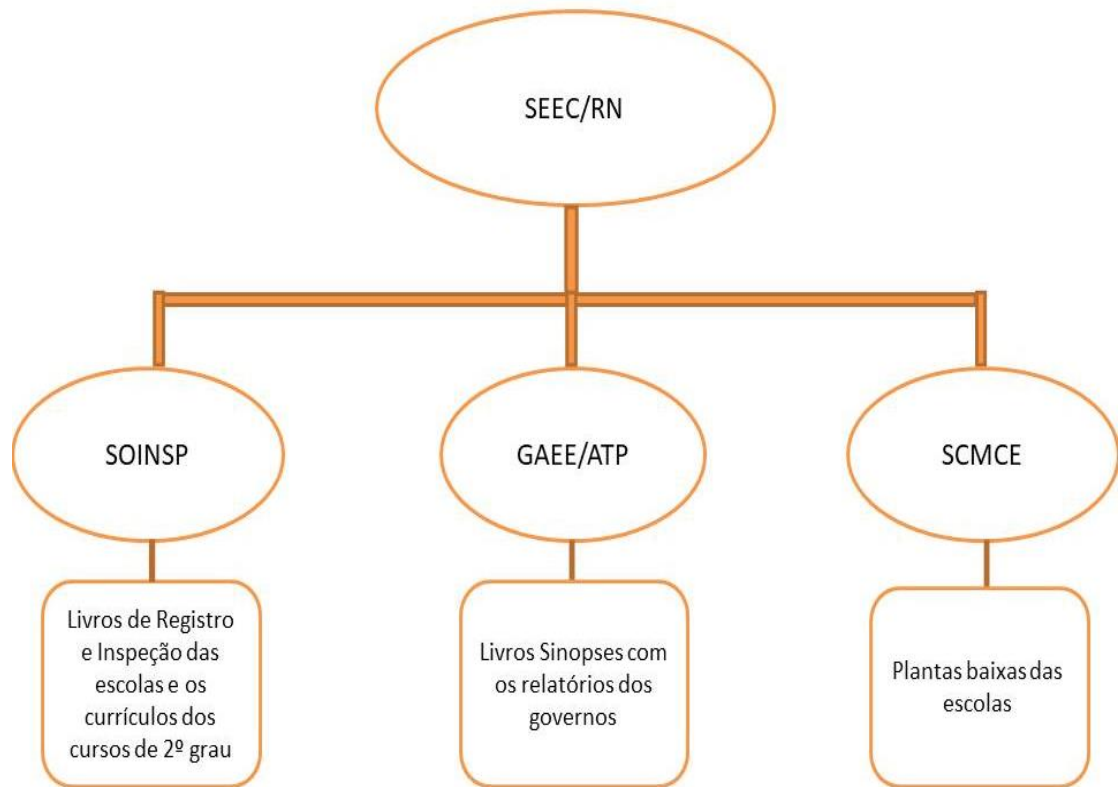
Ainda sobre o acervo documental, é necessário informar que foi constatada a existência de 168 (cento e sessenta e oito) escolas no estado do Rio Grande do Norte que forneceram o ensino de 2º grau e, devido ao considerável número de fontes, foi imprescindível criar um código para análise dessa documentação, que será explicado detalhadamente na seção três.

No que concerne à análise dos currículos, também tivemos que adotar um procedimento para analisá-los, pois o número de habilitações – nomenclatura dada nos documentos aos cursos do ensino de 2º grau da época, e por esse motivo, termo adotado neste trabalho dissertativo, quando estivermos nos referindo aos cursos da época – é extensa e não teríamos como analisar cada currículo individualmente. Logo, os currículos escolhidos para análise foram os das habilitações com maior oferta no estado e que estiveram presentes nas quatro mesorregiões supracitadas. Também optamos por analisar os currículos dos anos mais antigos, devido a grande quantidade de currículos aos quais tivemos acesso.

A segunda fase dedicada ao recolhimento das fontes foi destinada a angariar algumas documentações como as plantas baixas de escolas da categoria Escolas Criadas e alguns relatórios de governos do período em investigação. As plantas baixas foram necessárias para que se tornasse possível, ao leitor, visualizar como era a disposição física destas instituições de ensino, mesmo que com algumas modificações. Para conseguir essa documentação, procuramos identificar escolas que tiveram poucas modificações em sua estrutura física, pois importa para o trabalho mostrar como essas escolas foram pensadas e construídas inicialmente. Essas fontes foram disponibilizadas pela Subcoordenadoria de Manutenção e Construção Escolar (SCMCE). Já os relatórios, que são mais precisamente uma sinopse quantitativa de alguns governos da época, foram disponibilizados pela Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), no Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais (GAEE). Todos esses órgãos estão localizados no prédio da SEEC/RN.

Para melhor compreensão do leitor, segue um organograma (Imagem 3) com as fontes e os lugares, dentro da SEEC/RN, onde adquirimos cada uma delas.

Imagem 3 – Organograma das fontes na SEEC/RN.



Fonte: Autoria própria em (2018).

Por fim, se faz necessário informar que, durante a pesquisa, foram encontrados dados incorretos nos livros de registro e inspeção escolar, disponibilizados pela SOINSP. Essa constatação se tornou possível, uma vez que a dissertação de Costa (2017), ao analisar os dados da então Escola Estadual Anísio Teixeira, verifica a presença de habilitações que não constam nos livros de registros das escolas da SEEC/RN.

Este trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira, a introdução, traz uma apresentação geral do objeto, dos objetivos e da metodologia desenvolvida ao longo da pesquisa. Assim como apresenta o referencial teórico e metodológico utilizado para construção desta dissertação.

A segunda seção, de revisão bibliográfica, análise de fontes e instrumentos legais, apresenta a conjuntura nacional e as políticas de governo durante o regime militar para a educação. Nesta perspectiva, abordamos elementos econômicos e sociais para compreender a implantação da Lei nº 5.692/71, assim como analisamos o conjunto normativo que

regulamentou a formação de professores durante a ditadura civil militar para atuar no ensino técnico-profissionalizante. Ainda analisamos algumas das bases que serviram para a construção da Lei nº 5.692/71, como é o caso da Teoria do Capital Humano e da Teoria da Autorrealização.

A terceira seção, para além de fazer uma revisão bibliográfica sobre a história do Rio Grande do Norte no período estudado, também traz a análise de documentos oficiais estaduais, assim como do jornal local da época, Diário de Natal, e a divulgação da implantação da reforma de 1º e 2º graus, como se denominava, no período, o atual ensino fundamental e o ensino médio. Também avalia instrumentos legais, a exemplo da Lei nº 7.044/82. Esta seção traz um levantamento do total de instituições de ensino de 2º grau em território norte-rio-grandense e das ações do estado do RN para implantar o ensino técnico profissionalizante. Também fazemos estudos sobre as categorias: Escolas Criadas, Escolas Transformadas, Escolas Estadualizadas e Escolas Mistas.

Na quarta seção, analisamos as habilitações, alguns dos currículos ofertados pelas escolas de 2º grau do estado do RN e quais suas relações com o mercado de trabalho do estado e com a economia. Essa análise tenta inferir até que ponto a demanda das habilitações estava relacionada ao mercado de trabalho, em que medida as indústrias “controlavam” a esfera pública no que diz respeito a esta suprir as suas necessidades.

Por fim, as considerações finais versam sobre as conclusões que foram possíveis de se construir, com base nas fontes e metodologias em destaque, e quais outras pesquisas o tema nos ensejou investigar.

2 A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985): UMA BREVE HISTÓRIA

A política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a consequente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas – como a educação escolar – inerentes ao próprio capitalismo. (GERMANO, 2011, p. 126).

Esta seção aborda aspectos da política educacional no Brasil, no período da ditadura civil militar (1964-1985), dividindo-se em quatro momentos distintos. No primeiro deles, analisamos os contextos econômico e social vivenciados, em especial, no Brasil e América Latina, com início na década de 1970, quando o capitalismo passa por um momento de crise e tem que modificar seu modo operatório para manter sua hegemonia. Ainda neste momento, demonstramos a relação existente entre a educação e as bases fundantes da Teoria do Capital Humano, de Schultz (1967; 1973) e a Teoria da Autorrealização, de Maslow (1954; 1973). Em seguida, no segundo tópico, abordamos as mudanças ocorridas na educação brasileira partindo da reforma do ensino superior com base na Lei nº 5.540, de 1968, e como essas modificações impactaram diretamente na reforma do ensino básico com a Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino médio em duas ramificações, as secundárias e as técnicas, nomenclatura adotada pela LDB de 1961, tornando este nível de ensino em técnico de forma compulsória e obrigatória. No terceiro tópico observamos a implantação da reforma de 1º e 2º graus com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Por fim, na quarta subseção, analisamos o conjunto normativo que regulamentou a formação docente para atuar no ensino técnico-profissionalizante.

O objetivo central desta seção é analisar a conjuntura nacional do ensino técnico profissionalizante a partir da Lei nº 5.692/71 e o conjunto normativo que regulamentou a formação de professores durante a ditadura civil militar, por ser um dos aspectos de investimento do Estado para a oferta da EP. Para tanto, nos questionamos: quais as ações tomadas pelo Estado militar para implantar o ensino de 2º grau?

² A Lei nº 5.692/71 adotou a nomenclatura de 1º e 2º graus. No caso do ensino de 1º grau ocorreu a fusão dos ramos do 1º ciclo, dando ênfase à educação geral e propedêutica, porém havia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho já neste período. Enquanto que o 2º grau foi a fusão de todos os ramos do 2º ciclo (o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico). As escolas de ensino médio passariam, obrigatoriamente, a fornecer cursos profissionais.

Neste sentido, abordamos, de maneira breve, a conjuntura em que se encontrava o país tanto economicamente, quanto socialmente, passando pelas reformas educacionais da época, para compreender as alterações que aconteceram neste período e como elas atingiram a sociedade brasileira que, em um curto período de tempo, vivenciou tantas mudanças em seu cotidiano.

2.1 A CONDIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL MILITAR

No Brasil, conforme explica Borges (2007), os militares já estavam atuando ativamente no âmbito político bem antes de 1964, inclusive, ainda no século XIX, em 1889, com a Proclamação da República, por meio do golpe planejado pelo marechal Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e pela mocidade militar. Em 1930, houve a derrubada da república e a instauração do Estado Novo, com Getúlio, e sua retirada em 1945 também foram alvos da presença dos militares. Também ocorreu a participação dos militares no período democrático entre 1945 e 1964, possibilitando a posse do presidente Juscelino Kubitschek, interrompendo um golpe organizado por alguns setores das Forças Armadas.

O golpe militar de 1964, segundo Habert (1996), aconteceu, no Brasil, em meio a uma crise econômica e intensas mobilizações sociais dos setores operários, estudantis e camponeses devido às chamadas reformas de base do governo João Goulart (1961-1964). O golpe civil-militar teve como base um tripé econômico envolvendo o capital privado nacional, o capital internacional e o capital do Estado, de acordo com Alves (1987). A associação aos interesses burgueses nacionais e o respaldo e apoio do governo dos Estados Unidos levaram a justificar o golpe em nome da defesa da ordem e das instituições contra o comunismo (HABERT, 1996).

Foi dentro desse contexto que a educação brasileira passou por grandes modificações no período do regime militar. Algumas dessas mudanças ocorreram por causa da pressão social, por meio dos movimentos sociais da década de 1960, como é o caso da reforma do ensino superior. Já outras alterações aconteceram por meio de imposição política, a exemplo da implantação da Lei nº 5.692/71, tornando a educação profissional universal e compulsória. Essa lei foi sancionada sem consulta pública e modificou toda a educação básica brasileira. Essas e outras alterações são tratadas nesta seção, que procura compreender de que maneira esse cenário educacional atingiu e modificou a sociedade brasileira.

Antes de qualquer coisa, não devemos perder de vista, dentro do contexto do regime militar, a aliança feita entre o Estado brasileiro e o capital estrangeiro. As alterações ocorridas no cenário educacional foram, em grande medida, para alimentar o capital e suprir as demandas do mercado. Para Germano (2011), a política educacional é entendida como uma ferramenta de intervenção do Estado para garantir o domínio político e a manutenção do processo de acúmulo do capital. Todavia, antes de adentrarmos no âmbito da educação nacional, é necessário revisar a conjuntura mais ampla na qual o Brasil estava inserido.

Vale ressaltar que as alianças entre Estado e capital não foram exclusividade vivenciada apenas no Brasil. A América Latina, a datar da década de 1960, esteve sob regimes militares em acordos com o capital estrangeiro. Segundo explica Borges (2007), no ano de 1979, dois terços da sociedade latino americana viviam sob Estados regidos por governos militares.

Desde 1970, segundo Gamboa (2001, p. 85), a América Latina impôs “[...] legislações sobre a profissionalização do ensino e organização técnico-burocrática das escolas, em consequência do desenvolvimento industrial da região”. Esse sistema educacional satisfaz aos interesses das classes dominantes, por produzir os recursos humanos necessários ao capital e reduzir a didática à operacionalidade da instrução, tornando, dessa forma, o processo de ensino-aprendizado mecanizado.

Dessa maneira, fica clara a percepção de que o Brasil estava inserido em uma conjuntura mundial, ditada pelo capital estrangeiro, numa busca desenfreada para legitimar o capitalismo e as ações do mercado, que passava pela conhecida crise de 1970, a denominada crise estrutural do capital. Segundo Antunes (2009), foi a partir de 1970, após um grande período de acúmulo de capital, que o capitalismo passou a sinalizar um quadro crítico demonstrado por elementos como: falência do padrão de acumulação; baixa na taxa de lucros; aumento das privatizações; crise do Estado do bem-estar social; dentre outros elementos.

Quando o binômio produtivo taylorista/fordista se esgotou, foi necessário estabelecer um novo compromisso entre o capital e o trabalho que foi mediado pelo Estado. Este acordo assegurava ganhos sociais e de seguridade para os trabalhadores dos países do primeiro mundo, contanto que a temática do socialismo fosse esquecida, e ainda tinha como base explorar os trabalhadores do terceiro mundo que estavam excluídos do compromisso social democrata. Ademais, também deveria abolir de seu território qualquer indício da ideologia socialista.

Assim, a atuação crescente da força produtiva provocou modificações na sociedade brasileira. Durante a ditadura civil militar houve um crescimento numérico da burguesia,

entretanto, a classe proletária foi a que mais aumentou nos vinte e um anos do regime. Passou de 13,7% (treze vírgula sete por cento), em 1960, para 31,7% (trinta e um vírgula sete por cento) na década de 1980. Germano (2011) explica que, nesse contexto, o capitalismo, no Brasil, assumiu uma identidade enormemente excludente e concentrada. Nas décadas de 1960 a 1980 houve um aumento da concentração da renda, sobretudo de 1970 a 1972, anos do milagre econômico³, no qual os 10% (dez por cento) mais ricos tinham uma renda média 60,2 (sessenta vírgula duas) vezes maior que os 60% (sessenta por cento) mais carentes. Destaca ainda que a política assistencialista beneficiou a classe privilegiada.

Ainda sobre o contexto do milagre econômico, também ocorreu o aumento da dívida externa brasileira, que cresceu devido à elevação do preço do petróleo, em 1973. Germano (2011) elucida que a classe média, tomada pelo consumismo, queria ascender à pós-modernidade, enquanto a maioria da população brasileira não tinha o básico para sobreviver. O caráter burguês do regime militar é claro, uma vez que privilegia o capital em detrimento dos serviços públicos. Enquanto houve o desenvolvimento do setor privado, a população mais pobre sofria com a falta de estrutura e com os elevados níveis de inflação.

É dentro dessa conjuntura que o Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, esteve inserido e passou a reformular o ensino superior e o ensino básico. A crise na educação superior foi anterior ao período de 1968, ano em que aconteceu a reforma do ensino superior, e foi determinada por dois fatores, segundo Romanelli (2014): o primeiro foi o aumento de novos empregos, com a implantação das indústrias de base na década de 1950 e o segundo diz respeito ao modelo de ascensão da classe média que aos poucos foi se modificando.

Também é importante salientar que a demanda pela reforma não foi uma exigência do capital norte-americano, mas da própria sociedade brasileira, que via neste nível educacional um elemento de manutenção da estrutura social, quer fosse ela a permanência ou a ascensão de classes, pois era esse nível de ensino que oportunizava as ocupações de altos graus hierárquicos tanto no setor público, quanto no privado. Havia uma cobrança da sociedade para aumentar a quantidade de vagas no ensino superior, porque a oferta de vagas era bem abaixo da procura. Sobre este aspecto, Romanelli (2014, p. 203, grifo do autor) afirma que:

³ Para esclarecimento sobre o conceito, Habert (1996, p. 13-14), explica que o chamado milagre econômico tinha três pontos basilares: “[...] o aprofundamento da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capital estrangeiro na forma de investimentos e empréstimos.” Essa expressão foi amplamente usada pela mídia no início da década de 1970, para fazer referência ao acelerado crescimento econômico brasileiro.

[...] a oferta, apesar de ter crescido, ficou aquém da demanda. Essa defasagem teve seu ponto alto no acúmulo sustentável dos “excedentes”, candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não lograram classificação para as vagas oferecidas naquele nível.

Essa defasagem acontecia porque, durante a década de 1960, o índice de crescimento do número de matrículas do ensino médio seguia na direção oposta ao do ensino superior e do primário. Enquanto no primeiro, o crescimento das matrículas, no período de 1964 a 1968, foi de 69% (sessenta e nove por cento), o segundo aumenta apenas 52,76% (cinquenta e dois vírgula setenta e seis por cento), e o terceiro é majorado em apenas 16% (dezesseis por cento), como demonstra Romanelli (2014). Concluimos, dessa maneira, que a quantidade de alunos matriculados no nível final da educação básica cresceu mais do que o número de vagas ofertadas pelas universidades no mesmo período.

Porém, e apesar dos movimentos sociais reivindicarem as reformulações na educação superior, não podemos deixar de levar em consideração a interferência dos EUA na educação brasileira, que já existia desde o final da Segunda Guerra Mundial, a partir da luta contra o comunismo. Um exemplo dessa interferência foi o Programa Aliança para o Progresso e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que enviava recursos para a educação, inclusive para a região Nordeste. Embora essas influências norte-americanas tenham ocorrido no âmbito educacional, não podemos vê-las como elemento exclusivo da reforma universitária de 1968, pois isso poria à margem a dinâmica social do Brasil, pois como esclarece Germano (2011, p. 106), “[...] entendemos que a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico”.

Dessa forma, nós compreendemos esse fenômeno da intervenção norte-americana baseado na teoria da dependência, segundo Cardoso e Faletto (1975), quando afirmam que são as demandas internas de cada nação que norteiam as estratégias intervencionistas externas, assim como a forma de dependência interna de cada país se desenvolve com base nessas interferências externas. Portanto, precisamos levar em consideração os componentes internos e externos para compreender a dependência vivenciada pelo país neste período, não perdendo de vista que a economia foi norteadora dessas mudanças. Romanelli (2014) explica que esse elemento de dependência é característico de sociedades subdesenvolvidas com raízes colonialistas fortes, devido ao fato de terem deixado o patamar de colônia há pouco tempo.

Para além dessa crise vivida pelo Estado, o governo tinha como um de seus objetivos centrais, segundo Ghiraldelli (2001, p. 172), “[...] a substituição da ideologia nacionalista-desenvolvimentista pela ideologia do desenvolvimento com segurança [...]”. Esses ideais justificavam a depreciação das instituições de ensino superior, pois era nesse espaço que se constituía um dos grandes polos de resistência ao regime da ditadura civil militar. Foi nesse contexto que o governo instituiu a Comissão Meira Matos⁴ no fim de 1967, que tinha por finalidade intervir em focos de agitação estudantil e examinar a crise do ensino superior para propor as reformas necessárias.

Segundo Ghiraldelli (2001), esse grupo era guiado pela Teoria Geral da Administração de Empresas de Taylor e Fayol. Romanelli (2014) esclarece que o relatório elaborado por essa Comissão apenas reforçou o que já havia sido sugerido pelos Acordos MEC-Usaid.

Para atuar neste mesmo sentido, conter os protestos estudantis e examinar a crise do ensino superior, o governo criou, no início de 1968, com base no Decreto nº 62.977/68, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)⁵. Os membros desse grupo foram nomeados pelo próprio presidente Costa e Silva. Segundo Ghiraldelli (2001, p. 172), o GTRU utilizou, para seus estudos, “seminários e fóruns realizado pelo IPES, com os estudos provindos do relatório Atcon e pelo relatório Meira Matos”.

O objetivo dessas comissões era encaminhar propostas que reformassem o ensino superior, para que o governo pudesse implantá-las e restabelecer o controle social. O resultado desses estudos foi posto em prática com a implantação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que normatiza todo o ensino superior nacional. O aumento das vagas no ensino superior ocorreu a datar do Decreto-lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, conforme disposto em seu Art. 1º

O número de vagas fixado em editais de concursos vestibulares para ingresso em cursos de ensino superior poderá ser aumentado mediante simples publicação em diário oficial ou jornal de grande circulação local, independentemente de qualquer prazo, se assim decidirem os órgãos deliberativos das respectivas unidades, tendo em vista as condições de estabelecimento e a completa utilização de sua capacidade. (BRASIL, 1968).

⁴ A composição da Comissão Meira Matos ficou da seguinte forma: seu presidente foi o Coronel Meira Matos; Hélio de Sousa Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Jorge Boaventura de Sousa e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; Affonso Agapito da Veiga, promotor público e coronel-aviador, e Waldir Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional.

⁵ Os membros que fizeram parte do GTRU foram: Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Nilton Sucupira, Fernando Ribeiro do Val, Fernando Bastos de Avila e João Paulo dos Reis Veloso.

A reforma do ensino superior de 1968 continua, claramente, a privilegiar as camadas sociais mais altas. Apesar de aumentar o número das vagas neste nível de ensino, não era interesse do regime militar que as classes mais baixas ascendessem socialmente, assim, a modernização do ensino superior não favoreceu a uma verdadeira mobilidade social, uma vez que, de acordo com Germano (2011), a mudança ocorreu dentro de uma ordem na qual se ajudaria os menos favorecidos sem modificar as estruturas sociais. O que aconteceu, na prática, foi que as vagas no ensino superior continuaram a ser ocupadas pelas classes médias e altas. Ademais, a política educacional assumida pelo governo militar se deu fundamentada na perspectiva liberal, com a Teoria do Capital Humano, conceito que trataremos mais à frente. Nesse sentido, a educação estava subordinada à produção, havia uma ligação direta entre educação e mercado de trabalho.

Para além dos elementos mencionados acima, o Estado também tinha um interesse no controle político e ideológico visando à inexistência da crítica social e política e adesão das diversas camadas sociais às políticas de Estado. A preocupação do governo era formar para desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, tendo como um dos propósitos essenciais educar obedecendo às normas capitalistas. Outros propósitos para a educação, conforme Germano (2011), no período eram: estabelecer uma relação direta entre educação e trabalho; privatizar o ensino e estabelecer a profissionalização no ensino de 2º grau.

A reforma proposta pela Lei nº 5.540/68 se deu em resposta a diversos movimentos sociais que pediam pelo aumento de vagas nas universidades e tinha como finalidade a modernização e democratização do ensino superior, contudo, conforme afirma Germano (2011), o que ocorreu foi a despolitização e a repressão às universidades. Entretanto, esse objetivo explícito indicava, na verdade, um outro que estava implícito, o de limitar a entrada das classes desfavorecidas às universidades. Assim, já ensaiaram a reforma do ensino de 2º grau nesta legislação.

Corroborando as ideias que vêm sendo discutidas ao longo do texto, entendemos ser de extrema importância para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho, analisar a Lei nº 5.540/68 e a sua relação com a reforma do ensino médio. Dessa maneira, iniciaremos a apreciação pelo Art. 21 da referida Lei, que, em seu parágrafo único, define como seria o concurso de vestibular a partir daquele momento.

O exame de vestibular passava a abranger conhecimentos comuns às inúmeras modalidades de educação do 2º grau, assim como previa que, no prazo de três anos, o vestibular cobraria o mesmo conteúdo, independentemente da formação de nível médio dos alunos, conforme dispôs a referida norma:

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos. (BRASIL, 1968).

O parágrafo citado impõe a necessidade de uniformizar os conteúdos do exame de vestibular para a entrada no ensino superior, o que, por si só, já é um processo seletivo que exclui uma maioria. Acrescenta, ainda, o citado parágrafo, que esse vestibular deveria conter todo o conteúdo das disciplinas gerais naquele e nos próximos anos consecutivos desde sua publicação. Ocorre que a Lei nº 5.692/71 transformaria, três anos depois, todo o ensino público de 2º grau em profissionalizante, com um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do ensino de 2º grau e os dois anos posteriores voltados exclusivamente para as disciplinas da área profissional do estudante em formação. Nesse caso, o estudante da escola pública, contingente cada vez mais formado pelos filhos das classes mais desfavorecidas, não teria acesso ao conteúdo curricular necessário (das disciplinas gerais) para a prestação do exame vestibular. Esse fato cria uma exclusão cada vez maior das classes trabalhadoras do ensino superior.

Neste sentido, entendemos que a Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71 favoreceram a construção de dois universos distintos e antagônicos no âmbito da educação, pois, enquanto a primeira advoga explicitamente por um exame de vestibular unificado, tornando o processo seletivo mais isonômico, a segunda implicitamente diferencia o ensino de 2º grau público do privado. Logo, as escolas privadas, neste contexto histórico, conseguiram driblar a implantação do ensino profissionalizante, diferentemente do que ocorreu com as escolas da esfera pública.

Ou seja, os alunos que cursassem o ensino médio não profissionalizante nas escolas privadas teriam bem mais chances de entrar nas universidades do que os estudantes de escolas públicas de ensino profissional, pois estes últimos teriam visto apenas um ano das disciplinas gerais, enquanto o primeiro grupo passaria os três anos do ensino médio estudando as disciplinas de cunho propedêutico. Sobre este aspecto, Aranha (1996, p. 216) afirma:

Portanto a escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não consegue desfazer o dualismo.

A reforma a que Aranha (1996) se refere é a de que trata a Lei nº 5.692/71, que analisaremos logo mais. Não obstante, o que importa chamar a atenção aqui é o fato de a reforma de ensino superior já legislar sobre o aspecto do conteúdo geral para o exame dos vestibulares e logo em seguida, três anos depois, promulgarem uma legislação que, ao invés de sanar o problema da dualidade estrutural da educação brasileira – oportunizando o ingresso de todos nas universidades – aumentaria ainda mais o fosso da desigualdade social existente à época. Assim, Aranha nos faz refletir, indicando quem entraria nas melhores universidades e conseqüentemente, ocuparia as elevadas posições na sociedade brasileira.

Para Cunha (2005), o grupo que reformulou o ensino superior já o fez baseado em conclusões que se referenciavam de forma direta ou indireta ao ensino de 2º grau. Este grupo estabeleceu os seguintes princípios: os recursos para o ensino superior não deveriam ser ilimitados para não prejudicar o acolhimento demandado do ensino primário e médio; e deveria haver um crescimento equilibrado entre os três níveis de ensino: primário, médio e superior. Nesse equilíbrio, os dois primeiros níveis atenderiam a quase toda a população enquanto as universidades seriam para quem quisesse e pudesse. Esses princípios eram contrários à demanda social pelo aumento de vagas no ensino superior. A expansão seria controlada e levaria em conta o aumento demográfico e social. Cunha (2005, p. 185) assegura que:

[...] o grupo de trabalho apontou dois fatores não educacionais – limitação de recursos e limitação de oportunidades ocupacionais para egressos de cursos superiores –, que exigiam uma reforma educacional. Ela compreenderia uma reforma universitária (que o grupo de trabalho propôs) e, também, uma reforma de ensino médio, (apenas sugerida) de modo que este preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas escolas superiores, logo de excedentes.

Ainda sobre a Lei nº 5.540/68, existe outro aspecto deveras importante a ser analisado, como é o caso da escolha dos reitores e vice, diretores e vice das instituições federais, pois esse elemento alterava totalmente o cotidiano das universidades. Esses cargos foram ocupados

por sujeitos escolhidos e nomeados a critério dos presidentes que estivessem no poder, conforme a seguir:

I - O Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente; [...]

§1º Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior, mantidas pela União, salvo o disposto no § 3º deste artigo, serão indicados em lista de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República. (BRASIL, 1968).

Germano (2011) afirma que esta decisão causou transtorno no que se refere à autonomia das instituições superiores da rede federal, despolitizando e reprimindo as universidades. A exemplo dessas repressões, vários casos podem ser citados, como as invasões militares à Universidade de Brasília (UnB), invadida quatro vezes durante o regime militar. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi gerenciada por um reitor militar entre os anos de 1970 e 1974. Na Universidade de São Paulo (USP), foi criada uma comissão secreta para averiguar as ideias dos adeptos ao marxismo e 47 pessoas perderam seus direitos políticos, 44 delas eram professores. Germano (2011, p. 35, grifo do autor) explica que “[...] nessa perspectiva, torna-se claro que a ditadura procurou combinar a função de *domínio* (força) com as de *direção* política e ideológica”.

Por fim, outro aspecto que deve ser levado em consideração é o fato de a reforma de nível superior ter sido construída em consonância com os interesses do mercado de trabalho e para o desenvolvimento nacional. Os currículos e os cursos foram pensados e executados numa direção hegemônica, conforme disposto nos artigos 23 e 26 da Lei nº 5.540/68:

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. [...]

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1968).

Nesse sentido, é possível notar que as universidades estariam formando o sujeito para que ele estivesse apto a corresponder às necessidades do mercado e do capital. A Lei trata de forma explícita essa característica do então ensino superior, quando dispõe, no citado parágrafo primeiro do artigo 23, que haverá um currículo mínimo, cursos de curta duração e

habilitações intermediárias. Este entendimento de que a educação deveria suprir e atender às demandas do mercado de trabalho foi também proposta pelo GTRU. Segundo esse grupo, para diminuir o problema com o número de excedentes, deveria ser aumentado o número de vagas em cursos que desenvolvessem o país econômica e socialmente – como é o caso dos cursos da área da saúde e os de engenharia. Neste ponto, vislumbra-se a característica dada ao desenvolvimento nacional.

Esta concepção de que a educação é uma empresa, trazida pelo GTRU, é influenciada pela Teoria do Capital Humano. Esta teoria trata da formação do sujeito para o crescimento e o desenvolvimento do mercado. Tal como a Lei nº 5.540/68, a Lei nº 5.692/71 também foi pensada sob essa mesma perspectiva. Assim, são sobre as fundamentações e entendimentos que constituíram a legislação do ensino médio durante o regime militar, que passaremos a tratar de agora em diante.

Mesmo com as modificações ocorridas no ensino superior com início na década de 1960, por meio da Lei nº 5.540/68, esse nível de ensino ainda continuará a cumprir seu papel de cunho capitalista e de continuidade das divisões das classes sociais. Esta reformulação não cumpre com o objetivo demandado pela coletividade civil brasileira, pois as universidades continuaram elitizadas e recebendo os sujeitos advindos das classes média e alta da sociedade. Então, seria necessário fazer outras mudanças na área da educação para manter o controle social, já que o problema dos excedentes não fora realmente solucionado.

O ensino profissional universal e compulsório foi a solução encontrada para desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, pois o alvo desde então passou a ser o mercado de trabalho. Isto ocorreu com a implantação da Lei nº 5.692/71. Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto na formação dos candidatos para a entrada no ensino superior, quanto do próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau. Para Cunha (2005), a produção flexível⁶ substituiu o modelo taylorista/fordista, sendo crucial para o

⁶ Para Harvey (1993, p. 140), a produção flexível, denominada por ele de acumulação flexível, “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviço”, bem como conjuntos industriais completamente novos [...]”.

A acumulação flexível, segundo Harvey (1993), desenvolve um movimento que ele nomeou de “compreensão espaço-tempo” no mundo capitalista. Significa dizer que, enquanto as decisões no cenário do capital são tomadas em um espaço mais curto de tempo, essa informação ou decisão se espalha, devido à tecnologia, por um espaço cada vez mais amplo e variado.

aparecimento de novos modelos educacionais. Isto demonstra a interferência da economia na educação.

Segundo Germano (2011), o projeto da Lei nº 5.692/71 foi recebido no congresso com uma aceitação total e foi apoiado por professores. Também não houve disputas entre o setor privado e público da educação. Conforme afirma Ghiraldelli (2001, p. 171), “[...] a reforma do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei nº 5.692/71, foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que, empunhando os projetos inovadores da ditadura militar, se atiraram num frenesi pela concretização das determinações da nova legislação”. Assim, caso tenham ocorrido posicionamentos contrários das categorias docentes, essas opiniões não tiveram espaço de publicação ou não ocorreram em número e em expressividade suficiente para chamarem a atenção dos pesquisadores, devido a natureza do regime ditatorial vigente.

Romanelli (2014) esclarece a existência de dois grupos distintos para se constituir a legislação que modificaria o ensino básico brasileiro. O primeiro grupo era a Usaid, que propunha uma reformulação apenas para a educação fundamental, denominado 1º ciclo. A Usaid partia do pressuposto de que a necessidade da indústria era por mão de obra com alguma escolaridade e algum tipo de treinamento que desse conhecimento ao sujeito sobre as técnicas de produção e, com isto, haveria o aumento da produtividade. Este conhecimento seria bem básico, sem aprofundamentos, pois era o que a indústria necessitava naquele momento. Já o segundo grupo, composto pela Comissão Meira Matos e o GTRU, pensava em sanar o problema da crise estatal gerada pelos excedentes, assim, para eles seria mais interessante reformular o 2º ciclo, antigo ensino médio, denominado na Lei nº 5.692/71 de 2º grau.

O pensamento desse segundo seguimento era modificar o nível médio para deixá-lo de cunho profissionalizante e com caráter terminal. A terminalidade derivava da principal característica do ensino de 2º grau, pois os alunos entrariam no mercado de trabalho com uma profissão reconhecida caso tivessem concluído o ensino profissionalizante. Acreditavam que o sujeito com uma profissão, quando concluísse o ensino médio, se contentaria em ingressar no mercado de trabalho e não sentiria estímulo para cursar o ensino superior, pois o nível médio já haveria proporcionado a formação profissional que antes só se obtinha com a conclusão de um curso universitário. Essa perspectiva de ensino era fundamentada por uma ideologia de capazes e menos capazes, na qual o primeiro grupo seguiria para o ensino superior e o segundo ocuparia funções menos privilegiadas no mercado de trabalho, como expressa Romanelli (2014, p. 245):

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.

Dessa forma, a profissionalização do ensino médio representou um aumento ainda maior da dualidade da educação brasileira. Os mais capazes, classe média e burguesia, teriam seu acesso à educação superior assegurado, enquanto os menos capazes, pobres e a classe trabalhadora, se contentariam com a entrada no mercado de trabalho e a não continuação dos estudos. Neste sentido, podemos averiguar o elemento da conservação social legitimando a desigualdade social entre as classes.

Bourdieu (2011), a partir dos seus estudos, concluiu que a escola francesa é um elemento de conservação social, legitimadora das desigualdades sociais e isto contraria a ideia de uma escola libertadora. Para ele, existe o elemento da desigualdade no acesso à educação superior para as diferentes camadas sociais, considerando que os mecanismos do privilégio cultural são percebidos apenas quando aparecem em grosseria demasiada. Essas colocações de Bourdieu (2011) sobre as escolas francesas são claramente percebidas nos sistemas de ensino do Brasil durante toda a história da nação. Contudo, ao longo do regime militar, notamos abertamente esse caráter elitista e de divisão social nos sistemas de educação. Enquanto uns, classes burguesa e média, poderiam e deveriam ir para o ensino superior, outros, camadas mais pobres, teriam que se contentar com lugares sem grandes possibilidades de ascensão social, corroborando o ideário de uma escola conservadora dos padrões burgueses sociais.

Diante dos fatos até aqui expostos, podemos dizer que as reformas do ensino superior e médio se entrelaçaram e foram feitas, em especial a segunda, em complementação da primeira. Uma seria condicionante da outra, porém, o que regeu as duas reformulações em um sentido mais amplo foi a economia e as necessidades do mercado. O sistema econômico brasileiro vinha passando por diversas mudanças desde o processo de internacionalização do mercado, quando os bens de consumo duráveis passaram a ser produzidos dentro do país.

Ao assumirem o poder, em 1964, os militares fortificaram esse modelo hegemônico, tendo como os grandes consumidores desses produtos a burguesia nacional e alguns setores da classe média, enquanto a classe subalterna foi excluída desse movimento político e econômico. A fonte de controle que o Estado militar usava para dominar essa camada social mais pobre eram as políticas educacionais, que passam a servir aos interesses da economia desde as reformulações de ensino, viabilizando sua funcionalidade. Neste sentido, Freitag

(2005, p. 61) explica que “[...] a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo forças produtivas, por outro lado, as relações de produção existentes”.

A concepção de educação na Lei nº 5.692/71 também é, a exemplo da legislação do ensino superior, para atender às demandas do sistema econômico. Como já afirmamos, esse modelo tem suas bases na Teoria do Capital Humano. Esse conceito, de cunho liberal, foi desenvolvido por volta da década de 1960 por economistas ingleses e norte-americanos que tinham por preocupação central tornar a educação e o desenvolvimento econômico compatíveis com a distribuição de renda, de maneira a excluir qualquer questionamento que pudesse ser projetado contra a forma de produção do capital. Dessa maneira, essa teoria deve ser entendida como o investimento em educação, em especial na educação formal, que o capital humano faz para se qualificar e desenvolver suas habilidades cognitivas que passam a interferir diretamente na sua produtividade, e esta última na sua renda.

A Teoria do Capital Humano se fundamenta tanto na macro quanto na microeconomia. Na macroeconomia sua preocupação central é analisar os avanços da educação e o crescimento econômico de uma nação. Já na microeconomia, a teoria explica as diferenças de produção e renda com base em cada indivíduo. Para Schultz (1973), a educação e o sistema econômico estavam diretamente relacionados.

Schultz (1973) explica que, quando notou a generalização do capital humano na produção moderna, passou a enxergar as inadequações do conceito tradicional do capital que se fundamentava em admitir que o capital era homogêneo, se afastando do conceito universal do capital que é heterogêneo. Portanto, o conceito tradicional de capital deveria abranger o capital humano, pois, para o autor, o capital humano é visto como diverso tanto na produção quanto no consumo, porque ao mesmo tempo em que produz, é consumidor daquilo que resulta do seu trabalho.

Schultz (1967) esclarece que a produção provém da instrução, investir em habilidades e conhecimentos significa ter sua renda aumentada no futuro. Nesta perspectiva, o fator econômico explica o ingresso e a permanência nas escolas, assim como o rendimento escolar. Para ele, “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33). Ou seja, esse investimento em si mesmo é para prover sua educação, que possibilitará um maior leque de opções no futuro desse sujeito. Logo, se ele pode escolher, trabalhará em um bom cargo e terá uma qualidade de vida melhor.

Em consonância, Schultz (1973, p. 26) diz “que o investimento nos assuntos escolares, no treinamento realizado no trabalho, na saúde, na informação de emprego e na migração possibilitam a produtividade de valor das capacidades adquiridas do homem [...]”. É possível perceber que tal postura conduz a uma produtividade que tanto alarga as possibilidades de renda e sucesso do trabalhador, quanto contribui para o desenvolvimento do capital. Isso ocorre porque a educação capacita o homem, que passa a produzir mais. Dessa forma, o sujeito aumenta a sua renda e por consequência o crescimento do capital da nação, conforme afirma Schultz (1973).

O autor explica ainda que o capital humano apresenta duas dimensões: a quantitativa e a qualitativa. A quantitativa é o número de pessoas proporcionalmente ativas de uma sociedade; já a qualitativa leva em consideração a qualificação, conhecimentos que afetam as habilidades ou as capacidades da produtividade do homem. Afirma também que, quando os investimentos nos recursos humanos forem menores do que aqueles destinados ao capital físico (não humanos), o crescimento econômico fica limitado.

Schultz (1973) também analisa cinco categorias que compreendem o investimento humano, ou seja, no seu processo formativo: a primeira são os recursos concernentes à saúde e serviços, eles afetam diretamente a qualidade e expectativa de vida da sociedade; a segunda é o treinamento que acontece dentro das empresas; a terceira é a educação formal; o quarto elemento são os programas de estudos para as pessoas adultas; e a quinta e última categoria é migração tanto individual quanto familiar. Percebe-se que a todo tempo ele retoma ideias e as coloca em novos patamares, pois alguns desses elementos foram postos também como vetores das capacidades produtivas.

Diante dos pontos elencados até o momento, podemos esclarecer algumas críticas feitas à Teoria do Capital Humano. Conforme Lima (1980), a primeira delas é o fato de essa concepção desconsiderar as características e habilidades que o sujeito traz consigo para dentro das instituições de ensino. Desconsiderando esse aspecto, se fragiliza a questão das habilidades cognitivas ensinadas pelas escolas o que resultaria na mesma renda, caso a escolaridade formal fosse a mesma, pois uns tem mais habilidades para as artes, já outros para os números. Dessa forma, as habilidades pessoais e individuais dos sujeitos interferem diretamente na sua produção e conseqüentemente na renda. Outro ponto exposto pelo autor é o fato da mesma escola preparar pessoas de origens diversas para executarem tarefas distintas.

Conforme Bourdieu (2011), podemos destacar que o capital cultural do sujeito também interfere tanto no seu êxito quanto no seu insucesso, assim como se relaciona com o próprio nível cultural da família. Segundo o autor, as variações existem até mesmo se os pais

são de origens distintas e desiguais. Partindo dessa concepção, como atribuímos à escola todos os resultados que se obtém ao longo da vida? Além disso, e sabendo das peculiaridades existentes em cada sujeito, como generalizar e conferir ao indivíduo a responsabilidade do seu insucesso, uma vez que a escola “repassa todo o conhecimento” para desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para desempenhar uma produtividade homogênea entre os pares?

É óbvio que tais relações e atribuições feitas ao sistema de ensino e ao indivíduo são incoerentes. Cada sujeito trabalha de acordo com suas aptidões individuais, se diferencia do outro até mesmo pela própria fisiologia do seu corpo. Portanto, se percebe que esta educação explicitada por Schultz (1973) não considera a complexidade do humano, apenas serve para instrumentalizar o homem com as capacidades necessárias para desenvolver tecnicamente uma determinada função. Dessa forma, além desse sistema educativo reproduzir as relações sociais de produção do capital, passa a ser um elemento que se articula com o movimento capitalista.

Podemos analisar a Lei nº 5.692/71 relacionando-a à Teoria do Capital Humano. Objetivos pedagógicos como instrumentalizar, treinar, preparar para o mercado de trabalho, em consonância com o sistema econômico, eram dos principais objetivos da reforma de 2º grau. A edição da Lei nº 5.692/71 foi baseada em uma perspectiva de desenvolvimento da economia nacional. São três seus objetivos centrais, conforme afirma Kuenzer (2000): contenção dos estudantes para não ingressarem no ensino superior; despolitização do ensino de 2º grau; preparação da força de trabalho para suprir as demandas econômicas nacionais, auxiliando, dessa forma, o seu crescimento.

O Artigo 1º da Lei nº 5.692/71 dispõe sobre os seguintes elementos:

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

Esse primeiro artigo diz muito sobre a lei, o tripé elencado neste dispositivo foi colocado pelos relatores da Lei nº 5.692/71 como um processo de educação integral, conforme afirma Kuenzer (2000). Os três elementos elencados acima exprimem que o primeiro fator tem por finalidade: desenvolver as potencialidades dos discentes para a autorrealização. Mas, como fazer isso se cada ser humano é único, como atingir e manter esse patamar de realização pessoal? Neste momento, é possível notar as influências da Teoria da

Autorrealização de Maslow (1954, 1973)⁷, assim também como a Teoria do Capital Humano, no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito, pois essas seriam usadas pelas indústrias para o crescimento do sistema econômico juntamente com a qualificação para o trabalho.

O outro ponto exposto no artigo primeiro é a “qualificação para o trabalho”, em que a relação entre educação e produtividade demonstra que essa proposta de ensino prepararia o aluno predominantemente para o trabalho manual, pois essa educação se preocupava em formar técnicos para ingresso no mercado de trabalho em todos os espaços da economia.

Essa “qualificação para o trabalho” vai mais à frente remeter às necessidades do mercado e não do sujeito, como podemos observar disposto na Lei nº 5.692/71:

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Os trechos destacados acima, no texto da Lei, evidenciam duas características do ensino de 2º grau. A primeira é a relação economia/educação, ao abordar que a iniciação para a habilitação profissional suprirá as necessidades do mercado trabalho e não as do trabalhador. Verificamos, de forma clara, que essa proposta pedagógica condiz com a Teoria do Capital Humano, pois os investimentos educacionais no sujeito desaguariam para o crescimento da economia nacional. Já a segunda característica, diz respeito à fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que separa as disciplinas do currículo geral das disciplinas técnicas.

Apesar do ensino de 1º grau elencar como prioridade a educação geral, seu objetivo era a sondagem das aptidões e a iniciação para o trabalho, ou seja, apesar de tratar o currículo propedêutico durante os oito anos de duração, o ensino de 1º grau teria como direção sondar

⁷ Essa teoria prega que o homem hierarquiza suas necessidades do nível mais baixo para o mais alto, assim sempre tentará suprir primeiramente os níveis mais elementares, para só então buscar os graus superiores para sua realização. Segundo Maslow, existem cinco níveis da necessidade humana: as fisiológicas; as necessidades de garantia; as necessidades de pertinência e de amor; as necessidades de estima; e por fim, da autorrealização.

as aptidões laborais dos discentes, assim facilitando seu ingresso no 2º grau de maneira direcionada para determinada área do conhecimento, ou ainda, colocando o aluno já no mercado. Nesse contexto, surgiram os testes vocacionais que eram também obrigatórios de serem feitos pelos alunos. Notamos, dessa forma, a convergência entre esses níveis de ensino e a sua relação com o sistema econômico, pois como veremos mais à frente, os alunos não tinham muitas possibilidades ou escolhas, devido ao ensino, principalmente na esfera estadual, sofrer com ausência de recursos materiais e humanos. Cunha (2005) chama a atenção para o fato de os estados e municípios terem dado ênfase ao quantitativo da reforma, devido à carência dos elementos materiais e humanos. Sobre a antecipação para o trabalho, a Lei nº 5.692/71 dispõe da seguinte maneira:

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos,[...].

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;

b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos. (BRASIL, 1971).

Antes de passarmos à discussão do Art. 76, compreendemos que para o entendimento da legislação, se faz necessário explicar os conceitos de Iniciação para o Trabalho e Habilitação Profissional. O Parecer 45/72 em seu Anexo B – Glossário explica:

Iniciação para o Trabalho - Atividades desenvolvidas pelos educandos no ensino de 1.º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no país, os diversos sistemas de produção e prestação de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos e a prática inicial na execução de tarefas que envolvam os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação da qualidade.

[...]

Habilitação Profissional - Condição resultante de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija, além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2.º grau ou superior. (BRASIL, 1972, grifo do autor).

Dessa maneira, entendemos que a Iniciação para o Trabalho, no ensino de 1º grau, ocorria por meio de atividades práticas desenvolvidas pela escola, que possibilitassem a execução de tarefas, permitindo, ao educando, conhecer diferentes campos de atuação. Já no

caso da Habilitação Profissional, era a capacitação para exercer uma determinada profissão, ofertada pelo ensino de 2º grau.

Assim, no Art. 76 fica regulamentada a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, de maneira antecipada, tanto no caso da iniciação para o trabalho, quanto da habilitação profissional. Nas duas situações, a antecipação poderia acontecer tanto pela ausência da oferta gratuita das séries seguintes, tanto do 1º grau, quanto do 2º grau; como, também, devido as necessidades individuais de cada sujeito, como, por exemplo, a idade.

O objetivo do ensino de 1º grau também era destinado à sondagem das aptidões, que de certa maneira concorda com a Teoria do Capital Humano, pois essa sondagem levaria o aluno para uma determinada área profissional que os professores acreditassem ser mais adequada. No ensino de 1º e 2º graus, quando destinados à iniciação e habilitação profissional, quem regularia a parte diversificada do conteúdo seriam as necessidades do mercado de trabalho, esse norte seria conduzido pelos levantamentos periódicos regulamentados pela Lei nº 5.692/71.

O último elemento trazido pelo artigo primeiro da Lei nº 5.692/71 expressa que a educação profissionalizante também deveria preparar o discente para o “[...] exercício consciente da cidadania” que, neste momento, talvez significasse obedecer aos preceitos e às bases ideológicas do regime militar, regidas pela Doutrina de Segurança Nacional.⁸

Para Borges (2007, p. 30), “[...] não resta a menor dúvida de que a Doutrina põe em risco a defesa dos direitos humanos, pois exclui os pressupostos mínimos da cidadania”. Explica ainda que, quando não é possível detectar os inimigos do Estado ou que atividades podem ser concretizadas, todos os cidadãos são considerados suspeitos e culpados até provar sua inocência. Dessa forma, podemos entender que a escola deveria preparar o sujeito para obedecer ao Estado militar sem questionamentos ou manifestações contrárias ao seu querer.

Como afirmou Gamboa (2001), o sistema educativo desde a década de 1970 produziu o capital humano sob uma ótica pedagógica de eficiência instrumental, os objetivos do ensino-aprendizagem foram reduzidos ao adestramento. A legislação que compõe a reforma do ensino primário e médio brasileiro segue esse ideal. A educação separou o trabalho manual

⁸ A Doutrina de Segurança Nacional foi criada durante a Guerra Fria e provê informações para se implementar e manter um Estado forte ou uma ordem social estipulada, tendo por base quatro conceitos: os objetivos nacionais; o poder nacional; a estratégia nacional; e a segurança nacional. Segundo Borges (2007, p. 24) “objetivamente, a Doutrina de Segurança Nacional é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais”. O autor explica ainda que a sua essência “[...] reside no enquadramento da sociedade nas exigências de uma guerra interna, física e psicológica, de característica antissubversiva contra o inimigo comum.” (BORGES, 2007, p. 29).

do trabalho intelectual. Esse modelo educativo majorou ainda mais o fosso entre as camadas sociais e aumentou a dualidade já existente nos sistemas de ensino brasileiro.

Aparentemente, a implantação do 2º grau, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, não foi como esperado. Os estados não estavam prontos para cumprir com as exigências do ensino profissional, havia escassez de professores para atuar nas diversas áreas de conhecimento, os cursos postos em prática geralmente eram em áreas que não tivessem necessidades de laboratórios ou bibliotecas com materiais específicos para a continuidade das habilitações, como por exemplo: Técnico de contabilidade ou Auxiliar de Contabilidade, Técnico em Administração ou Auxiliar de Administração, Auxiliar de Escritório, Magistério, dentre outros. No tópico seguinte iremos abordar alguns desses entraves e como isso influenciou a sociedade brasileira.

2.2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO CENÁRIO NACIONAL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71

A implantação da Lei nº 5.692/71 foi prevista para acontecer de maneira gradual, de acordo com a disponibilidade dos recursos materiais, humanos e didáticos, pois já antevia que seus objetivos não seriam alcançados em curto prazo devido à escassez dos recursos materiais e humanos, levando, na prática, a uma ênfase na vertente quantitativa da reforma, priorizando, dessa maneira, a extensão escolar obrigatória, considerando apenas o núcleo comum do currículo (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências). Este tópico irá analisar a problemática ocasionada pela implantação da Lei nº 5.692/71 e quais foram as medidas tomadas pelo governo para manter em vigor essa legislação até o final da ditadura civil militar.

Dessa forma, o que iremos fazer a começar de agora é analisar os problemas práticos ocasionados pela Lei nº 5.692/71, assim como estudaremos de forma breve o Parecer nº 45/72 que versa sobre a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional; o Parecer nº 76/75, que aborda e esclarece algumas particularidades da Lei nº 5.692/71; o Parecer nº 177/82, tratando sobre o anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71; e, por fim, a Lei nº 7.044, de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. O intuito desse estudo é demonstrar como se deu a manutenção da reforma do ensino de 1º e 2º

graus e como ela perdeu suas características estruturais já no final do período do regime militar.

Segundo Cunha (2005), as principais inovações trazidas pela Lei nº 5.692/71 foram quatro:

1. a extensão da escolaridade obrigatória para a faixa etária entre 7 e 14 anos, com a fusão do ensino primário e médio de 1º ciclo, que passou a ser chamado de 1º grau e do 2º grau, antigo ensino médio de 2º ciclo, que continuou com três anos de duração, caso houvesse estágio, esse tempo passaria a ser de quatro anos;
2. a escolaridade obrigatória passou a ser menor que oito anos quando houvesse necessidade financeira, fazendo o aluno ingressar direto no mercado de trabalho, ou quando o estado não dispusesse de recurso;
3. as quatro primeiras séries do 1º grau passaram a ser compostas pelo currículo de conteúdo geral e as quatro últimas séries por disciplinas vocacionais, que tinham mais ênfase de acordo com a progressão das séries; e
4. o fato de que o ensino supletivo, além de abranger o público que não concluiu o ensino na idade devida, também poderia suprir as necessidades de aperfeiçoamento dos alunos.

A Lei nº 5.692/71 normatizou tanto o ensino regular quanto o supletivo. O ensino regular era composto pelos sistemas de ensino municipais e estaduais de 1º e 2º graus e o ensino superior federal. Já o supletivo abarcava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva (educação pelo rádio), televisões educativas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros. O ensino supletivo era destinado aos maiores de 14 anos que não haviam concluído os estudos na faixa etária regular ou aqueles que haviam completado o 1º grau, mas não haviam cursado ou completado o 2º grau. O supletivo também oferecia o ensino de educação profissional. A Lei nº 5.692/71 especifica o supletivo em seu 3º parágrafo do Art. 26: “Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.” (BRASIL, 1971). Conforme afirma Cunha (2005), essa legislação específica sugere tratar do SENAI e do SENAC.

No que diz respeito ao 1º grau, Germano (2011) expõe que ocorreu a expansão de 40% (quarenta por cento) das matrículas nas escolas entre 1973 e 1985, apesar de 15% (quinze por cento) do público entre 7 e 14 anos nunca ter tido acesso à escola, conforme dados de 1985. A rede pública concentrava mais de 80% (oitenta por cento) das matrículas no

ensino de 1º grau nesse período. Esta ampliação se caracteriza pela diminuição da quantidade de tempo na escola e o aumento dos turnos. Também houve aumento na quantidade de professores leigos no 1º grau, principalmente no Nordeste. O autor também explica que a escolaridade estava relacionada à distribuição de renda. Ou seja, quanto melhor a renda, maior a escolaridade, quanto menor a renda, mais baixa seria a escolaridade.

São dois os elementos problemáticos expostos anteriormente. O primeiro deles foi a necessidade de diminuir o tempo na escola para ampliar a quantidade de séries. A ampliação das séries exigia uma mudança profunda na estrutura da educação de 1º grau. Nesta perspectiva, fica uma indagação: até que ponto realmente foi positiva essa mudança para a estrutura de ensino? Entendemos como ponto positivo a elevação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos e a eliminação dos exames de admissão que eram exigidos para a passagem do primário ao ginásio. Muitos alunos não avançavam para as séries superiores devido a essa avaliação. Com a Lei nº 5.692/71, esse exame foi eliminado.

Entretanto, Frigotto (2010a) destaca que o alongamento da escolaridade é necessário ao capital, pois a escola será um lugar que ocupa cada vez mais um número maior de pessoas em tempos ainda igualmente longos. A instituição de ensino não produz a mais-valia, entretanto, é necessária ao capitalismo para realizá-la. A escola deve pensar o trabalho como princípio educativo e, para resolver esta questão educacional, Frigotto (2010a, p. 220) explica:

[...] é pelo trabalho que o homem – e todo homem – encontra sua forma própria de produzir-se em relação aos outros homens. [...] não há razões de outra espécie, a não ser históricas, que justifiquem relações sociais de produção da existência humana onde haja proprietários dos meios e instrumentos de produção, e aqueles que têm apenas a posse relativa de sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, segundo os princípios de Gramsci (1979), a escola deve ser desinteressada, formar e desenvolver as capacidades humanas tanto intelectuais como manuais. A escola deve ser única e ter o trabalho como princípio educativo, constituindo, assim, na *práxis* educativa uma relação dialética entre a política e a técnica.

A segunda questão diz respeito ao aumento de professores sem a habilitação necessária para atuar em sala de aula, já que se elevou o número de profissionais com apenas o 1º grau e a Lei nº 5.692/71 previa formação mínima para atuar. Em seu Art. 30 preceitua que “a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;” (BRASIL, 1971).

No que tange ao ensino de 2º grau houve, de acordo com Cunha (2005), a elaboração dos currículos pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), que se transformou, desde 1971, no Laboratório de Currículo do Departamento do Ensino Médio. Dos 52 (cinquenta e dois) currículos produzidos, 32 (trinta e dois) eram para a indústria. A escolha das disciplinas da parte especial para cada sistema de ensino ficaria a cargo do Conselho Estadual de Educação (CEE), contudo, as escolas poderiam escolher quais disciplinas fariam parte do currículo diversificado.

Os cursos relacionados ao setor industrial tiveram mais divulgação que os demais, pois era sabido o preconceito existente para com o ensino profissional por parte das camadas mais elevadas. Houve diversas campanhas de enaltecimento do ensino profissionalizante, na tentativa de diminuir a valoração dada ao ensino superior quando relacionado ao ensino profissional. Uma dessas campanhas resultou no Caderno de Profissões, convergindo para um discurso de reconhecimento do ensino técnico-profissionalizante. Germano (2011) afirma que, apesar do discurso das autoridades irem no sentido de uma busca pela equidade social, o que realmente importava nessa política educacional era a manutenção da desigualdade social ao constituir relação direta com a produção capitalista.

Kuenzer (2000) assegura que os indicadores sociais e econômicos demonstram o aumento da concentração de renda em determinadas camadas da sociedade, ao mesmo tempo em que excluem o restante das classes, assim a educação seria apenas para cumprir com a dinâmica da acumulação do capital. Dessa forma, a dualidade se escondia por baixo do sistema educacional, pois o ensino médio era conduzido para uma classe social que cumpriria seu papel no mundo da produção capitalista.

Frigotto (2010b) esclarece que, a partir da década de 1970, quando o economicismo passou a se relacionar mais diretamente com a educação e foi reforçado pelos ideais do regime militar, houve diversos resultados negativos. O primeiro deles é o fato de ter sido enfatizada a ideia da educação como negócio; o segundo diz respeito ao dualismo educacional entre a classe trabalhadora e a classe dominante; o terceiro foi a fragmentação do processo de conhecimento.

Assim, este modelo educativo acabou por aumentar a dualidade educacional do país à época, uma vez que levou a uma migração da classe média para as escolas privadas, pois não havia interesse, por parte desse grupo, em uma educação para o trabalho manual, mas em ingressar nas universidades do país, como já foi esclarecido anteriormente. A classe mais pobre teve que se contentar com o ensino técnico-profissionalizante.

Moura (2007) destaca que a Lei nº 5.692/71, ao tornar a profissionalização compulsória, deveria ter extinguido a dualidade já existente na educação brasileira, mas ocorreu o contrário “[...] na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos [...] visando o atendimento às elites” (MOURA, 2007, p. 12).

Dessa maneira, a burguesia cumpriria o outro papel, ocupando as funções intelectuais do mundo capitalista. Isso decorre do fato de as escolas privadas, apesar de obrigadas a aderir ao ensino de cunho profissional, não o fizeram como deveriam, mascarando a oferta do ensino profissionalizante. A burguesia, apoiando-se na Lei nº 5.692/71 e na sua interpretação ambígua, desconsidera a EP e continua promovendo para seus filhos um ensino propedêutico e preparatório ao exame vestibular, à época composto por disciplinas gerais, conforme disposto na Lei nº 5.692/71. Já as escolas públicas, estaduais e municipais, não tinham material didático e humano suficiente para efetivarem uma educação de qualidade. Conforme afirma Germano (2011, p. 190), “[...] a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

É nesta diferenciação entre ensino público e privado que se baseia a dualidade dos sistemas de ensino do Brasil no período estudado, entretanto, é preciso esclarecer que as escolas técnicas federais não se incluíam nesta educação precária, pois dispunham do aparato necessário para pôr em prática de maneira efetiva o ensino profissional de 2º grau. Todavia, essa política educacional sobrecarregou as escolas técnicas federais, pois muitos alunos das redes municipal e estaduais faziam apenas as disciplinas de caráter profissional nas escolas federais, aumentando o número de alunos atendidos por essa rede de ensino, conforme afirma Cunha (2005).

Uma vez que houve essa disparidade entre o ensino público estadual e municipal e o privado, fortificou-se a dualidade educacional e social. A manutenção dos sistemas para que cada indivíduo ocupasse, na esfera social, o papel que foi determinado em consequência do seu nascimento, ficou ainda mais intensa. Uma vez implantado o ensino técnico-profissionalizante, houve uma diferenciação não apenas no quesito qualidade de ensino, mas essa diferença passou a atingir o próprio modelo educacional, sendo um padrão praticado nas escolas privadas e para sua elite e outro destinado à instituição pública e para os pobres.

Assim, podemos afirmar que um dos interesses da reforma do ensino superior foi atingida, o de manter as universidades públicas com uma oferta menor do que o necessário e manter essas vagas ocupadas pelas classes médias e altas da sociedade. Os pobres que quisessem cursar uma universidade teriam que migrar para o ensino privado, pois não lhes eram proporcionadas condições didáticas, de conhecimentos necessários para disputar igualmente com os que haviam estudado o ensino de 2º grau nas escolas particulares. Conforme Freitag (2005, p. 142), “[...] o fortalecimento do ensino particular tem de ser visto como uma barreira socioeconômica, legalizada e sancionada por lei, que prejudicará as classes economicamente desfavorecidas”.

Além dessas dificuldades expostas, os alunos das escolas públicas também enfrentaram outros problemas referentes à precarização do ensino de 2º grau. Cunha (2005) elenca algumas das razões desses problemas: o ensino de 2º grau sofreu pela ausência de recursos humanos e materiais; os prédios eram adaptados; os espaços muitas vezes não estavam disponíveis; alguns administradores escolares passaram a cobrar taxas, pois esse nível de ensino não estava posto legalmente como gratuito até então. Somando-se a esses pontos, Germano (2011) expõe o fato de as escolas não formarem nem mesmo para os requisitos industriais, pois faltavam recursos humanos e infraestrutura.

Diante dessas fragilidades, algumas resistências passaram a acontecer: os alunos não aceitaram de forma passiva a reforma do ensino profissionalizante, pois esta diminuía a carga horária das disciplinas gerais de interesse de todos para entrada no ensino superior; também se manifestaram contrários às taxas cobradas nas escolas públicas para financiamento do ensino técnico-profissionalizante – essas críticas foram veiculadas em meios diversos como jornais–; os diretores das escolas, especialistas em educação, criticavam a viabilidade do ensino profissionalizante universal e compulsório no 2º grau; e as escolas privadas combateram a reforma, devido a seus altos custos.

Dessa maneira, para conter a oposição e a opinião pública, o governo militar inicia, já em 1972, algumas medidas para assegurar a implantação da reforma de 1º e 2º graus. A primeira iniciativa tomada foi a expedição, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), do Parecer nº 45/72. Três anos depois, em 1975, foi editado o Parecer nº 76/75. Em 1981 se emitiu o Parecer nº 860, que resultou no Parecer nº 177/82, e, por fim, se promulgou a Lei nº 7.044 de outubro de 1982, que modificou o ensino profissionalizante e instituiu que o ensino de 2º grau também poderia ser ofertado de forma não profissionalizante. Iremos tratar sobre cada um desses aparatos legais de maneira breve, por dois motivos: primeiro para a compreensão de como o governo militar tentou a manutenção do ensino técnico-

profissionalizante; segundo, para entender de que maneira o ensino profissionalizante se transformou nesse período.

O Parecer nº 45/72, apresentado por Valnir Chagas, tomou por fundamento as análises da Utramig, e foi composto por sete tópicos. Trataremos especificamente do primeiro deles, que traz considerações acerca da filosofia educacional da época (tecnologia *versus* humanismo). Ele também dispõe sobre as habilitações profissionais, seus currículos e o mínimo exigido para cada capacitação.

As considerações trazidas no primeiro item do Parecer nº 45/72 reforçam a ideia de que o humanismo e a tecnologia não são opostos, mas se complementam, assim como o humanismo forma para a cultura acadêmica, a tecnologia também o faz. O Parecer desmistifica a concepção de que o cristianismo é contrário às tecnologias, colocando o humanismo ou o renascimento clássico, até certa medida, como anticristão, ao mesmo tempo em que glorifica o trabalho manual do homem, usando como exemplo o fato de Cristo ter sido carpinteiro. Por fim, esclarece que as tecnologias são serviço e cultura, conforme podemos observar no texto legal:

O primeiro era identificar-se humanismo com cultura acadêmica, como se as matérias de cultura geral, de sua natureza, aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem. Na verdade umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem, e deformam-no se fazem dele um instrumento. Neste contexto, humanismo é ponto de vista e orientação mais que área do conhecimento.

O segundo subentendido era ligar-se humanismo a cristianismo. Isto tem uma parcela de verdade e uma parcela de mal-entendido. O que há de verdade nesta associação de idéias é a preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo. [...]. Sob esse ângulo o cristianismo é humanista. O mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, [...]. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro. (BRASIL, 1972).

É notória a exaltação ao trabalho manual e aos benefícios que as tecnologias trariam para o sujeito que optasse por uma educação de cunho tecnológico. Essa necessidade de enaltecer a educação profissional advém da desvalorização do trabalho manual. A associação constituída com o cristianismo é coerente, pois induzindo o sujeito por meio de sua religiosidade, apela para o emocional e descarta o racional.

Cunha (2005) indica que, com o objetivo de conter a entrada no ensino superior, esse Parecer também evidencia a possibilidade de poder antecipar a formação especial para

ingressar no mercado de trabalho, mas o ensino propedêutico não poderia ser abreviado em função da entrada no ensino superior. Podemos analisar, nesse sentido, que este é um, dentre os vários paradoxos ou ambiguidades expressos na legislação inicial, que reformulou o ensino básico brasileiro no período da ditadura civil militar.

Já o Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975, também expedido pelo CFE, relatado por Terezinha Saraiva, reorientou a política educacional expondo não ser viável que todas as escolas se transformassem em técnicas, conforme expresso em seu texto,

O equívoco, a nosso ver, está no entendimento de que **toda escola** de 2º grau deve ser equipada para oferecer ensino técnico e profissional. A lei não diz, em nenhum momento, que a **escola** de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o **ensino** de 2º grau é que o deve ser. (BRASIL, 1975, grifo do autor).

Neste sentido, não seria necessária uma substituição do ensino geral pelo profissional no espaço físico da própria escola, mas poderia haver uma parceria entre os sistemas de ensino estaduais e federais, entre empresas e entidades que já ofereciam o ensino técnico. Dessa forma, essa nova instrução desobriga as escolas particulares a implantarem o ensino profissional no seu espaço físico, podendo a parte profissionalizante do currículo acontecer em parceria com outras instituições de ensino.

Ao mesmo tempo, o Parecer nº 76/75 também modifica o entendimento de ensino profissionalizante trazido pela Lei nº 5.692/71. Ao invés de ser um conhecimento técnico e limitado, o Parecer passa a defender o ensino profissionalizante como um ensino que orientaria o jovem para ter domínio sobre as atividades científicas, aplicação de tecnologia dos conhecimentos abstratos. Ao invés de uma educação profissionalizante específica, passou a ser básica e geral, conforme o Parecer nº 76/75:

A educação profissionalizante não se limita, porém, à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível muito menos de atividades. Não se pretende de outro lado que todas nossas escolas se transformem em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável. [...]. Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter as bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação da tecnologia dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola. (BRASIL, 1975).

Mais uma vez, o Parecer nº 76/75 reforçou a ideia de que nem todas as escolas são obrigadas a se transformarem em técnicas, e ainda no mesmo parágrafo amplia o

entendimento da transmissão de um conhecimento meramente limitado e técnico para um saber abstrato, condicionante para o domínio da ciência que possibilitaria o uso prático das tecnologias. Neste sentido, o texto deixa claro que a educação específica seria fornecida pelo ensino superior e o ensino de 2º grau ofereceria uma formação básica e de caráter geral. Além desses pontos já expostos, o Parecer nº 76/75 considera algumas disciplinas da parte geral como sendo componentes do conjunto de conteúdos da parte especial, que também seriam base para habilitar o sujeito para a profissionalização.

Dessa forma, o que antes estava definidamente separado, agora se mescla. O Parecer nº 76/75 justifica esse posicionamento afirmando que essas modificações “[...] iriam permitir aos alunos embasamento técnico e também atenderão ao melhor preparo dos que visam à continuidade dos estudos em grau superior” (BRASIL, 1975). Essa concepção parte do pressuposto de que a mesma escola deveria formar tanto para o trabalho, quanto para o ingresso no ensino superior. Não seria mais aceitável uma escola que educasse para o trabalho e outra para a continuidade dos estudos.

Conforme afirma Cunha (2005), o Parecer nº 76/75 juntava em grupos familiares (saúde, edificações, eletrônicas, administração, comércio, dentre outras) as habilitações profissionais elencadas pelo Parecer nº 45/72. O resultado foi o ensino de 2º grau com duas modalidades diferentes de profissionalização: a formação profissional voltada para o mercado de trabalho e para os movimentos do sistema econômico e outra para dentro das escolas, educação para o trabalho, “[...] articulando o interesse de cada aluno com o de cada estabelecimento de ensino, sob a égide do pedagogo, e resultaria da estranha combinação de educação geral com ‘consciência do valor de trabalho’ mais a aquisição de ‘habilidades tecnológicas’.” (CUNHA, 2005, p. 203, grifo do autor).

Com essa nova perspectiva de que o ensino profissional não seria mais universal e compulsório, ficava mais difícil ainda mantê-lo nos moldes iniciais. Com base nessas divergências e questionamentos é que se editam os Pareceres nº 860/81⁹ e nº 177/82. Esses dois pareceres partem do mesmo pressuposto: era necessário alterar a Lei nº 5.692/71 e consequentemente o ensino técnico-profissionalizante de 2º grau. O Parecer nº 860/81, relatado por Paulo Nathanael Pereira de Souza, da seguinte maneira:

⁹ As citações do Parecer nº 860/81 foram retiradas do Parecer nº 177/82 que contém partes do mesmo a título de informação e para situar o leitor das mudanças sugeridas por ele. O Parecer nº 860/81 não foi encontrado, no decorrer da pesquisa, por isso o fato de não ter sido possível analisá-lo diretamente.

- a) extinguir-se a predominância da parte de formação especial sobre a parte de educação geral no currículo do ensino de 2º grau, preservando-se a presença da educação para o trabalho nesse mesmo currículo.
- b) cancelar a exigência da habilitação obrigatória e universal para que o aluno de 2º grau possa obter o diploma de conclusão do curso; [...]. (BRASIL, 1981).

O primeiro item acaba com a predominância da parte de formação especial ou a que habilitaria para uma ocupação, não obstante, a preparação para o trabalho deveria continuar ocorrendo. Já o segundo item define que não seria mais necessária a habilitação profissional para obter o diploma de conclusão do 2º grau, ou seja, o discente poderia apenas cursar o ensino de cunho propedêutico e ainda assim obteria seu certificado de conclusão de curso.

Esses dois pontos foram aprovados unanimemente, levando o CFE e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a constituírem duas comissões. O primeiro Grupo de Trabalho era integrado por Paulo Nathanael Pereira de Souza, do CFE; Eurides Brito da Silva, do CFE; Esther de Figueiredo Ferraz, do CFE; Moacir Expedito Vaz Guimarães, do Conselho de Educação de São Paulo; Pedro Demo, do MEC e Maria Umbelina C. Salgado, da Universidade Federal de Minas Gerais. O segundo grupo de trabalho foi composto por integrantes do MEC. O objetivo desses dois grupos era estudar possíveis alterações para a redação da Lei nº 5.692/71. Os relatórios dessas duas comissões foram analisados pelo CFE e resultaram no Parecer 177/82.

Contudo, antes da análise do Parecer nº 177/82, cabem aqui apreciações sobre as mudanças ocasionadas pelo Parecer nº 860/81. Depois de dez anos de reivindicações e pressões sobre o governo militar é que realmente se modifica a Lei nº 5.692/71. Devemos levar em consideração que, na década de 1970, quando se instituiu o ensino técnico-profissionalizante, a sociedade vivia sob forte pressão ditatorial, sem liberdade de expressão devido ao Ato Institucional nº 5 (AI-5) que havia sido publicado em 1968 e se manteve por todo o governo Médici (1969-1974). Os direitos políticos e civis dos cidadãos brasileiros estavam, desde então, sofrendo fortes ataques. Só ao começar 1979, com o Governo de João Batista Figueiredo, é que definitivamente se estabeleceu o processo de abertura do regime militar que termina, no Brasil, no ano de 1985.

Notamos, dessa forma, que o ensino técnico-profissionalizante perde espaço no processo de abertura do governo militar. É importante percebermos que as esferas sociais, a política e a econômica influenciaram as políticas educacionais durante todo o regime militar e essas influências não morreram com o tempo, continuam tendo sua força até os dias atuais.

O Parecer nº 177, aprovado em 31 de março de 1982, foi resultado dos relatórios elaborados pelos dois Grupos de Trabalho do MEC e CFE, sua relatora foi Anna Bernardes da Silveira. A principal mudança que esse parecer editou foi o fato de manter a capacitação profissional para o 2º grau, porém, iria predominar a parte geral ou a especial, ou ainda iria ocorrer uma proporcionalidade entre esses dois currículos, a depender de cada escola.

O Parecer nº 177/82 sugere a substituição da palavra qualificação por preparação, ficando o texto da Lei nº 5.692/71 disposto da seguinte forma: “Art. 1º — O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **preparação** para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971, grifo nosso). Assim, fica claro que a preparação para o trabalho deveria fazer parte da formação integral do aluno, independentemente de o mesmo optar por uma habilitação profissional ou não.

Esses vários dispositivos postos em pauta desde a promulgação da Lei nº 5.692/71 culminaram na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. As alterações produzidas por esse dispositivo legal apenas regulamentaram as propostas trazidas pelos Pareceres nº 860/81 e o nº 177/82. A Lei nº 5.692/71 continuava válida quase integralmente, sofrendo, apenas, algumas modificações trazidas pela Lei nº 7.044/82. Sobre os currículos para o 1º e 2º graus, a Lei nº 7.044/82 dispõe da seguinte forma:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de **ensino** e às diferenças individuais dos alunos.

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

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

§ 3º - No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1982, grifo nosso).

No Art. 4º, a única mudança foi a inclusão da palavra ensino logo depois de estabelecimentos, antes a redação estava ambígua e podia se entender que qualquer estabelecimento poderia ofertar o ensino de 1º e 2º graus. O parágrafo primeiro deixa claro que a formação integral do aluno acarreta obrigatoriamente a preparação para o trabalho. No entanto, o parágrafo segundo esclarece que essa preparação poderia ou não habilitar para uma profissão no ensino de 2º grau. Nesta nova perspectiva, preparar para o trabalho não

significava necessariamente obter uma profissão ao final do ensino de segundo grau. Entretanto, esses alunos deveriam sair do nível básico de ensino preparados para atuar no mercado de trabalho. A começar daí, o ensino profissional ficava a cargo das instituições escolares, não sendo mais compulsório e obrigatório. Entendemos ser esta a alteração mais importante trazida pela Lei nº 7.044/82.

A redação original da Lei nº 5.692/71 legislava da seguinte forma: “3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971). Assim, podemos perceber, se compararmos os dois textos das leis em destaque, que a obrigatoriedade do ensino profissional deixa de existir para a conclusão do 2º grau.

Outro ponto relevante trazido pela Lei nº 7.044/82 é a exclusão da sondagem das aptidões para o trabalho no ensino de 1º grau, porém a nova legislação não traz nenhum novo objetivo para este grau de ensino a não ser o já exposto: preparar para o trabalho. Outra mudança importante foi o fato de o mercado de trabalho deixar de regular o currículo da parte especial no 2º grau de acordo com suas necessidades, por meio de levantamentos periódicos. A regulamentação trazida pela Lei nº 7.044/82 estabeleceu que: “b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;” (BRASIL, 1982).

Essas são as alterações mais importantes sob o nosso ponto de vista, porém, outras mudanças também foram impostas pela Lei nº 7.044/82. Como já foi dito, a Lei nº 5.692/71 continuava valendo. Cunha (2005) explica que os cursos tecnológicos vieram para suprir o fracasso do ensino profissionalizante, pois não houve diminuição da demanda dos cursos superiores em função do ensino profissional. Para satisfazer a esse público, criou-se mais cursos superiores com menor valor econômico e simbólico.

Os exames vestibulares tiveram algumas modificações devido a essas reformulações trazidas pela Lei nº 7.044/82. Dessa maneira, foram incluídas provas subjetivas, assim como o exame passou a ter uma fase eliminatória e outra classificatória.

Os sistemas de ensino brasileiro só voltariam a passar por modificações estruturais posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9.394/96), tópico que foge ao período de estudo desta dissertação e, portanto, não será componente de nosso estudo. Para finalizar esta seção, analisaremos, no próximo tópico, o conjunto normativo que regulamentou a formação de professores para atuar no ensino técnico-profissionalizante, durante a ditadura civil militar, com o objetivo de entender como se

compreendia esse campo e quais os requisitos mínimos necessários para estar em uma sala de aula.

2.3 O CONJUNTO NORMATIVO QUE REGULAMENTOU A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DURANTE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985)

O objetivo central desta subseção é analisar a legislação que regulamentou a formação de professores durante o período da ditadura, especificamente quais aspectos foram exigidos para que os docentes atuassem no ensino técnico-profissionalizante de 2º grau. Dessa forma, iniciamos nossas análises tomando por base a reforma universitária de 1968, que em seu Art. 30 já legislava sobre a formação de professores para atuar no ensino de 2º grau, conforme o exposto a seguir.

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. (BRASIL, 1968).

No texto da Lei nº 5.540/68, a formação de professores para atuar no 2º grau se daria por meio de nível superior, entretanto, Machado (2013) afirma que essa medida foi flexibilizada em 1969, pelo Decreto-lei nº 464/69, que ainda está em vigor nos dias atuais. Em seu Art. 16, determinou que, enquanto o número de professores com formação superior fosse insuficiente para atuar no ensino profissional, esses poderiam ser habilitados por meio do exame de suficiência realizado por instituições de ensino superior, indicadas pelo CFE.

Assim, se regularizou a situação de grande parte dos docentes que atuavam no ensino técnico à época, contudo, “[...] os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deveriam regularizar a sua situação no prazo de cinco anos.” (BRASIL, 1968).

Ainda em 1969, devido à necessidade e urgência de sanar o déficit de professores para atuar no ensino técnico, o governo dispõe, por meio do Decreto-lei nº 655/69, que a administração e execução da formação de docentes para atuarem neste nível de ensino se daria por meio do MEC. Dessa forma, foi necessário criar uma agência, dentro do MEC, que se responsabilizasse por esta nova função. Foi então instituída a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) e, apoiado nesse órgão, foram criados alguns centros que se responsabilizariam por determinado estado ou região, como foi o caso do Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE).

Conforme afirma Machado (2013), ainda em 1969 foram aprovados mais três pareceres do CFE que abordavam a formação de professores para atuar no ensino técnico. O Parecer nº 266/69, que tratava sobre as áreas do comércio e indústria; o Parecer nº 392/69, que discorria sobre a formação de professores para o ensino técnico; e o Parecer nº 368/69, que abordava a equivalência para os Cursos de Formação de Professores.

Em 1970, foi instituída a Portaria Ministerial nº 339/70, que tratava sobre a criação dos cursos chamados Esquemas I e II. O curso Esquema I era proposto aos que já tinham curso superior e necessitavam apenas da formação pedagógica. Já o Esquema II era para os portadores de diplomas de cursos técnicos de nível médio. O curso Esquema II abarcava todas as disciplinas do Esquema I, além das demais necessárias para este nível.

Esses cursos buscavam uniformizar a formação docente e foram relevantes a datar da implantação da Lei nº 5.692/71, devido à necessidade de força de trabalho qualificada para atuar no ensino de 2º grau. Neste mesmo ano, o Parecer nº 74/70 estabeleceu cargas horárias e a quantidade de meses necessários para obter a habilitação para atuar no ensino técnico. Machado (2013) chama atenção para o fato de o grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei nº 5.692/71 já mencionar a “[...] necessidade de formação, até o ano de 1980, de duzentos mil professores para o ensino médio, incluindo os da parte diversificada do currículo” (MACHADO, 2013, p. 355).

A Lei nº 5.692/71 dispõe sobre a formação de professores para atuar tanto no ensino de 1º grau, quanto de 2º grau. As formações mínimas exigidas para atuação no ensino básico são apresentadas pelo Art. 77, como se pode observar:

Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. (BRASIL, 1971).

Apesar dessas exigências, o que pode ser notado é que um dos grandes problemas da reforma proposta pela Lei era a ausência de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus. A própria Lei 5.692/71 flexibiliza essa qualificação mínima e prevê o recrutamento de profissionais com formações em níveis diversos, segundo o Art. 78:

Parágrafo único. Onde **e quando persistir a falta real de professôres**, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, **poderão ainda lecionar**:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, **candidatos habilitados em exames de suficiência** regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando **a oferta de professôres licenciados não bastar** para atender às necessidades do ensino, **os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos**, na mesma área ou em áreas afins, **onde se inclua a formação pedagógica**, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Conforme expresso na lei, quando o número de professores não fosse suficiente para atuar no ensino de 1º grau, pessoas habilitadas em exames de capacitação ou exames de suficiência poderiam fazê-lo. Já para o 2º grau era exigido o exame de suficiência, conforme já exposto anteriormente. Por fim, profissionais com cursos superiores em outras áreas poderiam atuar como professores, mediante um curso complementar que incluísse a formação pedagógica.

Ainda em 1971, o MEC baixou a Portaria nº 432/71, que aprovava normas referentes aos cursos superiores de disciplinas especializadas que habilitavam o ensino médio. Esta Portaria tratava sobre o currículo dos cursos Esquemas I e II.

Em 1972, o Parecer nº 1073/72 tratou sobre o currículo mínimo para formar professores referentes às disciplinas das áreas primárias, secundárias e terciárias da economia. Segundo Machado (2013), esse Parecer trouxe algumas dúvidas sendo necessário o CFE

emitir inúmeros outros Pareceres, de que não trataremos aqui, todavia faremos menção por entender a sua importância para o contexto histórico vivido à época.

Essa legislação é composta por: Parecer CFE nº 3.761/74 (para área da economia primária); Parecer CFE nº 3.771/74 (formação docente para disciplinas específicas do ensino técnico); Parecer CFE nº 3.774/74 (para disciplinas específicas do 2º grau); Parecer CFE nº 3.775/74 (formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino comercial); Parecer CFE nº 1.886/75 (possibilidade de continuar os estudos para professores de Artes práticas, habilitação em Artes Industriais e ingresso no curso Esquema II para exercício do magistério de 2º grau); Parecer CFE nº 1.902/75 (entrada de diplomados em nível superior no curso de Esquema I); Parecer CFE nº 2.517/75 (possibilidade de licenciados nos cursos de curta duração fazerem a complementação dos estudos nos cursos de Esquema II, conforme previa a Portaria 432/71); Parecer CFE nº 51/76 (possibilidade de qualquer diplomado em nível superior fazer complementação pedagógica nos cursos de Esquema I) e Parecer CFE nº 532/76 (registro de professor de disciplinas especializadas no ensino de 2º grau).

O Parecer nº 4.417 de 1976, editado pelo CFE, dispôs sobre a organização do currículo mínimo do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. Em 1977, o CFE e o MEC emitem, respectivamente, a Resolução nº 3/77 e a Portaria nº 396/77, na tentativa de constituir o curso de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, entretanto, não obtiveram êxito. Além disso, a Resolução nº 3/77 instituiu o currículo mínimo para essa licenciatura e determinou que as instituições que ofertavam os cursos de Esquema I e II tinham três anos para transformarem esses cursos na licenciatura plena.

Ao longo desse período, no entanto, esse prazo de três anos foi flexibilizado e as instituições que comprovassem a falta de recursos para fazer as adequações não seriam obrigadas a fazê-lo, o que nos leva a crer no desinteresse do Estado em preparar os profissionais para atuarem no ensino técnico-profissionalizante. Machado (2013) alega que esses instrumentos legais, que trouxeram medidas que deveriam ser provisórias, continuam atuando e deram bases para as legislações que regulamentam a formação docente para a EP ainda nos dias atuais.

Concluimos, ao finalizar a revisão desses dispositivos legais que remetem à formação de professores para atuar no ensino profissionalizante, que o ensino de 2º grau profissionalizante ficou exposto a sucumbir em meio ao descaso e despreparo do Estado militar em manter seu projeto educacional. Apesar da reforma de 1971 ter permanecido durante mais de duas décadas, a forma como foi implantada levou a seu desgaste ainda no

início. A falta de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus, foi apenas um dos elementos que, somado a todo o contexto, levou ao fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Na próxima seção, fundamentada na investigação e análise das fontes, demonstramos como ocorreu a implantação do ensino de 2º grau, a partir das ações adotadas pelo estado do Rio Grande do Norte. Neste panorama, versaremos sobre aspectos políticos, a postura que o RN seguiu sobre a educação no período em investigação, como também será evidenciada a própria história do estado para a compreensão geral dos fatos em destaque.

3 O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: SUA IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71

A história de fato não vive fora do tempo em que é escrita, ainda mais quando se trata da história política: suas variações são resultado tanto das mudanças que afetam o político como das que dizem respeito ao olhar que o historiador dirige ao político. Realidade e percepção interferem. (RÉMOND, 2003, p. 22).

Nesta seção, a análise discorre em torno da investigação sobre as ações do estado do Rio Grande do Norte para implantar o sistema de ensino de 2º grau entre os anos de 1971 e 1996. Para tanto, fizemos o levantamento da disposição e distribuição das instituições de ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte, mostrando como foi ocorrendo a implantação dessas escolas ao longo do período investigado e a sua oferta de ensino.

É um estudo de revisão bibliográfica e análise documental cujas fontes foram coletadas na Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), na Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar (SOINSPE), nos livros de abertura e inspeção das escolas das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC).

A temporalidade já especificada foi definida a partir da fundamentação das fontes analisadas. O ano de 1971 foi o período no qual ocorreu a aprovação da Lei nº 5.692/71 e o ano de 1996 foi escolhido como marco final, devido à Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996 (LDB-96), que passa a vigorar neste período, revogando a Lei nº 5.692/71. Apesar disso, averiguamos que ainda no ano de 1998 havia escolas sendo autorizadas a iniciar o ensino de 2º grau, mas esse período não foi incluído na pesquisa, porque optamos pelo recorte da promulgação das leis.

Nesta inquirição, com fundamento nos livros de abertura e inspeção das escolas, foram detectadas três categorias de instituições gerenciadas pelo estado: Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas. As Escolas Criadas são aquelas que, por meio de decretos, o estado do Rio Grande do Norte criou com a finalidade de executar o ensino de 2º grau. O segundo tipo, as Escolas Transformadas, eram instituições já existentes e em funcionamento antes da Lei nº 5.692/71 e que o estado transformou e adaptou para que esses estabelecimentos educacionais pudessem fornecer o ensino de 2º grau. Neste último caso, era necessário que a escola tivesse um corpo docente capacitado para atuar no ensino técnico profissionalizante, assim como era preciso que as instituições apresentassem uma

infraestrutura como laboratórios, salas de aulas e todo o aparato necessário para que pudessem ser desenvolvidos os cursos profissionalizantes. Nesses casos, após ser feita a solicitação de transformação pela própria escola, uma diligência do estado visitava a instituição para verificar se a mesma cumpria os requisitos propostos pela Lei nº 5.692/71, para só então, por meio de decreto, o estado autorizar a transformação em estabelecimento de 2º grau. O terceiro conjunto, as Escolas Estadualizadas, foram estabelecimentos de educação privada, municipais ou ainda as escolas Cenecistas¹⁰, que passaram a fazer parte da rede estadual de ensino. Em algumas dessas escolas o ensino de 2º grau já existia antes da estadualização e o estado passou a se responsabilizar por ele, em outros casos, o estado implantou o ensino de 2º grau no ato da estadualização ou algum tempo depois.

Ao longo do espaço de tempo investigado, constatamos a existência de 168 (cento e sessenta e oito) escolas no estado do Rio Grande do Norte que ofereceram o ensino de 2º grau, que foram sendo criadas, transformadas ou estadualizadas ao longo de vinte e cinco anos, entre o período de 1971 e 1996.

No que tange à metodologia, foi necessário criar um código para análise das fontes, posto que foi encontrado um total de 168 (cento e sessenta e oito) instituições de ensino. Para explicar a codificação, usaremos como exemplo o documento D15LUEp.40, exposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição do código para identificar as escolas nos livros de registro da SOINSP.

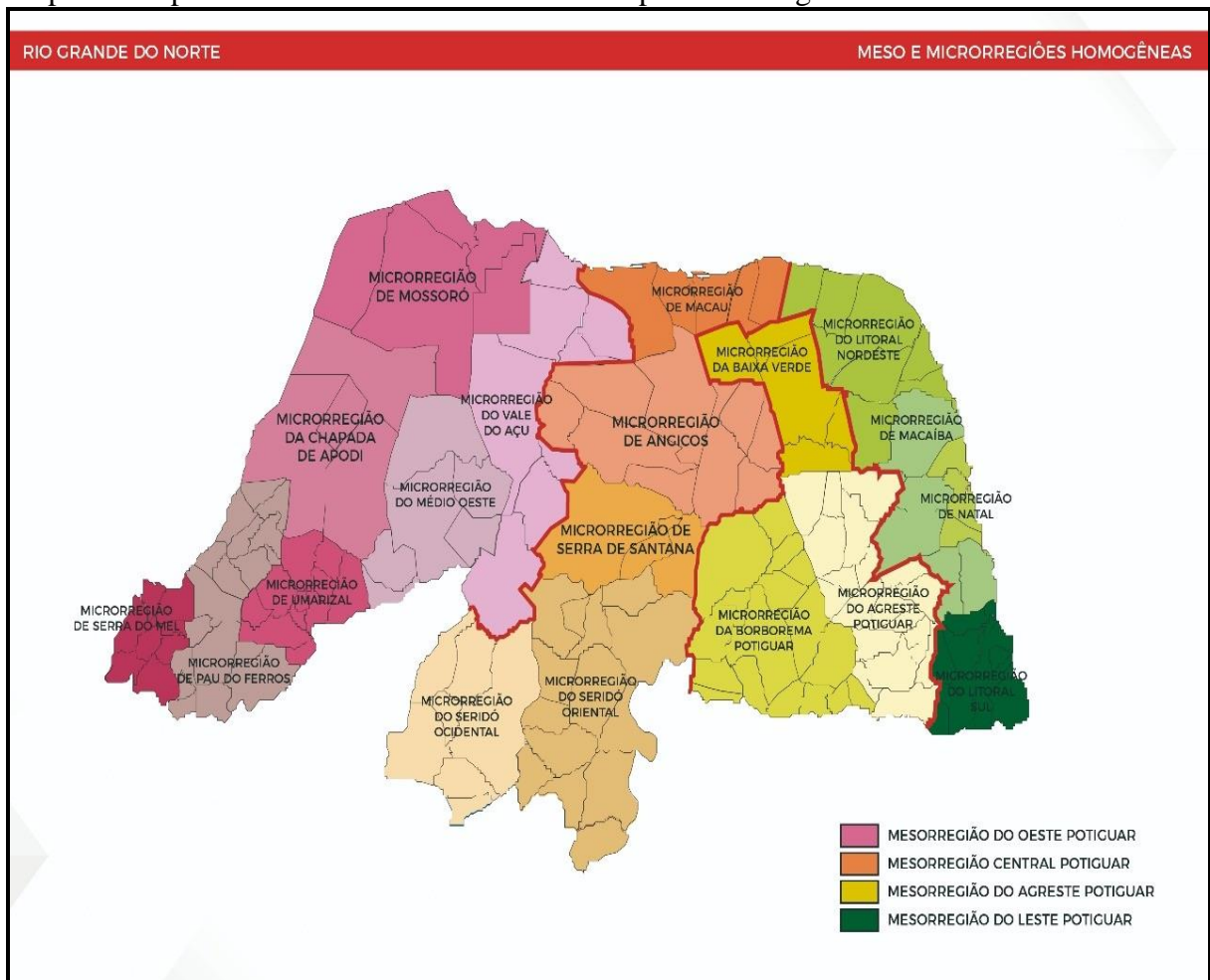
D15	DIRED 15 ^a
LU	Livro Único (caso haja mais de um livro haverá um número, como por exemplo: LI, LII e assim sucessivamente)
Ep.40	Escola da página 40

Fonte: Elaboração própria em (2018).

¹⁰ Segundo Silva (2010), a primeira Escola Cenecista (o nome vem de Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC) foi fundada em Recife/PE no ano de 1943, por Felipe Tiago Gomes, com a denominação de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG. Seu objetivo era popularizar a educação, proporcionando o ensino secundário a estudantes carentes que queriam estudar, mas não tinham condição de manter sua educação. A Campanha inicialmente não tinha fins lucrativos e começou de forma gratuita, passando em 1969, depois do XVII Congresso Ordinário da CNEG, a cobrar uma contribuição financeira, por não conseguir mais manter a gratuidade, dos alunos ou da comunidade para a manutenção da escola e dessa forma, viabilizar a continuidade do seu funcionamento. Neste mesmo congresso, também deliberou-se que a Campanha passaria a denominar-se Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. Conforme afirma Nunes (1988, p. 32), “A filosofia da CNEC consistia acima de tudo em popularizar a educação. Era uma campanha que visava fornecer ao alunado pobre os instrumentos básicos com os quais ele poderia educar-se, e atingir a sua plena maturidade espiritual e intelectual [...]”.

Ainda concernente à metodologia, também importa informar que as análises produzidas, ocorreram levando em consideração as divisões mesorregionais estaduais. O Rio Grande do Norte está dividido em quatro mesorregiões: Mesorregião Leste Potiguar, Mesorregião Agreste Potiguar, Mesorregião Central Potiguar e a Mesorregião Oeste Potiguar. Conforme explica o Documento Atlas Brasileiro de Desastres Naturais 1991 a 2012, edição de 2013, a Mesorregião Leste agrupa 25 (vinte e cinco) municípios, sendo a região com maior densidade demográfica e onde está situada a capital do estado, Natal. A mesorregião Agreste Potiguar é constituída por 43 (quarenta e três) municípios e é a terceira mais populosa do estado, sendo a única que não faz fronteira com o litoral em toda a sua extensão. A Mesorregião Central Potiguar é formada por 37 (trinta e sete) cidades e é a menos povoada. Já a Mesorregião Oeste Potiguar é composta por 62 (sessenta e duas) cidades, sendo a segunda mais populosa. Ao observar o Mapa 1 é possível visualizar algumas das informações fornecidas anteriormente, como, por exemplo, a divisão territorial apoiada nas mesorregiões.

Mapa 1 - Mapa do Rio Grande do Norte dividido por Mesorregião.



Fonte: Adaptado de Felipe e Carvalho (2001).

A análise por meio das mesorregiões, como já explicado na introdução deste trabalho, ocorreu por vários motivos: o primeiro deles é que a análise por mesorregião se mostrou mais compreensível e didática; o segundo elemento é o fato de algumas escolas mudarem de DIREDE, e às vezes, essa informação não constar nos livros de registro; e por fim, quando se iniciou a pesquisa de campo, percebemos, em alguns casos, que uma mesma DIREDE abrangia mais de uma mesorregião, como por exemplo, a 10ª DIREDE, que comporta municípios da Mesorregião Oeste Potiguar e Central Potiguar. O mesmo acontece com a 3ª DIREDE, que abrange cidades da mesorregião Leste Potiguar e da mesorregião Agreste Potiguar. Assim, devido à distribuição das DIREDES não se ater apenas a uma região, decidimos fazer as análises pelas mesorregiões.

Ao todo a SEEC/RN, para administrar as demandas concernentes à educação estadual, regionaliza o estado em 16 (dezesesseis) DIREDE. Cada uma dessas diretorias regionais tem uma cidade sede. Esses municípios que centralizam as demandas de cada DIREDE têm alguma importância econômica ou política na região. São centros urbanos e comerciais e, geralmente, devido a essa importância econômica, a locomoção para essas cidades é de mais fácil acesso para quem mora nos municípios vizinhos.

Faz-se importante informar que em boa parte do período desta pesquisa as DIREDES eram denominadas de Núcleo Regional Escolar (NURE), sigla essa que foi constatada em boa parte das fontes analisadas. A nossa preferência por usar o termo atual – DIREDE – ocorreu pela maior facilidade de encontrar a divisão administrativa da educação norte-rio-grandense, pois não temos indícios de que na época dos NURE a regionalização era a mesma da atual. Nenhum dos documentos analisados proporcionou tal informação.

Exemplo disso é a cidade de Caicó, fixada na mesorregião Central Potiguar. É um dos polos comerciais da região oferecendo, além de um centro comercial grande, universidades ou faculdades públicas e privadas, hospital regional, dentre outros elementos que a tornam uma cidade central na mesorregião na qual está inserida. O mesmo ocorre com a cidade de Mossoró, município da mesorregião Oeste Potiguar e um dos centros urbanos e econômicos do Rio Grande do Norte, conhecida como a capital do Seridó, é uma das três cidades do estado com mais de 200.000,000 (duzentos mil) habitantes, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), sendo o maior produtor de sal do país e o maior produtor de petróleo em terra. O Mapa 2 mostra quais são essas cidades sedes de cada DIREDE, assim também, como é possível observar a divisão administrativa da educação estadual por meio das DIREDES, conforme se pode examinar abaixo.

Mapa 2 - Divisão administrativa da educação do estado do Rio Grande do Norte por DIREED.



Fonte: Adaptado de Felipe e Carvalho (2001).

Com base nos Mapas 1 e 2 é possível observar tanto a divisão geográfica pelas mesorregiões como a divisão administrativa da educação norte-rio-grandense por meio das DIREED. Na subseção a seguir, demonstraremos como o ensino de 2º grau foi implantado e se dispôs, levando em consideração essa divisão do território regional do Rio Grande do Norte. A apreciação é explanada por meio de gráficos e quadros, assim como é feita a análise de algumas fontes que retratam a história da educação no Rio Grande do Norte no período investigado.

3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO CRIADAS, TRANSFORMADAS E ESTADUALIZADAS PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

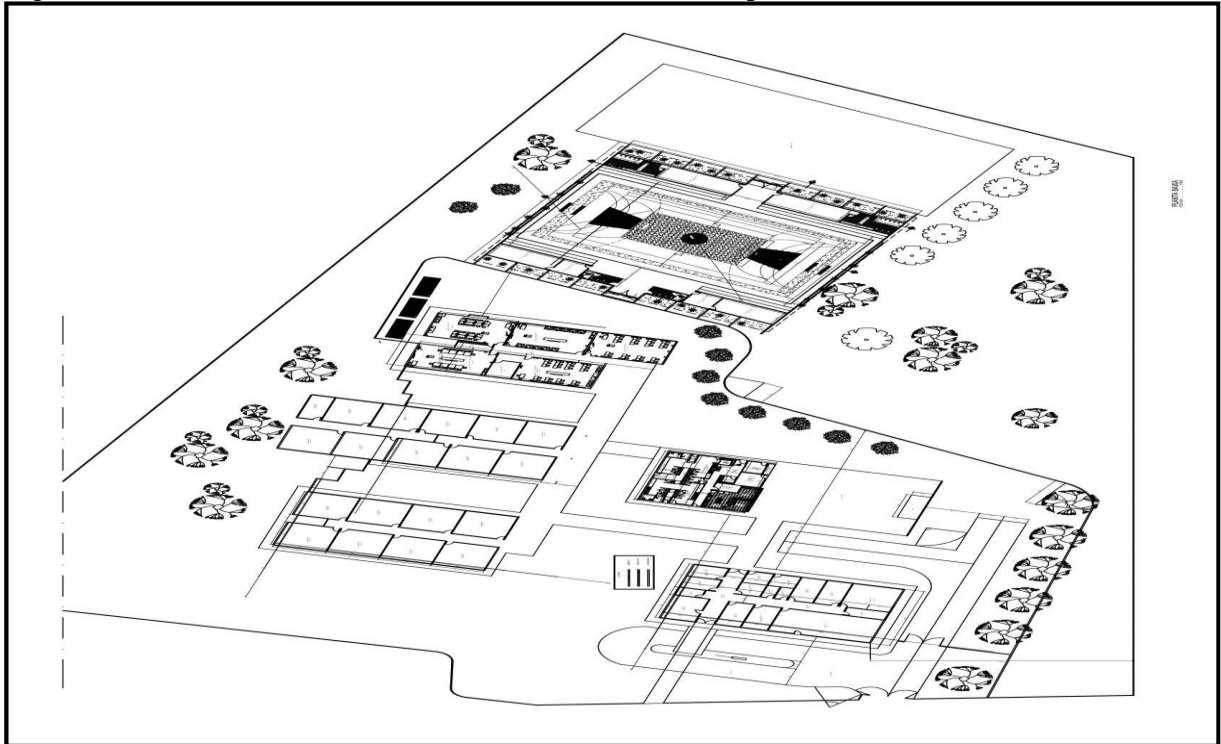
Nesta subseção, analisaremos as disposições legais para a implantação do ensino de 2º grau em nível nacional e como essa oferta foi se estabelecendo no estado do Rio Grande do Norte ao longo do período investigado. A forma de organização das instituições de ensino geridas por meio dos Conselhos Estaduais, referenciada pela Lei nº 5.692/71, é importante, pois norteia a implantação do ensino de 2º grau em todo o país tanto ao criar quanto ao transformar (reorganizar) estabelecimentos de ensino no seu território geográfico para oferecer o ensino técnico profissionalizante.

Entretanto, antes de darmos início a esses estudos, faremos uma observação e breve análise sobre duas plantas baixas das Escolas Estaduais Calpúrnia Caldas de Amorim, situada na cidade de Caicó, e da Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti, localizada no município de Natal. Nossa intenção é observar se existem semelhanças entre elas, uma vez que as duas se enquadram na categoria Escolas Criadas e foram construídas em períodos próximos. A primeira foi construída no ano de 1979 e a segunda em 1980. Assim, o fato de terem sido feitas em momentos tão próximos possibilitaria um modelo padronizado.

Também é necessário informar que as plantas apresentadas nesta dissertação não estão dispostas como na construção original, uma vez que, nos últimos anos, as duas instituições passaram por reformas, mas o setor ATP tentou deixá-las o mais próximo possível das plantas originais. Um exemplo disso é quadra esportiva da Figura 1, situada à esquerda, da Escola Professora Calpúrnia Caldas de Amorim. Esse prédio não existia quando a escola iniciou suas atividades, o mesmo foi construído recentemente, conforme informação que recebi dos engenheiros da ATP. As plantas baixas originais não foram utilizadas, pois como eram feitas em papel, naquele período, não foi possível localizá-las.

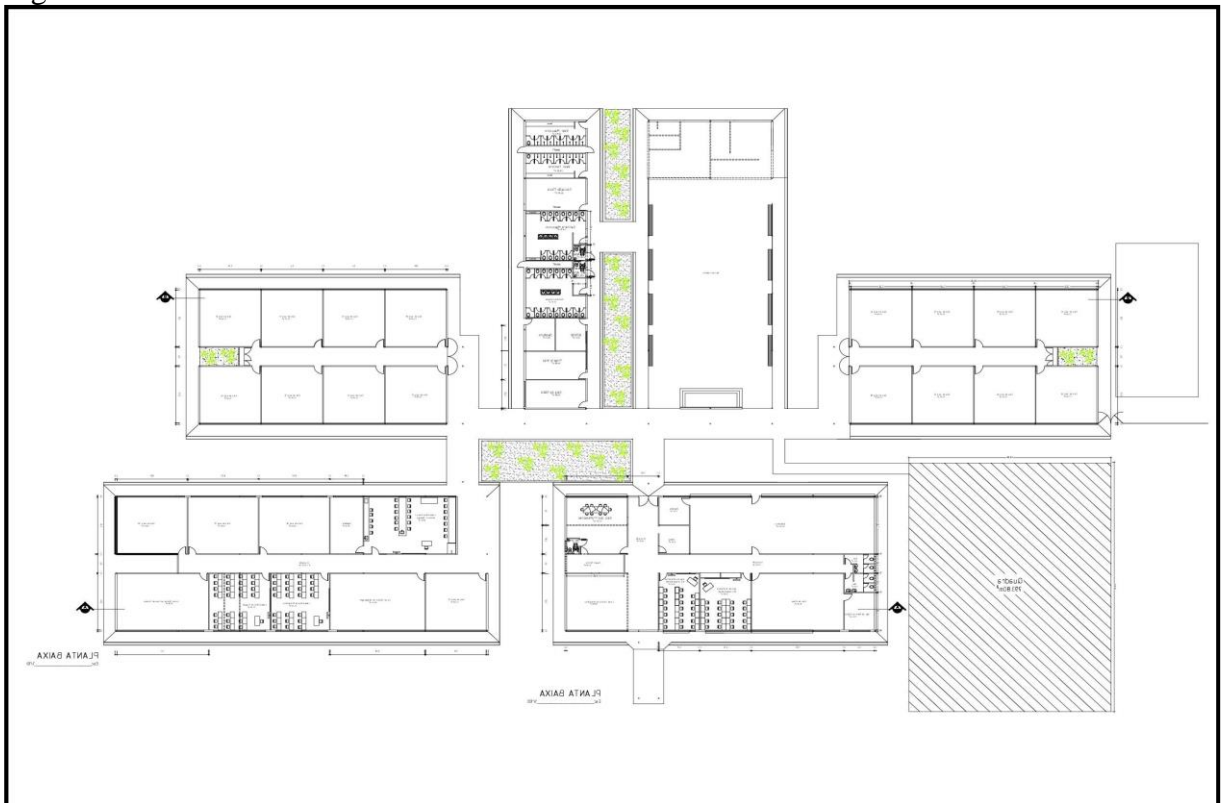
Ao irmos à ATP uma primeira vez, na busca das plantas baixas originais, nos foi informado que o local da guarda, de alguns desses documentos é desconhecido pelos funcionários da SEEC/RN, sendo este o caso das duas escolas expostas aqui. Dessa maneira, o critério utilizado pela escolha dessas duas fontes foi pelo fato de sabermos que as mesmas haviam passado por poucas modificações e ainda estão em funcionamento nos dias atuais. Portanto, já fomos à SEEC/RN com o nome dessas duas instituições no intuito de facilitar o acesso a essas fontes. As plantas estão expostas nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Planta baixa da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim.



Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Figura 2 – Planta baixa da Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti.



Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

É importante informar, antes das análises, que a quadra de esportes da Escola Professora Calpúrnia Caldas está disposta horizontalmente na planta baixa, mas na realidade, a quadra foi construída na vertical, segundo informações da ATP.

Ao comparar as Figuras 1 e 2, é possível perceber que as estruturas físicas das instituições são diferentes. A disposição dos anexos construídos não ocorre da mesma forma, a acomodação das salas de aulas na Figura 2 é diferente da 1. A quadra esportiva da Escola Francisco Ivo é bem mais antiga do que a da Escola Calpúrnia Caldas. As plantas não informam a área construída, então não temos como saber se existe diferença no tamanho das duas instituições. Entretanto, é claro que o projeto das duas escolas não tem semelhança. Como já exposto, nosso objetivo era apenas observar a disposição física das escolas, uma vez que não temos conhecimento técnico para uma análise mais profunda.

O que importa com a breve análise dessas imagens, é apenas legitimar uma das hipóteses que iremos abordar mais adiante, ainda nessa seção, que o RN não implantou o ensino de 2º grau da mesma maneira em suas mesorregiões, demonstrando uma ausência de critérios igualitários. Nossa intenção é de compreender o porquê desse fenômeno, pois uma vez iniciada a implantação do ensino de 2º grau, ele poderia ter tomado uma forma mais homogênea, caso fosse interesse dos governantes do RN.

A partir desse momento, iremos analisar os dispositivos legais que tratam sobre o ensino de 2º grau. O Art. 2º da Lei nº 5.692/71 determinava que “**o ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados** sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.” (BRASIL, 1971, grifo nosso). Entendemos, com este artigo, que os estados teriam liberdade tanto para criar como para reorganizar escolas que permitissem a implantação do ensino de 1º e 2º graus, o que realmente ocorre no RN, como é possível percebermos adiante. No entanto, também era necessário a existência de recursos materiais e humanos que viabilizassem a efetivação desse ensino. Dessa forma, a simples criação ou reorganização dos estabelecimentos não era o suficiente para a implantação do ensino de 2º grau, pois também era preciso que as escolas oferecessem para os alunos componentes mínimos para a oferta e continuidade dos cursos, como por exemplo: laboratórios e bibliotecas que suprissem a necessidade dos alunos, requisitos mínimos exigidos pela lei, assim como impunha, também, professores qualificados para atuar nesses estabelecimentos.

O texto da Lei nº 5.692/71 também especificava que a organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos de ensino seriam regulados pelos respectivos

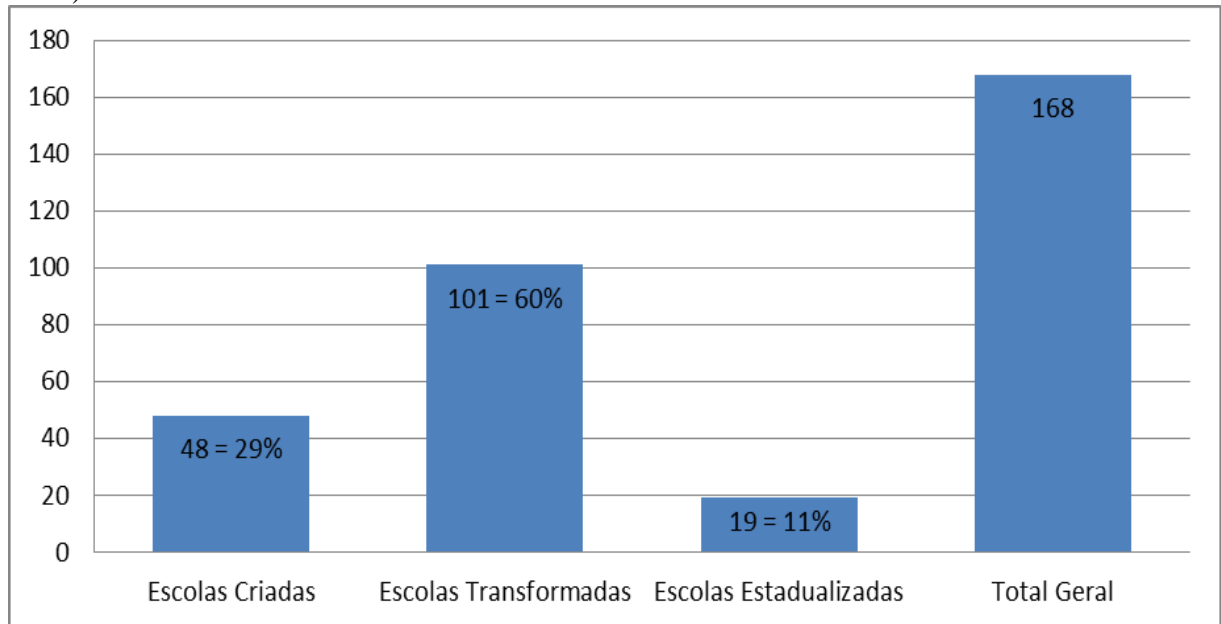
Conselhos de Educação de cada estado, segundo previsto no parágrafo único do Art. 2: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.” (BRASIL, 1971).

Averiguamos também, apoiados nas análises dos dispostos normativos, que o ensino técnico profissionalizante foi previsto na Lei nº 5.692/71 para ser implantado de forma gradual de acordo com a disponibilidade dos recursos materiais, humanos e didáticos, conforme disposto no Art. 72:

A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata. (BRASIL, 1971).

Com base nesse dispositivo, é possível verificar que os estados tinham liberdade para implantar gradativamente o ensino de 2º grau. No estado do Rio Grande do Norte, essa inserção durou ao todo vinte e cinco anos, se levarmos em consideração o ano de 1996. Todavia, no ano de 1998, ainda existiam cursos profissionalizantes sendo abertos nas escolas da rede estadual. Além desse longo período para a implantação em todo território estadual, constatamos que dentre as três categorias de escolas encontradas na documentação – Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas - a maioria das instituições que ofertavam o ensino de 2º grau foi a que o estado denominou de Escolas Transformadas, como podemos verificar durante a pesquisa na SEEC e conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantidade de escolas do ensino de 2º grau no o do RN por categoria (1971-1996).



Fonte: Adaptada da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Ao observar o Gráfico 1, fica claro que o maior número de escolas que ofertava o ensino de 2º grau foram as transformadas, das 168 (cento e sessenta e oito) instituições de ensino técnico profissionalizante, 101 (cento e um), um total de 60% (sessenta por cento) delas já existiam e, sofrendo ou não as adequações necessárias para oferecer o ensino de 2º grau, passaram efetivamente a ministrá-lo. Essas escolas, em sua grande maioria, não preenchiam os requisitos mínimos exigidos pela Lei nº 5.692/71. Cunha (2005, p. 195), ao analisar o ensino de 2º grau no contexto nacional, afirma que:

A não ser algumas concessões a essa realidade (implantação gradativa e alguma permissibilidade na titulação dos professores), não se levou em consideração o fato de que grande número de escolas tinham prédios adaptados, sem dispor sequer de instalações adequadas às disciplinas de educação geral, à recreação dos alunos, bibliotecas e laboratórios passíveis de utilização prática.

Ao compararmos o total de Escolas Criadas com o total de Escolas Transformadas, fica nítida a discrepância. Apenas 48 (quarenta e oito) escolas foram construídas para receber e ofertar o ensino de 2º grau e deveriam, conforme disposto na Lei nº 5.692/71, estar preparadas materialmente e com recursos humanos para tal fim. Do total das escolas, apenas 29% (vinte e nove por cento) delas foi fundada para o ensino de 2º grau, contra um total de 60% (sessenta por cento) de Escolas Transformadas. Das 19 (dezenove) Escolas

Estadualizadas, apenas duas foram criadas para ofertar o ensino de 2º grau, o restante delas foi transformada.

Assim, se forem somadas as instituições de ensino transformadas com as estadualizadas, que também foram transformadas, havia um total de 120 (cento e vinte) escolas estaduais que não se constituíram pensadas concretamente para o ensino de 2º grau, o que significa dizer que mais de 71% (setenta e um por cento) das escolas estaduais que ofertavam o ensino técnico profissionalizante ou não profissionalizante baseados na Lei nº 7.044/82 não foram, inicialmente, instituídas para esse fim. Enquanto pouco mais de 28% (vinte e oito por cento) das escolas da rede estadual de ensino foram criadas para o ensino de 2º grau, se forem somadas às criadas pelo estado e as estadualizadas que também foram criadas para o ensino de 2º grau, obtemos um total de 50 (cinquenta) escolas.

Esses dados demonstram que apesar da preocupação em implantar o ensino de 2º grau no território estadual do RN, não foi elemento essencial a criação de instituições para tal finalidade. O fato de o ensino de 2º grau, no estado, ter priorizado a adaptação das instituições, em vez da criação de prédios, demonstra a ênfase no quantitativo da reforma, priorizando a extensão do ensino de 2º grau. Isso pode ter ocorrido devido à ausência de recursos materiais, situação experimentada em nível nacional, conforme explicado na seção anterior. Esse esforço por números pode ser averiguado, no estado do Rio Grande do Norte, tanto por meio das informações demonstradas através das fontes coletadas, como pela análise dos documentos evidenciados a seguir, nesta subseção.

Outro ponto que podemos levantar é a falta de investimento para construir as instituições para o ensino de 2º grau. Com base nessa análise, fica a questão de até que ponto era mais barato adaptar uma escola que já funcionava em vez de se construir prédios que comportassem adequadamente o ensino técnico profissionalizante? O quanto essa adaptação barateava a implantação de uma escola de 2º grau? Essas informações não estão expressas nas fontes, mas o fato de as escolas existentes poderem solicitar a mudança de ensino ou a sua ampliação, é algo que fica evidente nos documentos. Era possível a qualquer estabelecimento estadual de ensino de 1º grau solicitar a mudança de nível para também ofertar o ensino de 2º grau.

Dessa forma, também podemos inferir, para além do cunho quantitativo, que o fato das instituições estaduais de ensino, estabelecidas em diversos municípios, solicitarem a mudança para ofertar o ensino de 2º grau, seja um dos indícios que levaram o estado a ter mais Escolas Transformadas que criadas. Além disso, essa movimentação barateava os custos, ou simplesmente não gerava gasto nenhum, pois, como explicado, algumas escolas não tinham e

continuaram sem ter a estrutura necessária para oferta do ensino de 2º grau. Assim, o fato de já haver escolas estaduais nas cidades e ocorrer a sinalização, por parte das instituições, do interesse de implantar, nestes estabelecimentos o ensino de 2º grau, pode ter favorecido o maior número de implantação de Escolas Transformadas.

Nesta perspectiva, entendemos como elemento fundante o que Bourdieu (1989) denomina de poder simbólico. O autor chama atenção para, em Estados onde o poder emana por toda a parte, como era o caso do Brasil e, conseqüentemente, de seus entes federados ao longo do regime militar, entre a década de 1970 e meados da década de 1980, o centro do poder estava em todos os lugares, assim como em lugar nenhum, conforme ele explica:

[...] é necessário descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Nesta concepção, compreendemos que no sistema educacional o poder controlador se executava, no que concerne à implantação do ensino de 2º grau, muito menos coercitivo do que quando se tratava, por exemplo, de perseguição a professores ou aos que eram contra o regime militar, vistos, naquele momento, como inimigos internos da nação, entretanto, ele estava presente, sendo mais difícil de se perceber. Dessa maneira, é possível compreender que, dentro da lógica do campo político, os sujeitos e/ou as instituições aderiram ao que Bourdieu (1989) chama de jogo político, tornando-o possível e praticável. Isso acontecia, no nosso entendimento, porque esses sujeitos e/ou instituições eram agentes desse Estado e para não se ver fora do jogo político e da possibilidade de se aproveitar dos seus lucros, aderiam a ele. Bourdieu (1989, p. 173, grifo do autor) afirma:

[...] quer se trate do simples *prazer* de jogar, quer se trate de todas as vantagens materiais ou simbólicas associadas à posse de um capital simbólico, aceitam o contrato tácito que está implicado no facto de participar no jogo, de o reconhecer deste modo como *valendo a pena* ser jogado [...].”

Portanto, partimos da compreensão de que esses administradores e/ou instituições, por serem agentes do estado, faziam parte da gestão estadual, dessa forma, eram representantes do poder simbólico. Dentro desse contexto, é possível apreender que essa era uma relação cíclica e que se retroalimentava, os gestores queriam adicionar o ensino de 2º grau na escola da qual faziam parte, solicitando ao estado a mudança ou ampliação para esse nível de ensino na

escola. De igual modo, havia o interesse do estado na transformação ou adaptação das instituições escolares para o ensino de 2º grau, por necessitar de menor investimento na infraestrutura do prédio escolar ao mesmo tempo em que aumentava o número de escolas com esse nível de ensino.

Assim, compreendemos que estes movimentos foram estratégias, conforme Certeau (1998). Pois esses gestores necessitavam adquirir vantagens, conquistando para si um lugar próprio, tendo uma visão panóptica de um lugar privilegiado, neste caso, dirigir uma escola de 2º grau, podendo, dessa maneira, controlar, prever alguns acontecimentos. Essas solicitações não ocorriam sem interesse, ao contrário elas estavam imbuídas de intencionalidades, seriam estratégias necessárias para permanecer neste lugar próprio de poder. Certeau (1998, p. 99, grifo do autor) explica que as estratégias são:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito do querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças.

Dessa maneira, entendemos que esses administradores e/ou instituições, por meio das estratégias, encontravam formas de manipular as relações de forças e gerir essas relações ou alvos que os pudessem ameaçar se mantendo dentro do sistema, ao invés de estarem à margem, num governo ditatorial, talvez se sentissem mais seguros se mantendo no centro dessas relações ou a intencionalidade de alguns poderia mesmo ser a de se manter em lugar que conferisse maior *status* social.

Ao analisar as fontes, também, verificamos indícios de que várias escolas estaduais sofriam com falta de estrutura, quer fosse ela humana ou material, não fugindo à regra do cenário nacional. Os indícios são extremamente importantes para este estudo, pois, segundo Ginzburg (1989, p. 152) é possível “[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente.” Como os documentos não narram os acontecimentos em sua totalidade, apenas trazem alguns dados pontuais, tentamos, aqui, com fundamento nos indícios das informações fornecidas pelas fontes, remontar os fatos.

Neste sentido, de interpretar os fatos históricos, também podemos citar Rusen (2010) quando, ao esquematizar um processo, na intenção de construir uma estrutura abstrata para constituir a história enquanto ciência e como forma de racionalização, o autor estabelece um

esquema lógico do pensamento histórico, esse define a história enquanto uma especialidade que leva em consideração, dentre outros conceitos, a concepção de processo de anti-retórica, na qual as formas de apresentação são transformadas em argumentos históricos discursivos. A retórica, neste caso, deve ser entendida como uma forma de apresentação literária atrativa. Para o autor, a ciência histórica, neste sentido, “[...] tem assim a oportunidade de trazer à luz uma verdade livre da magia da arte, mas com uma beleza própria (intelectual e compreensível).” (RUSEN, 2010, p. 16).

Assim, Rusen (2010) explica ainda que o método a ser aplicado nas fontes vai depender do conhecimento que o historiador quer obter das mesmas, que, na análise das fontes, as teorias desempenham um papel meramente acessório, pois as construções teóricas da pesquisa histórica vão depender dos métodos usados para extrair das fontes as informações passadas. Para Rusen (2010, p. 24), importa “[...] identificar, descrever e analisar a natureza e a peculiaridade desses elementos, nos quais a estrutura científica específica dos processos cognitivos da ciência da história se manifestam”.

Nesta perspectiva e utilizando o método indiciário, o exemplo a seguir teve suas percepções construídas fundamentadas nas análises do documento como um todo, até mesmo das suas rasuras. Uma escola solicitou a permissão do estado do RN para ofertar o ensino de 2º grau, a seguir, uma diligência foi enviada para fazer inspeção e não autorizou a implantação, pois segundo o documento D15LUEp.40: “Solicitando o reconhecimento do 1º e 2º graus. Esse processo foi arquivado no dia 29/09/89, em virtude do quadro docente não atender as exigências legais.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1980?). Neste caso específico, a escola já ofertava o ensino de 2º grau e tentava seu reconhecimento, pois havia sido transformada em estabelecimento de 2º grau em 08 de fevereiro de 1984 por meio do Decreto nº 8.874/84. Através dessa documentação, é possível constatar que o estado, apesar de consentir e transformar a escola em um estabelecimento do ensino de 2º grau, não possibilitou o suporte necessário para a efetiva ação desse ensino.

Também existem observações nos livros da SEEC que indicam problemas tanto na implantação como na execução do ensino de 2º grau. Outro caso que demonstra a dificuldade na manutenção do ensino de 2º grau pode ser verificado no documento D7LIEp.17, ao trazer a seguinte informação acerca do processo nº 18.000/89:

Em maio de 1995, a escola foi visitada e **foi constatado que não havia condição para o reconhecimento: situação física e administrativa (sem diretor)**. A visita não foi feita p/ verificação, o processo foi arquivado na

SUIPE. **Atualmente a escola funciona no prédio da E. M. Mel Medeiros Filho** (RIO GRANDE DO NORTE, 1990?, grifo nosso).

Neste documento se encontram evidenciados vários problemas que ocorriam na citada escola: havia ausência de direção, a estrutura física do prédio era precária e, devido a isso, as aulas estavam ocorrendo em uma escola da rede municipal. Todos esses problemas foram relatados na década de 1990, mas o ensino de 2º grau foi autorizado, para esta instituição, no ano de 1984. Há quanto tempo esses problemas já vinham ocorrendo? O que foi feito para solucioná-los? Infelizmente as fontes não trazem nenhuma informação ou indícios que possam responder a esses questionamentos.

Em outra documentação, a informação especifica que a escola, apesar de fazer parte da rede estadual, nunca recebeu nenhum tipo de incentivo financeiro por parte desse ente federativo por ocupar um prédio municipal, sendo posteriormente municipalizada, conforme se pode constatar por meio do documento D14L1Ep.53, ao registrar que:

Embora a escola tenha sido transformada em estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus com fins de oferecer o 2º grau – 7.044, o Estado não arcou com nenhuma despesa, visto que os alunos eram atendidos na E. M. Fco Gomes Pinto, com professores e funcionários pagos pelo município. A partir de 1996 o município assumiu de fato e de direito o 2º grau, solicitando através do proc: nº 02224/96, a sua regulamentação. (RIO GRANDE DO NORTE, [199-]).

Neste caso, a prefeitura do município assumiu todos os custos com o 2º grau, devido o estado do RN não arcar com as despesas geradas pela escola que, desde o ano de 1994, ofertava o ensino de 2º grau, autorizado pelo estado por meio do Decreto nº 12.097/94, que transformou a instituição para ofertar o já referido ensino. Neste exemplo, o estado do RN autoriza e transforma a escola em estabelecimento de 2º grau já na década de 1990. Não foi encontrado até o momento, na pesquisa, nenhum outro caso semelhante a este. Entretanto, essa fonte demonstra apenas mais uma das tantas dificuldades na manutenção do ensino de 2º grau no estado do RN.

Apesar de constarmos diversos problemas relatados pela documentação, no jornal Diário de Natal, de 7 de agosto de 1971, uma reportagem com o título **Educação tem comissão a reforma de ensino** explica que a Secretaria de Educação constituiu um grupo de trabalho, com cinco membros, para estudar a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus no RN, como se pode observar na Imagem 4:

Imagem 4 – Implantação da reforma de 1º e 2º graus no RN.



Fonte: Jornal Diário de Natal (1971).

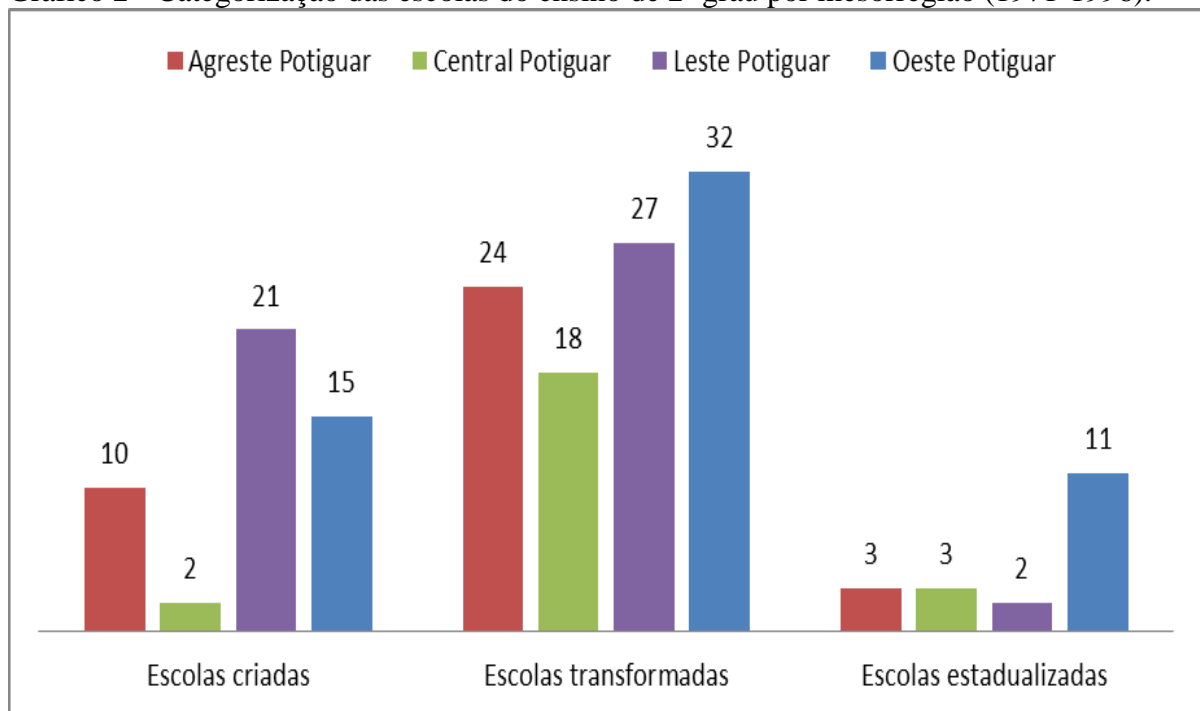
A matéria publicada em 7 de agosto de 1971 pelo Jornal Diário de Natal (Imagem 4), demonstra uma certa preocupação do estado em compreender as mudanças que a Lei nº 5.692/71 traria para a educação potiguar, o que nos leva a refletir que alguns ajustes devem ter sido pensados e produzidos para a efetivação do ensino de 2º grau. A comissão era composta por dois professores Maria do Socorro Souza, técnica em educação e o professor Luciano Nóbrega, assessor jurídico, e pelo arquiteto Jorge Vargas Soliz que, como a própria reportagem esclarece, já fazia parte da equipe técnica da SEEC/RN. Esse núcleo formava uma base que se estruturava em três pontos primordiais da reforma de 2º grau: pensar o próprio ensino de 2º grau, a estrutura das escolas que ofertariam o ensino técnico profissionalizante e as suas estruturas legais.

Assim, diante das situações expostas, o que podemos notar nitidamente são as relações de força expressas pelos entes federativos, quais sejam, segundo Rémond, “[...] as iniciativas dos poderes públicos, as decisões dos governos são apenas a expressão da relação de forças.” (RÉMOND, 2003, p. 20). Portanto, é possível observar que as decisões adotadas pela

administração estadual e municipal não foram neutras, de alguma forma expressavam sua força e interesse.

Voltaremos agora a analisar a questão das categorias: Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas, para tanto, é necessário comparar o panorama macro (Gráfico 1) ao cenário em cada mesorregião pelas três categorias. Quando essa conjuntura é contraposta entre as mesorregiões, ela piora substancialmente. A implantação entre as categorias em cada uma das mesorregiões não é uniforme, conforme demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Categorização das escolas do ensino de 2º grau por mesorregião (1971-1996).



Fonte: Adaptada da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Com base no Gráfico 2, constatamos que na mesorregião Central Potiguar apenas 2 (duas) escolas foram criadas para fins do ensino de 2º grau, a Escola Estadual Professora Clara Tetéo e a Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim, enquanto que na mesorregião Leste Potiguar foram criadas 21 (vinte e uma) escolas ao todo e na mesorregião Oeste foram criadas 15 (quinze) escolas. Se comparada com a mesorregião Leste Potiguar, a diferença entre as duas não é grande, mas quando relacionamos à quantidade de municípios que as duas mesorregiões comportam, a disparidade é marcante, como será possível observar no Quadro 3. Na mesorregião Agreste foram criadas 10 (dez) escolas, dessa forma, a mesorregião Central Potiguar ficou abaixo das demais no que se refere à categoria Escolas Criadas.

Outro ponto que chama atenção é o fato da mesorregião Oeste Potiguar ter tido o maior número de Escolas Estadualizadas no período em apreciação. Enquanto as outras mesorregiões mantiveram uma média de 2 (duas) ou 3 (três) Escolas Estadualizadas, a Oeste Potiguar teve 11 (onze) instituições estadualizadas. Os documentos analisados, até o momento, não explicam o que motivava as estadualizações, assim não se percebeu, ainda, indício do motivo de essas escolas migrarem para a rede estadual de ensino. Contudo, se observarmos pelo viés político, Rémond (2003, p. 442) afirma que:

[...] o político não tem fronteiras naturais. Ora ele se dilata até incluir toda e qualquer realidade e absorver a esfera do privado: este é um traço das sociedades totalitárias. Ora ele se retrai ao extremo. Essas variações obedecem a necessidades externas; refletem também as flutuações do espírito público.

Esta afirmativa leva à reflexão de que, provavelmente, essas articulações deveriam estar imbuídas do querer e do poder político, das alianças que essa esfera proporcionava. Diante do exposto, se pode afirmar que a esfera pública absorvia a esfera privada em alguns casos, e isso demonstra sua dilatação. Em outros casos, demonstra a sua retração, quando o estado absorvia a própria esfera pública, no fato das escolas municipais.

No que concerne às Escolas Transformadas, a média de maior número se mantém na mesorregião Leste e Oeste Potiguar, pois a Oeste transforma 32 (trinta e duas) escolas, enquanto a Leste transforma 27 (vinte e sete). A mesorregião Agreste e a Central Potiguar têm, respectivamente, 24 (vinte e quatro) e 18 (dezoito) Escolas Transformadas. Mais uma vez a mesorregião Central foi a mais contemplada.

Com base no panorama exposto pelo Gráfico 2, é pertinente questionar mais uma vez qual foi o critério utilizado pelo RN para a implantação do ensino de 2º grau ao longo do seu território. O que se verifica, baseado nas análises dos dados, é o fato de a mesorregião Leste Potiguar, na qual Natal, a capital do estado se encontra, incorporar 30% (trinta por cento) do total das escolas de ensino de 2º grau. A outra mesorregião, que comporta um número bastante considerável, com 34% (trinta e quatro por cento) das escolas, é a Oeste Potiguar. Apesar de, durante a década de 1990, o critério demográfico e urbano se mostrar inviável, como será exposto na subseção 3.2, essas duas mesorregiões são as maiores em termos demográficos, e quando a análise é verificada de forma geral, numa visão macro, o critério demográfico aparentemente, para essas mesorregiões, ainda prevalece. Assim, ao se comparar o número de cidades por mesorregião e escolas, a Leste Potiguar é a que comporta o maior

número de escolas da rede de ensino de 2º grau, em termos percentuais, como é possível averiguar no Quadro 3:

Quadro 3 - Total de municípios e escolas de 2º grau por mesorregião (1971-1996).

Mesorregião	Total de municípios com ensino de 2º grau	Total de escolas de ensino de 2º grau	Percentual total de escolas de 2º grau por mesorregião
Leste Potiguar	13	50	30%
Agreste Potiguar	35	37	22%
Central Potiguar	18	23	14%
Oeste Potiguar	47	58	34%
Total geral	113	168	100%

Fonte: Adaptada da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Cabe ressaltar que nem todas as cidades do RN tinham o ensino de 2º grau, apenas 113 (cento e treze), dos 166 (cento e sessenta e seis) municípios existentes à época, ofertavam este ensino. Deve-se ponderar ainda que alguns destes estabelecimentos, nas décadas de 1980 e 1990, ofereciam apenas o curso de 2º grau não profissionalizante, baseado na Lei nº 7.044/82. Todavia, essas escolas foram consideradas para esse levantamento, levando-se em consideração sua natureza: ensino de 2º grau. Ao todo o estado tinha 30 (trinta) escolas que ofertaram apenas o ensino de 2º grau não profissionalizante, dados esses que serão trabalhados mais adiante, na subseção 3.3.

A constatação ao observar o Quadro 3 é que a mesorregião Leste Potiguar foi a mais privilegiada, mesmo sendo a que contém o menor número de municípios, apenas 13 (treze), possuía o maior número de habitantes. Sua oferta do ensino de 2º grau totalizava 30% (trinta por cento) da oferta, enquanto a mesorregião do Oeste Potiguar, com maior número de municípios, 47 (quarenta e sete) no total, só disponibilizou 34% (trinta e quatro por cento) da oferta do ensino de 2º grau. Outro ponto que pode ter influenciado esse alto percentual de escolas nestas duas mesorregiões foi o fator econômico, uma vez que essas localidades são, economicamente, as mais importantes do RN.

Isso pode ter ocorrido, também, pelas políticas de governos da época, que trouxeram algumas mudanças para o campo educacional. José Agripino Maia¹¹, em seu segundo mandato, em 1982, período de abertura, no qual ocorre a primeira eleição direta para governadores dos estados, apresentava, entre seus projetos de governo, o Terra Verde ou o Vilarejo, operacionalizando o Programa Crescer, que tinha por objetivo principal a melhoria da moradia dos mais pobres, este programa também beneficiava educação e saúde. Outro plano, citado por Mariz e Suassuna (2002), que também beneficiou a educação, dentre outros setores como emprego, transporte, alimentação, segurança e bem-estar social foi o projeto Capital, que promovia uma ação conjunta entre o governo do estado e a prefeitura da capital, presidida pelo prefeito Marcos César Formiga Ramos, nomeado pelo então governador do RN.

Nesta conjuntura, para que se possibilite a relação entre governadores e suas políticas para a área da educação, acreditamos ser importante informar que no decorrer do período estudado o RN teve 9 (nove) governadores, assim como é importante apresentar quem foi cada um deles. Outro aspecto relevante, no que concerne ao âmbito da política e educação, é a constatação de que, mesmo após o período de abertura da democracia e do multipartidarismo, os partidos que estavam em alta no estado continuaram sendo os que se ramificaram no período do regime ditatorial, como o Partido da Frente Liberal (PFL), novo nome dado ao partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que se posicionava a favor do regime militar, e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nova nomenclatura do partido Movimento Democrático Brasileiros (MDB), contrário ao regime, conforme se pode observar no Quadro 4 a seguir:

¹¹ As informações sobre os governadores do RN foram pesquisadas no Portal do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). José Agripino Maia nasceu em Mossoró/RN no dia 23 de maio de 1945, filho de Tarcísio de Vasconcelos Maia e Joseresa Tavares Maia. Seu pai foi deputado federal e governador do estado do RN. Formou-se em engenharia, em 1967, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sua pós-graduação foi em estabilização de taludes pela mesma instituição. Diretor-presidente da empresa Mossoró Agroindustrial S.A., trabalhou como engenheiro-chefe de obras da Empresa Industrial Técnicas (EIT), entre 1969 e 1972. Foi nomeado prefeito de Natal em 1979, por Lavoisier Maia, seu primo, então governador do estado pelo ARENA. Foi eleito para governador do RN nas eleições de novembro de 1982, assumindo o governo em março de 1983. Indispôs-se com o governo do estado em maio de 1986, sendo substituído pelo vice-governador Radir Pereira de Araújo. Neste momento ocupou uma vaga no senado federal. Nas eleições de outubro de 1990, se candidatou novamente ao governo do Rio Grande do Norte na legenda do PFL e foi eleito, derrotando seu primo Lavoisier Maia, candidato pela legenda do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Assumiu o governo em março de 1991, no lugar de Geraldo Melo. Em abril de 1994 se candidatou mais uma vez ao Senado na legenda do Partido da Frente Liberal (PFL), sendo substituído na ocasião pelo vice-governador Vivaldo Costa. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maia-jose-agripino>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Quadro 4 - Relação dos governadores do estado do Rio Grande do Norte entre 1971 e 1996.

Governador/Partido	Período	Políticas e ação de governo para educação
José Cortez Pereira de Araújo / Arena	1971-1975	Construção de Escolas.
Tarcísio de Vasconcelos Maia / Arena	1975-1979	Construção de escolas e abertura de vagas no 1º e 2º graus; recuperação de prédios escolares; locação de prédios beneficiando 1.530 alunos.
Lavoisier Maia Sobrinho / Arena	1979-1983	Construção de escolas; aumento de matrículas no ensino de 1º e 2º graus.
José Agripino Maia / PFL	1983-1986	Projeto Crescer; aumento de matrículas no ensino de 1º e 2º graus.
Radir Pereira / PFL	1986-1987	Aumento de matrículas no ensino de 1º e 2º graus e construção de escolas.
Geraldo José de Melo / PMDB	1987-1991	Restauração de prédios escolares; treinamento de professores; aquisição de equipamentos e aumento de matrículas no ensino de 1º e 2º graus.
José Agripino Maia / PFL	1991-1994	Distribuição de bolsas de trabalho para alunos do Magistério; recuperação de salas de aulas e capacitação de professores.
Vivaldo Costa / PFL	1994-1995	Distribuição de bolsas de trabalho para alunos do Magistério; recuperação de salas de aulas e capacitação de professores.
Garibaldi Alves Filho / PMDB	1995-1999	Projeto Nordeste – construção e restauração de prédios escolares.

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Ao comparar a mesorregião Central Potiguar, a segunda menor em termos de quantidade de municípios, apenas 16 (dezessete) cidades, com a Leste Potiguar, a desigualdade se torna ainda maior, pois a mesorregião Central comportou apenas 14% (quatorze por cento) da oferta do ensino de 2º grau, enquanto a Leste Potiguar abarcou 30% (trinta por cento) do total. Já a mesorregião Agreste, com 35 (trinta e cinco) municípios, ofertou apenas 22% (vinte e dois por cento) do ensino de 2º grau. Essa localidade é a segunda maior, em relação ao número de municípios, mas ocupou o terceiro lugar na oferta de ensino de 2º grau.

Outro ponto que chama atenção é o fato de a grande maioria dos municípios terem apenas, em seu território, um estabelecimento de ensino de 2º grau. Foge a essa regra a cidade de Natal, que comportou um total de 33 (trinta e três) escolas de 2º grau; Mossoró, com 8 (oito) instituições de ensino técnico profissionalizante, e algumas outras cidades, como Parnamirim, Caicó, Currais Novos e Martins, que tinham entre 4 (quatro) e 2 (dois) estabelecimentos de ensino de 2º grau. Todas elas são importantes cidades em suas regiões, seja por densidade populacional, seja por se configurarem como polos econômicos. O restante dos municípios, em geral, continha apenas um estabelecimento de ensino de 2º grau. É importante enfatizar que, no município de Natal, na década de 1980, foi inaugurado o Centro de Formação de Pessoal para o Serviço de Saúde (CEFOPE), apesar de não se enquadrar nas escolas de 2º grau, e, por isso, não fazer parte das análises, faz parte, desde então, do panorama da EP do RN.

Diante do exposto, podemos verificar que Natal foi a única cidade que concentrou o maior número de escolas de 2º grau. Do total de 50 (cinquenta) estabelecimentos de ensino técnico profissionalizante da mesorregião Leste Potiguar, a cidade reuniu 33 (trinta e três) escolas de 2º grau, dessa maneira, os outros 12 (doze) municípios tinham distribuídos entre si as 17 (dezessete) escolas restantes. Dessas 17 (dezessete) escolas, 4 (quatro) estavam no município de Parnamirim, remanescendo apenas um total de 13 (treze) estabelecimentos de ensino que eram espalhados nos outros 11 (onze) entes municipais da mesorregião Leste. Esse cenário, ao se tratar da cidade de Natal, pode ter se construído devido às alianças entre governo do RN e prefeitura, conforme já evidenciado anteriormente.

Algo parecido, todavia, em menor medida, em termos de concentração de escolas em um mesmo município, acontece com a mesorregião Oeste Potiguar. Do total das 58 (cinquenta e oito) instituições de ensino de 2º grau, Mossoró comportou 8 (oito) estabelecimentos de ensino desse tipo. Assim sendo, o restante das 50 (cinquenta) escolas de 2º grau foram distribuídas entre as outras 46 (quarenta e seis) cidades da mesorregião. Os municípios de Pau dos Ferros e Martins, por exemplo, tiveram 2 (duas) escolas de 2º grau durante algum período, dentro do espaço de tempo investigado.

Em suma, essa análise demonstra, alicerçada nos indícios, que apesar dos critérios de implantação não serem claros, as hipóteses já levantadas anteriormente, de que o RN considerou três principais abordagens na implantação do seu sistema de ensino de 2º grau, quais sejam: o critério demográfico e urbano, bem como o fato de ficar a juízo das escolas e sua administração demonstrar interesse em ofertar o ensino de 2º grau, além da ênfase no

princípio quantitativo, ou seja, a preocupação com o número de escolas que ofertavam o 2º grau, do que propriamente com a qualidade desse ensino.

Também é importante destacar que, nos fundamentando nas fontes disponibilizadas pela SOINSP, identificamos que algumas escolas pararam com o ensino de 2º grau ao longo do período analisado. Na maioria das vezes, as fontes não expõem a motivação de a escola deixar de ofertar o ensino de 2º grau e nem o período do acontecimento. O que verificamos, é que alguns documentos comunicam a paralização da oferta do 2º grau, mas não informam as datas referentes ao fechamento dos cursos. Dessa forma, o que nos importa é informar que não existem indícios se no ano de 1996 as 168 (cento e sessenta e oito) escolas estavam com o funcionamento efetivo do ensino de 2º grau profissionalizante.

Como exemplo, podemos citar o documento D6LIEp.7 que traz a seguinte informação: “Ofício nº 309/93 - NURE – Esta escola está com o 2º Grau desativado”. (RIO GRANDE DO NORTE, 1990?). Infelizmente, não é possível verificar qual a data efetiva da interrupção do ensino de 2º grau, nem quais as motivações que levaram a essa situação, as únicas informações que o documento descreve é que o estabelecimento de ensino passou a ofertar o 2º grau no ano de 1982 com as habilitações de Magistério e Auxiliar de Escritório.

Ao analisar o documento D5LIEp.33, foi possível verificar a existência da informação de que a escola foi extinta, mas não temos como saber o ano, pois não foi informado. Mas, como a fonte não traz nenhuma solicitação com referência a implantar o ensino médio, pelos indícios, é possível supor que esta escola foi extinta antes da LDB de 1996. A única informação fornecida pela documentação esclarece que “[...] esta escola funcionou por alguns dias nas dependências da Escola E. Maria Antonia, que assumiu a mesma”. (RIO GRANDE DO NORTE, [199-?]). Ao buscar o documento referente à Escola Estadual Maria Antônia, inferimos que não existe nenhuma informação sobre o caso exposto acima, todavia, foi possível averiguar que esta escola passou a funcionar em 1988 e o 2º grau foi solicitado no ano de 1994 com a habilitação de Magistério. Talvez tenha sido neste período que a Escola Estadual de 2º Grau Professora Paula Francinete tenha sido extinta.

Essa realidade trazida até o momento evidencia o quanto a implantação e a manutenção do ensino de 2º grau foram, de certa forma, difíceis para o RN. Essa análise mais geral também trouxe a necessidade de averiguar essa implantação com bases na investigação de cada década, pois politicamente o estado efervescia nos anos do regime militar. Esses elementos serão explanados e investigados de agora em diante, tentando relacionar as mudanças na educação às políticas dos governadores da época.

3.2 O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE AO LONGO DAS DÉCADAS DE 1970 A 1990

A implantação do ensino de 2º grau ao longo do período estudado está relacionada às políticas de governo adotadas em cada momento, como será possível perceber mais à frente. De agora em diante, a análise das fontes se dará com ênfase nas décadas em destaque e cada um desses períodos tem suas características específicas quando relacionadas ao tema educação e aos governadores que administraram o RN em cada um desses momentos históricos.

Porém, antes de iniciar a discussão por década, se faz necessário compreender o contexto histórico em andamento. Ao longo do período em análise, muitas mudanças ocorreram no Brasil, e, conseqüentemente, nos seus entes federativos estaduais. Alves (1987) divide o período do regime militar em três ciclos. O primeiro ciclo, iniciado em 1964, se concentrou, principalmente, em expurgar os políticos que tinham ligação com os governos populistas anteriores, assim como limitou a resistência de trabalhadores e camponeses. O segundo ciclo (1965-1966) teve início após a promulgação do Ato Institucional nº 2, em 17 de outubro de 1965. O AI-2 tinha por objetivo concluir os expurgos já iniciados anteriormente, tanto no setor burocrático quanto eleitoral. Entre outras medidas, extinguiu o multipartidarismo e instituiu o bipartidarismo com os partidos denominados ARENA, partido que se posicionava a favor do regime militar, e o MDB, partido contrário ao regime ditatorial e favorável à reabertura da democracia no país. Em 05 de fevereiro de 1966, o Ato Institucional nº 3 estabeleceu as eleições indiretas para os governadores dos estados, assim como anunciou que os prefeitos das cidades seriam nomeados pelos governadores que estivessem no poder (ALVES, 1987).

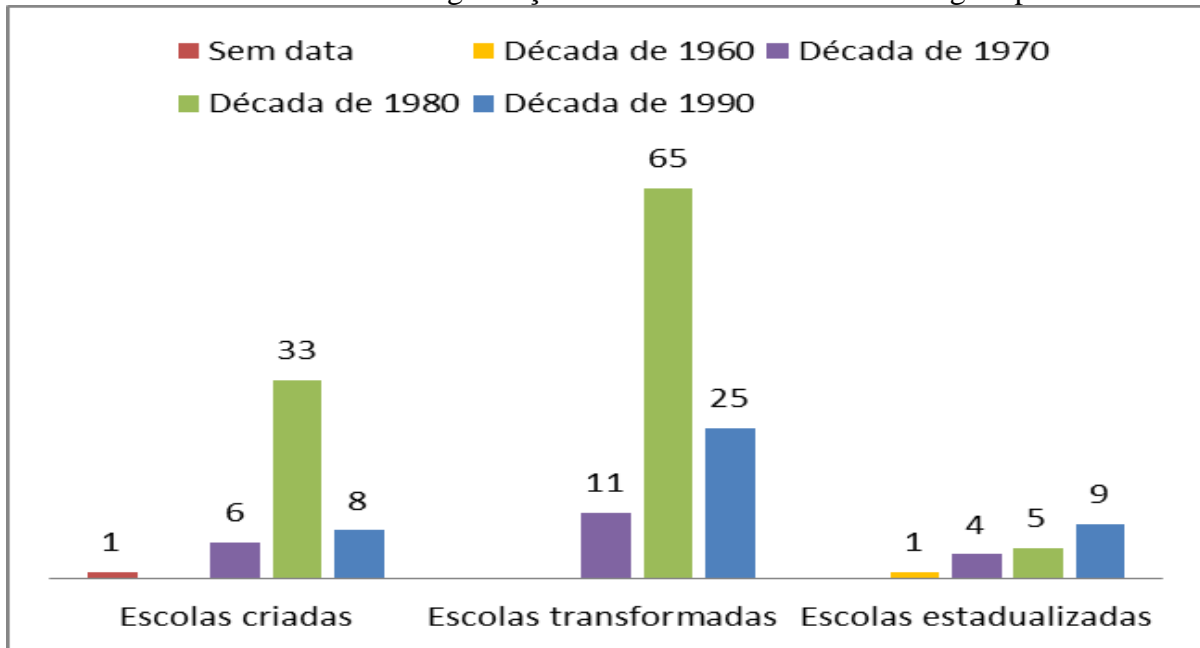
O Ato Institucional mais conhecido, devido a seu poder de repressão, foi o AI-5, promulgado em 13 de dezembro de 1968, que deu início ao terceiro ciclo da ditadura civil militar. Este Ato suspendeu o princípio do *habeas corpus*¹² e instituiu a tortura e a violência

¹² Para esclarecimento do conceito, segundo Pedro Lenza (2011), o *Habeas corpus* foi, em termos históricos, a primeira garantia de direitos fundamentais, concedida na Magna Carta de 1215, e formalizada, em seguida, pelo *Habeas Corpus Act*, em 1679. No Brasil foi instituído em 1821, por meio de um alvará concedido por Dom Pedro I assegurando a liberdade de locomoção. Passou a ser uma garantia constitucional a partir de 1891, continuando presente nas constituições que se seguiram. Conforme Art. 5º da constituição de 1988 “conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder”. (BRASIL, 1988). Assunção (2000, p. 11) explica que “*Habeas corpus* é remédio jurídico para garantia de liberdade ambulatoria do cidadão, cujo objetivo é fazer cessar violência ou coação da liberdade, decorrente de abuso de poder e de ilegalidade”.

física contra os que se opusessem ao regime militar, restringiu os direitos políticos da sociedade e facilitou o controle do Estado sobre os indivíduos. Conforme Alves (1987, p. 141), neste momento, o Brasil vivenciou “amplos expurgos em órgãos políticos representativos, universidades, redes de informação e no aparato burocrático do Estado, acompanhados de manobras militares em larga escala, com indiscriminado emprego da violência contra todas as classes”.

No que se refere às décadas de 1970 a 1990, ao observar a implantação do ensino de 2º grau, verificamos uma disparidade considerável entre elas, foi na década de 1980 que o ápice, em termos do aumento da quantidade de escolas, ocorreu no RN. Já a década de 1970 mantém uma certa uniformidade no que diz respeito ao número de escolas implantadas, enquanto a década de 1990 demonstra o declínio da implantação do ensino de 2º grau, como é possível averiguar no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Levantamento das categorizações das escolas do ensino de 2º grau por década.



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Como já foi informado, constatamos que foi durante a década de 1980 que o ensino de 2º grau tomou corpo no RN. Inicialmente, e de maneira muito tímida, na década de 1970, existiam apenas 21 (vinte e uma) escolas ofertantes do ensino de 2º grau profissionalizante. Já na década de 1980, o estado, por meio de suas ações, implantou 103 (cento e três) estabelecimentos de ensino de 2º grau. Enquanto na década de noventa é possível perceber um decréscimo, se comparada com a década de 1980, pois até o ano de 1996 foram

implantadas apenas 42 (quarenta e duas) escolas de ensino de 2º grau. A escola estadualizada na década de 1960 passou a ofertar o ensino de 2º grau apenas em 1990, contudo, consideramos sua nova condição a partir do ano de 1960, pois neste período, a escola passou a ser responsabilidade do estado. Assim, somada esta escola com as outras 42 (quarenta e duas) que passaram a ofertar o ensino de 2º grau na década de 1990, ao todo foram 43 (quarenta e três) estabelecimentos no período.

No que concerne à década de 1970, segundo Mariz e Suassuna (2002), o governo de Cortez Pereira (1971-1974)¹³ desenvolveu alguns projetos voltados, em especial, para a indústria como a produção de coco, castanha, criação de camarão, dentre outros, porém os autores não citam nenhuma política desse governador para a educação. Contudo nas sinopses quantitativas, disponibilizadas pelo GAEE/RN e que contribuíram para a construção do Quadro 4, se pôde constatar a construção de prédios escolares, durante o período de governo desse administrador.

Em contrapartida, o governador Tarcísio de Vasconcelos Maia (1975-1979)¹⁴, o sucessor de Cortez Pereira, é citado por Mariz e Suassuna (2002, p.372), ao relatarem que “Na área da educação construiu inúmeras unidades de ensino do primeiro e segundo graus, garantindo 15 mil novas vagas”. Apesar dessa informação, é possível verificar, baseado nas

¹³ José Cortez Pereira de Araújo nasceu em Currais Novos/RN, em 17 de outubro de 1924, filho de Vivaldo Pereira de Araújo, fazendeiro, e de Olindina Cortez Pereira de Araújo. Estudou o primário na em Currais Novos, em seguida ingressando no Convento das Carmelitas, em Goiana/PE, onde cursou filosofia e teologia. Após o seminário, finalizou o curso clássico em Recife e ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Pernambuco, concluindo filosofia em 1949. Foi eleito para deputado do estado do RN em 1950 pela União Democrática Nacional (UDN). Em 1952 se formou em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito da Universidade de Pernambuco, atuando, também, desde então como criminalista e foi professor universitário, ministrou economia política na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi reeleito para deputado em 1954 e 1958 pela UDN. Em 1970 foi escolhido para governador do RN, pelo então presidente da república general Emílio Garrastazu Médici, sendo eleito pelo ARENA e assumindo o governo de 15 de março de 1971 a 1974. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-cortez-pereira-de-araujo>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

¹⁴ Tarcísio de Vasconcelos Maia nasceu em Brejo da Cruz/PB no dia 26 de agosto de 1916, filho de João Agripino Maia e de Angelina Mariz Maia. Estudou no Liceu Paraibano em João Pessoa. Graduiu-se em 1939 pela Faculdade de Medicina da Bahia, especializando-se em pediatria, exercendo a profissão por 20 anos. Foi professor da Escola Normal de Mossoró/RN. De 1956 a 1958 ocupou seu primeiro cargo público como secretário de Educação e Cultura no governo de Dinarte Mariz (1956-1961). Em outubro de 1958 foi eleito deputado federal do Rio Grande do Norte pela UDN exercendo o cargo entre os anos de 1959 e 1963, em 1964 e em 1965. Em 1970 passou a representar o MEC junto à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). Em 1974, foi indicado pela Arena para governador do RN substituindo José Cortez Pereira. Foi eleito pela Assembleia Legislativa, empossando-se do cargo em março de 1975, ficando no governou até março de 1979. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tarcisio-de-vasconcelos-maia>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

fontes em análise, que poucas escolas foram criadas para o ensino de 2º grau no período, assim sendo, boa parte dessas escolas construídas e das vagas abertas devem ter ocorrido no ensino de 1º grau.

Em termos percentuais, a distribuição por décadas se dispõe da seguinte forma: a década de 1970 contemplou apenas 12% (doze por cento) do ensino de 2º grau; a década de 1980, na qual o estado demonstra maior ostensividade, apresenta a implantação de 61% (sessenta e um por cento), comprovando um acréscimo do ensino profissionalizante; e durante a década de 1990, verificamos um decréscimo, pois foi implantado apenas 26% (vinte e seis por cento) do total no ensino de 2º grau. Ainda nessa conjuntura, existe 1 (um) estabelecimento de ensino de que os documentos não informam a data de criação, mas que, por meio dos indícios, é possível constatar que se enquadra na categoria de Escolas Criadas.

Mais um fator que deve ser levado em consideração, com base no Gráfico 3, é o episódio de a década de 1980 ser o período que mais criou e transformou escolas para o ensino de 2º grau, foram 33 (trinta e três) Escolas Criadas e 65 (sessenta e cinco) estabelecimentos de ensino transformados. Em parte, isto correu, conforme explica Mariz e Suassuna (2002), pois ao assumir o governo do estado em 1979, Lavoisier Maia (1979-1983)¹⁵ foi considerado um governador com uma administração bastante empreendedora. Conforme os autores, Lavoisier foi um dos governos que mais abriu escolas no RN, bem como beneficiou, com grandes somas de dinheiro, a prefeitura de Natal, cujo prefeito à época era seu primo José Agripino Maia, podendo essa colaboração ser um dos motivos que levou a

¹⁵ Lavoisier Maia Sobrinho nasceu no dia 09 de outubro de 1928 em Almino Afonso/RN, mas foi registrado em Catolé da Rocha/PB, filho de Lauro Maia e Idalina Maia. Oriundo de família de profunda tradição política no RN é primo de Tarcísio Maia, ex-governador do Rio Grande do Norte e de José Agripino Maia, três vezes senador da República, ex-governador potiguar e ex-prefeito de Natal. Formou-se em Medicina pela Universidade Federal da Bahia, fez especializações em Planejamento de Saúde, na Universidade de São Paulo (USP) e em Ginecologia e Obstetrícia, com o título conferido pela Associação Médica Brasileira (AMB) e pela Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO). Em 1957 passou a residir em Natal, onde iniciou sua carreira atuando como médico e professor do Departamento de Tocoginecologia, pela UFRN, onde foi diretor da Maternidade Escola Januário Cicco. Foi Secretário de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Norte, no mandato de Tarcísio Vasconcellos Maia (1975-1979). Nesse mesmo momento dirigiu a Comissão de Fiscalização Estadual de Entorpecentes do Ministério da Saúde, em Natal e atuou como Secretário do Interior e Justiça norte-rio-grandense (1976-1977) e presidiu o Conselho Diretor do Fundo Estadual de Saúde do estado (1976-1978). Em 1979, filiado ao ARENA, foi nomeado governador do estado do Rio Grande do Norte, governando até 1983. Em 1985 foi escolhido Presidente do Diretório Regional do Partido Democrático Social (PDS), ao qual era filiado, com mandato até 1986. No ano de 1987 elegeu-se para o Senado Federal e atuou nos trabalhos constituintes que resultaram na Constituição de 1988. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lavoisier-maia-sobrinho>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

cidade de Natal a ter a maior concentração de escolas de 2º grau do estado, como já averiguado anteriormente.

No que tange às Escolas Estadualizadas, essa regra de expansão na década de 1980 não se aplica, pois foi na década de 1990 que essa categoria teve seu momento de maior crescimento. Enquanto, na década de 1980, houve apenas 5 (cinco) Escolas Estadualizadas, na década de 1990 foram 9 (nove) escolas que passaram a fazer parte da rede estadual de ensino. Já, na década de 1970, foram apenas 4 (quatro) estabelecimentos de ensino estadualizados. Esta década não demonstra uma disparidade tão intensa entre as categorias quanto as décadas de 1980 e 1990. O que percebemos foi a existência de um crescimento constante da categoria Escolas Estadualizadas ao longo das três décadas.

Diante dos dados analisados, constatamos que a categoria Escolas Transformadas mantém uma regularidade também quando observada ao longo das décadas, sendo sempre a categoria que apresenta o maior número de escolas independentemente do período. Mais uma vez, corroborando as análises já evidenciadas anteriormente, que consideram o viés quantitativo da reforma de 2º grau como sendo um dos elementos de força motriz do desenvolvimento da educação profissionalizante no estado, seguindo o mesmo modelo de implantação em nível nacional. Isso deixa claro que os recursos investidos na educação não eram muitos, pois as décadas apresentam mais Escolas Transformadas que Criadas, assim como expõem também um crescimento no número de Escolas Estadualizadas no decorrer dos anos em análise, o que tornaria os investimentos em educação mais baratos aos cofres públicos.

Também podemos levar em consideração, como já foi abordado, a possibilidade de esse fenômeno ter acontecido devido à possibilidade de as instituições poderem requerer a transformação de escolas de 1º grau para escola de 2º grau, pois para a nova história política, segundo Rémond (2003), as instituições estão entre os fatores políticos que moldam e influenciam a sociedade e seus acontecimentos. Elas têm importância nas decisões políticas e na existência da coletividade.

Quando observados os dados decenais, com fundamento nas mesorregiões, o parâmetro se estabelece de maneira não homogênea. As mesorregiões Leste Potiguar e Oeste Potiguar demonstram uma certa semelhança entre si no quesito quantidade em quase todas as décadas de 1970 a 1990, já as mesorregiões Central Potiguar e Agreste Potiguar não demonstram semelhança nem entre si e nem se comparadas às outras duas mesorregiões. A mesorregião Agreste Potiguar em si mesma é inconstante, pois existe uma disparidade de

quantidade de estabelecimentos de ensino implantados durante as décadas, como é possível inferir com base pelo Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Levantamento do quantitativo das escolas de 2º grau por década e por mesorregião (1971-1996).

Mesorregião	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	Sem data
Leste Potiguar	7	36	6	1
Agreste Potiguar	2	24	11	-
Central Potiguar	6	9	8	-
Oeste Potiguar	6	34	18	-
Total	21	103	43	1

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Ao fazer a comparação entre as mesorregiões, constatamos que, na década de 1970, houve certa regularidade entre as mesorregiões Leste Potiguar, Central Potiguar e Oeste Potiguar, já a mesorregião Agreste Potiguar foge à regra do período com a implantação de apenas 2 (duas) escolas de 2º grau. Enquanto, na década de 1980, a mesorregião Central Potiguar foge ao padrão, pois teve apenas 9 (nove) instituições de ensino de 2º grau implantadas no período. Averiguamos ainda que a Leste Potiguar e Oeste Potiguar continuaram com um número de implantação de escolas muito próximo, assim como ocorreu na década de 1970. A mesorregião Agreste Potiguar, se comparada às demais, mantém uma média na década de 1980, contudo, quando confrontada à década anterior, teve um grande acréscimo, o que chama a atenção, pois isto demonstra claramente que os critérios de implantação não são evidentes ou regulares.

Não podemos deixar de acrescentar que essa ausência de uniformidade na implantação das escolas pode ter sido influenciada pelas políticas de governo, ou seja, cada governo elabora suas políticas que podem seguir mais ou menos as diretrizes nacionais, o que faz com que os investimentos na educação sejam diferentes e variáveis de governo a governo.

Chama a atenção também, o fato de a mesorregião Central Potiguar demonstrar essa disparidade em relação às demais, uma vez que, na década de 1970, ela teve o único momento

de uniformidade, e, nas décadas de 1980 e 1990, nela decresce a implantação do ensino de 2º grau. Na década de 1980, o papel se inverte entre a mesorregião Central Potiguar e a Agreste Potiguar. Na primeira, se analisada individualmente, década por década, é possível verificar uma homogeneidade na implantação do sistema de ensino de 2º grau, porém, se observada dentro do contexto estadual, foi a menos privilegiada.

Na década de 1990 a mesorregião que foge ao padrão quantitativo em relação às demais, é a Oeste Potiguar, pois enquanto esta implantou 18 (dezoito) escolas de ensino de 2º grau, a Leste Potiguar teve apenas 6 (seis) instituições abrindo a oferta neste período. Foi o único momento em que essas duas mesorregiões tiveram maior discrepância entre si em termos numéricos. Outro dado que chama a atenção é que pela primeira vez a mesorregião Agreste Potiguar e a Central Potiguar tiveram um número maior de implantação de escolas de 2º grau do que a Leste Potiguar. Nesta década de 1990, uma hipótese de implantação que considerasse apenas o critério demográfico, por exemplo, não poderia ser aplicado, pois a mesorregião Leste Potiguar foi a que menos abriu o ensino de 2º grau.

Dessa forma, mais uma vez é possível constatar uma ausência de critérios fixos ou pré-determinados para a implantação do ensino de 2º grau. Logo, não é coerente deixar à margem a possibilidade de que o estado do RN tenha deixado, realmente, a critério de cada estabelecimento a mudança de nível de ensino, uma vez que a mesorregião mais urbanizada do estado, onde se localiza a capital, talvez, na década de 1990, estivesse seguindo uma tendência nacional, pois, com o fim da ditadura civil militar em 1985, e com a promulgação da Constituição de 1988, a necessidade de mudanças, devido à nova realidade social, agora democrática, era emergencial. Durante os primeiros anos da década de 1990, as discussões no Congresso Nacional sobre o projeto de lei que culminaria na LDB de 1996 foram intensas, sinalizando mudanças futuras na educação e, portanto, podendo ser um dos elementos que contribuíram para a diminuição da implantação do ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte.

Assim sendo, devido à ausência clara dos critérios precisos ou pré-estabelecidos usados pelo estado na implantação do ensino de 2º grau, podemos acrescentar que a história política não segue uma linearidade, ela se rompe e muitas vezes segue uma sequência ilógica. Neste sentido, é possível questionar quais foram as demandas que levaram a esse desnivelamento entre as mesorregiões, em especial, a Leste Potiguar na década de 1990? Que possíveis acontecimentos teriam modificado tal realidade?

Nesta perspectiva, concordamos com a afirmação de Rémond (2003, p. 449), ao assegurar que a política não se desenvolve de forma linear, ela “é feita de rupturas que parecem acidentes para a inteligência organizadora do real”. Logo, por causa dessa ausência

da coesão dos fatos, Rémond (2003) explica que nem todos os resultados podem ser encontrados nos seus antecedentes, nos que os gerou, dificultando ao historiador a explicação de todos os fatos em uma sucessão lógica. Para ele, o político é o maior ponto de convergências das causas e sua complexidade não reversível, pois, uma vez modificado o curso das coisas, dificilmente se retorna ao início delas.

Na próxima subseção, iremos investigar o ensino de 2º grau não profissionalizante baseado na Lei 7.044/72. Este movimento se mostra importante, pois em algumas escolas de ensino técnico profissionalizante do RN também foi ministrado esse ensino de 2º grau voltado para a educação geral. Como será possível compreender, boa parte do ensino de 2º grau, no RN, foi baseado no ensino de 2º grau não profissionalizante, sendo esta modalidade educacional um dos alicerces deste momento histórico em investigação.

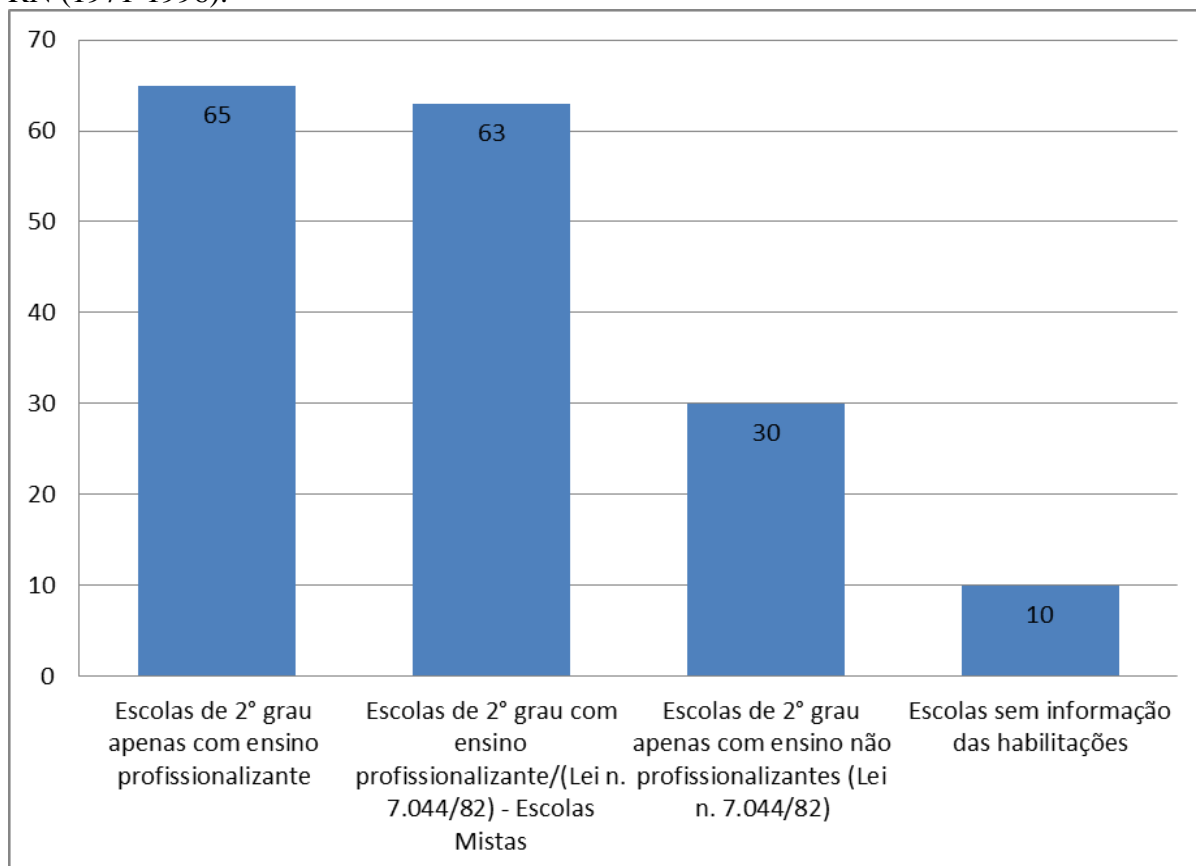
3.3 A LEI Nº 7.044/82 NO ESTADO DO RN E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU TÉCNICO NÃO PROFISSIONALIZANTE *VERSUS* O ENSINO DE 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE

Mesmo não sendo o objeto central de estudo deste trabalho dissertativo, o ensino de 2º grau não profissionalizante precisou ser contemplado, ao iniciar as análises das fontes, por dois motivos: o primeiro deles é que o ensino não profissionalizante, baseado na Lei nº 7.044/82, se fez presente em muitas escolas que ofertavam o ensino de 2º grau profissional no estado do RN; a segunda causa se deve ao fato de essas escolas estarem presentes nas categorias investigadas até o momento. Dessa forma, a intenção deste tópico não é ranquear ou demonstrar qual dessas duas ênfases do ensino de 2º grau foi a melhor, se o técnico profissionalizante ou o técnico não profissionalizante. Nosso objetivo é fazer um paralelo entre elas e analisar a implantação do ensino de 2º grau no seu todo, trazendo as modificações que foram ocorrendo na Lei nº 5.692/71, através dos anos em investigação, para que se possa compreender a conjuntura geral do ensino de 2º grau no RN.

Ao analisar a implantação do ensino de 2º grau em cada uma das escolas e a partir das mesorregiões, também foi possível perceber, com base nas fontes, três ocorrências distintas: algumas dessas instituições ofereciam apenas o 2º grau profissionalizante; outras ofertavam apenas o 2º grau não profissionalizante; e o restante proporcionava os dois tipos de ensino de 2º grau, as quais nós denominaremos Escolas Mistas.

O ensino de 2º grau não profissionalizante foi legalizado pela Lei nº 7.044/82, como já explicado na seção anterior. A contar de então, a habilitação profissional não era um requisito necessário para terminar o 2º grau e muitos estabelecimentos de ensino, no RN, optaram também por ofertar o 2º grau não profissionalizante, como exposto no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Escolas de 2º grau - com o ensino profissionalizante e não profissionalizante no RN (1971-1996).



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Após a promulgação da Lei nº 7.044/82 a natureza do ensino de 2º grau se modificou e, de certo modo, se ampliou, passando a ter mais um viés, a não necessidade da qualificação profissional. O Gráfico 4 evidencia que, do total das escolas de 2º grau, 168 (cento e sessenta e oito), no RN, se somarmos a quantidade de Escolas Mistas com as que só ofertavam o 2º grau não profissionalizante, é possível obter um número absoluto de 93 (noventa e três) escolas que ofertavam o ensino de 2º grau não profissionalizante. Já as escolas de 2º grau com os cursos profissionalizantes, dentre as quais estão inseridas as que apenas ofereciam o ensino de 2º grau profissionalizante e as Escolas Mistas, totalizavam 128 (cento e vinte e oito). Ainda restam 10 (dez) estabelecimentos de ensino cujas fontes não trazem as habilitações e que também não puderam ser detectadas por meio dos indícios.

Em termos percentuais, a conjuntura se constrói da seguinte maneira: 39% (trinta e nove por cento) das escolas de 2º grau ofereciam apenas cursos profissionalizantes, fato que evidencia um forte apelo para a qualificação profissional, uma vez que era esse o objetivo da Lei nº 5.692/71. As Escolas Mistas monopolizaram 37% (trinta e sete por cento) do total de instituições de ensino de natureza de 2º grau tanto profissionalizantes, quanto não profissionalizantes. Existiam 18% (dezoito por cento) de escolas apenas com o ensino não profissionalizante e 6% (seis por cento) das fontes não informam as habilitações ofertadas pelas escolas e/ou não foi possível detectar, por meio dos indícios, que cursos poderiam ser ofertados nelas.

Com suporte nessa análise, é possível perceber que as habilitações profissionalizantes receberam mais atenção na implantação do 2º grau no RN do que o ensino de 2º grau de natureza não profissional. As escolas de 2º grau com oferta de habilitações profissionalizantes chegaram a 76% (setenta e seis por cento). Inquestionavelmente esse número subiria se todas as fontes trouxessem as habilitações oferecidas pelas escolas à época. Destarte, fica evidente que o RN seguiu, na implantação do 2º grau, majoritariamente, pelo viés da profissionalização. Todavia, o número de escolas de ensino de 2º grau não profissionalizante é bem expressivo dentro do contexto geral, pois quando somadas às Escolas Mistas com as que ofertavam apenas o 2º grau baseado na Lei nº 7.044/82, obtemos um total de 55% (cinquenta e cinco por cento).

Fato curioso detectado é que algumas fontes informam que as instituições de ensino as quais denominamos Escolas Mistas, em alguns casos, paravam de ofertar de forma gradativa o ensino técnico profissionalizante quando era implantado o curso de 2º grau não profissionalizante, baseado na Lei nº 7.044/82, conforme se pode averiguar no documento D2LIEp.68, ao informar, por meio do “Ofício nº 18/94 da Esc. Est. Prof. Pedro Alexandrino, comunicando a implantação do curso de 2º grau embasado na lei 7044/82 no ano letivo de 1994 e a extinção gradativa da habilitação magistério.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1990?).

O documento demonstra indícios de que esse colégio, inicialmente, ofertava apenas o 2º grau profissionalizante, porém, a datar de 1994, passou a implantar o 2º grau não profissionalizante, tornando-se Escola Mista, e deixou de ofertar o 2º grau de natureza profissionalizante, mudando mais uma vez de categoria, para escola de 2º grau não profissionalizante, em algum momento não especificado pelo documento. Como até o ano de 1994 a escola só ofertava a habilitação magistério, e a fonte não informa quantas turmas existiam, não temos como saber quanto tempo essa instituição de ensino levou para finalizar todas as turmas de ensino de 2º grau profissionalizantes em curso à época.

Ao averiguarmos década por década, foi possível apurar que, durante a década de 1980, o RN abriu 10 (dez) escolas com curso de 2º grau não profissionalizante, dentre as quais 3 (três) se enquadram na categoria Escolas Criadas e estavam localizadas na mesorregião Leste Potiguar; 6 (seis) dessas instituições de ensino pertenciam à categoria Escolas Transformadas, 4 (quatro) delas estavam na Leste Potiguar e as outras 2 (duas) se estabeleciam na mesorregião Oeste Potiguar. Ainda existiu 1 (um) estabelecimento de ensino na categoria Escola Estadualizada situado na mesorregião Leste Potiguar. Esse panorama evidenciado aqui trata de escolas que tinham apenas o 2º grau não profissionalizante.

O mesmo também ocorre com a década de 1990, na qual havia um total de 20 (vinte) escolas ofertantes apenas do 2º grau não profissionalizante. A disposição da década de 1990 fica da seguinte maneira: foram constatadas 7 (sete) instituições de ensino dentro da categoria Escolas Criadas, 2 (duas) delas estão na mesorregião Leste Potiguar; 1 (uma) se encontra na Agreste Potiguar e as 4 (quatro) restantes se localizam na Oeste Potiguar. Na categoria Escolas Transformadas foram detectadas 13 (treze) escolas. Dessas, 2 (duas) se situavam na mesorregião Leste Potiguar; 5 (cinco) se localizavam na Agreste Potiguar; 3 (três) estavam na Central Potiguar; e as outras 3 (três) se fixavam no Oeste Potiguar.

Outros dados que devem ser levados em consideração se referem à categoria das Escolas Criadas. Quando analisada a conjuntura, já foi possível perceber que a ênfase se deu no ensino de 2º grau profissionalizante. No entanto, mais uma vez é presumível a falta de investimento na educação de 2º grau profissionalizante, pois das 48 (quarenta e oito) Escolas Criadas, número já exposto e analisado anteriormente, 10 (dez) desses estabelecimentos foram pensados para o ensino de 2º grau não profissionalizante. Isso deixa um total de apenas 38 (trinta e oito) escolas pensadas para o ensino de 2º grau profissionalizante.

Outro fator que é possível verificar é que das 8 (oito) escolas enquadradas dentro da categoria Escolas Criadas, na década de 1990, 7 (sete) foram construídas para o ensino de 2º grau não profissionalizante. Dessa forma, o total de Escolas Criadas para o ensino de 2º grau profissionalizante, nesta década, foi apenas 1 (um).

Embora essas escolas tenham sido construídas para o ensino de 2º grau, as instituições de 2º grau profissionalizantes demandavam mais recursos devido à necessidade dos laboratórios específicos, bibliotecas e os espaços afins, necessários para a qualidade efetiva desse ensino. Já as instituições de ensino de 2º grau não profissionalizantes devem ter custado bem menos aos cofres públicos estaduais, corroborando as bases da implantação do 2º grau foi pelo viés orçamentário. Ou seja, a ênfase em prédios que custavam menos aos cofres públicos, realidade aderida em nível nacional, conforme discutido na seção 2.

Dessa forma, concluímos que das 21 (vinte e uma) Escolas Criadas na mesorregião Leste Potiguar, apenas 16 (dezesesseis) foram para oferta do 2º grau profissionalizante, pois as outras 5 (cinco) foram para o 2º grau não profissionalizante. Na Agreste Potiguar foram 10 (dez) Escolas Criadas, todavia 1 (uma) delas foi para o ensino de 2º grau não profissionalizante. Já na mesorregião Oeste Potiguar, das 15 (quinze) instituições de ensino criadas, 4 (quatro) foram para o ensino de 2º grau não profissionalizante, restando apenas 11 (onze) escolas construídas para o ensino de 2º grau profissionalizante. A Central Potiguar foi a única que não teve escolas sendo criadas para o ensino de 2º grau não profissionalizante, em virtude, provavelmente, de ter sido contemplada apenas com 2 (duas) escolas dentro da categoria Escolas Criadas.

Os professores dessas escolas de cunho não profissionalizante também não precisavam de formação específica para lecionar no ensino de 2º grau profissionalizante. Isso, provavelmente, facilitava que esses profissionais fossem captados com mais agilidade e, talvez, demandasse também menos custos aos cofres públicos. No que concerne à formação de professores, o RN não precisaria se preocupar em capacitar esses profissionais para atuar nestas escolas, uma vez que alguns deles já teriam o ensino superior e lecionariam em sua área de atuação e os demais teriam o ensino de 2º grau completo, tendo assim, o direito de atuar como docentes nessas instituições.

Outro elemento importante passível de investigação e análise foi o fato de nos depararmos com documentos que comprovam que, dentre as 113 (cento e treze) cidades que compunham a oferta de ensino de 2º grau no RN, 15 (quinze) delas comportavam escolas que proporcionavam apenas o ensino de 2º grau não profissionalizante, baseado na Lei nº 7.044/82. Isso foi realidade nas quatro mesorregiões.

A mesorregião Leste Potiguar tinha 2 (dois) municípios neste panorama, são eles: Senador Georgino Avelino e Extremoz. A Agreste Potiguar continha 6 (seis) cidades com esta realidade: Boa Saúde, Lagoa Salgada, Monte das Gameleiras, Barcelona, São Bento do Trairi e Lagoa de Velhos. Já a mesorregião Central tinha 3 (três) cidades com instituições de ensino com essa especificidade: Ipueira, Timbaúba dos Batistas e Jardim de Angicos. A Oeste Potiguar comportava 4 (quatro) cidades com escolas que ofertavam apenas o ensino de 2º grau não profissionalizante: Tabuleiro Grande, Agua Nova, Major Sales e Viçosa.

Nesta conjuntura, há uma realidade distinta das abordadas até então: 15 (quinze) cidades que proporcionavam à sua população apenas o ensino de 2º grau não profissionalizante. Dentre essas escolas, foram constatadas apenas duas categorias das analisadas: 5 (cinco) se enquadram em Escolas Criadas e as 10 (dez) restantes estão dentro da

categoria Escolas Transformadas. No entanto, o que realmente chama a atenção é o fato de 14 (quatorze) dessas instituições de ensino iniciarem sua oferta de ensino de 2º grau na década de 1990, precisamente no ano de 1994. Apenas uma escola, dentre essas, principiou a oferta de 2º grau no ano de 1996. Já a Escola Estadual Almirante Tamandaré não está dentro desse padrão, pois foi transformada no ano de 1986.

Este dado é importante, pois constata que das 43 (quarenta e três) escolas que começaram o 2º grau, pelo menos 14 (quatorze) dessas instituições só ofertavam o ensino de 2º grau não profissionalizante. Isso significa dizer que mais de 32% (trinta e dois por cento), pelo menos, do ensino de 2º grau inaugurado na década de 1990 objetivava a não profissionalização e que mais de 13% (treze por cento) dos municípios que congregavam o cenário do ensino de 2º grau no RN, se estabeleceram com ensino de natureza não profissionalizante.

Outro ponto relevante que é possível verificar, alicerçado nessa apreciação, é o fato de que, em algumas dessas cidades, os jovens que ingressaram ou ingressariam no ensino de 2º grau, não tinham acesso, nas décadas anteriores, a nenhuma formação nesse grau de ensino, nem profissionalizante nem não profissionalizante e deveriam ter de migrar para outro município para ter acesso ao ensino de 2º grau, o que significa dizer que o estado deixava de formar um grande percentual de jovens que, por alguma razão, não puderam migrar para fazer o 2º grau em outro lugar.

Nesta perspectiva, concluímos que a conjuntura analisada nesta seção evidencia, em primeiro lugar, como já exposto, a falta de clareza de critérios precisos para a implantação do 2º grau no Rio Grande do Norte, mas apesar disso entendemos que é possível abordar três hipóteses que possibilitaram a discussão feita até aqui, foram elas: o aspecto demográfico e urbano; o fato de as instituições de ensino poderem sinalizar a necessidade ou o desejo de modificar o grau de ensino; e, por fim, a ênfase em investimentos mais baratos em vez de investir na infraestrutura ideal para escolas profissionais, o que aumentou o número de Escolas Transformadas.

Na primeira hipótese, o aspecto demográfico e urbano, baseado na análise das fontes em destaque, neste caso, disponibilizadas pela SOINSP, o que se pode compreender é o fato da mesorregião Leste Potiguar, por ser a mais urbana, devido ser constituída, também, pela capital, disponibilizar uma das maiores ofertas do ensino de 2º grau no RN. Assim, podemos dizer que as ações do estado, na implantação do ensino de 2º grau, demonstram certa continuidade no que concerne à quantidade de escolas ofertantes desse grau de ensino,

contudo, também ficam evidentes as oscilações, as idas e vindas, no que tange à concretização desse ensino, devido as dificuldades para mantê-lo.

No que concerne à segunda proposição, o fato de as instituições de ensino poderem sinalizar a necessidade ou o desejo de modificar o grau de ensino, a partir dos dados até então analisados, leva a presumir que a implantação do ensino de 2º grau também ficou a critério dos estabelecimentos de ensino e da sua vontade em oferecê-lo para a comunidade na qual a escola estava inserida. Essa foi, até o momento, a possibilidade mais coerente que se desenhava fundamentada nas fontes examinadas. Talvez houvesse até algum tipo de incentivo por parte do RN para que essas escolas aderissem ou passassem a ofertar o ensino de 2º grau, assim, teriam mais acesso aos recursos orçamentários oriundos da união, o que poderia incentivar as escolas a solicitar essa adesão. Constatamos, no Relatório de Síntese das Ações do Governo do ano de 1991, disponibilizado pelo GAEE/RN, a Bolsa de Trabalho para alunos da habilitação de Magistério, esta não estava disponível para todos os municípios do estado, mas tinha o propósito de incentivar os alunos a continuarem seus estudos, um estímulo para diminuir o número de desistências.

Dessa maneira, concordamos com a história política e a valorização das instituições e a sua influência para as realidades postas e com a teoria de Bourdieu (1989) quando trata sobre o poder simbólico no âmbito da política.

Neste sentido, Cardoso (2012) observa que o poder político, para ser eficaz, deve interagir e aliar coerção a uma legitimidade, mesmo que pequena, mas que possibilite o funcionamento do sistema. A interiorização das normas admite a regulação social. Logo, entendemos que a socialização e aceitação dessa política da época, dentro das instituições, fez com que o funcionamento do 2º grau fosse, dentro do estado do Rio Grande do Norte, tão aceito e difundido. Segundo Cardoso (2012, p. 42):

O poder político é um sistema organizado de interações múltiplas cuja eficácia depende de aliar o monopólio da coerção à busca de uma legitimidade mínima, para garantir formas de participação que tornem possível tal sistema, e essa participação depende do êxito da socialização política (interiorização de normas que permitam o funcionamento dos mecanismos de regulação social no campo da política).

Ainda trabalhamos com uma última suposição, a ênfase no orçamento, ou seja, no que demandava menos investimentos financeiros, fazendo com que o número de escolas fosse relativamente grande, embora a qualidade de sua estrutura física e humana deixassem a desejar. Essa é uma tese evidenciada por autores como Cunha (2005), que traz à tona essa

tendência em nível nacional e que, baseado na análise das fontes, foi possível perceber dentro do Rio Grande do Norte.

Uma última análise cunhada por este trabalho dissertativo, nesta seção, foi a implantação do ensino de 2º grau levando em consideração as duas ênfases desse ensino, uma proposta pela Lei nº 5.692/71, que considera o ensino de 2º grau apenas para a qualificação para o trabalho, destacando a qualificação profissional como obrigatória. Podemos dizer que essa foi a primeira fase do ensino de 2º grau, a segunda etapa ocorreu com a promulgação da Lei nº 7.044/82, pondo fim a essa obrigatoriedade.

Constatamos, nesse cenário, que no Rio Grande do Norte houve a implantação das duas vertentes do ensino de 2º grau. Foi possível perceber que, na conjuntura geral, o ensino não profissionalizante esteve presente em mais da metade das escolas de 2º grau. Entretanto, o RN enfatizou o ensino de 2º grau profissionalizante, tendo um total de 76% (setenta e seis por cento) do ensino da época nessa perspectiva.

Concluimos que um caminho longo e diversos aspectos necessitam ainda ser perseguidos para uma melhor compreensão dessa história e um deles diz respeito à existência do jogo político de interesses, assim como, a intervenção de grupos políticos nesta distribuição.

Sob essa perspectiva, corroboramos a perspectiva de Rémond (2003) ao afirmar que os resultados se constituem alicerçados em uma diversidade de fatores que dizem respeito tanto ao domínio político, quanto, em alguns casos, a elementos externos à esfera política, mas foram todos esses meios que contribuíram para a construção da conjuntura estadual que foi exposta e analisada neste estudo.

Assim, para a melhor compreensão dessa conjuntura em nível estadual, na próxima seção iremos analisar a distribuição das habilitações técnicas profissionalizantes ofertadas pela rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte, bem como os currículos de algumas dessas habilitações, na tentativa de compreender como, de fato, o ensino de 2º grau foi estabelecido e efetivado nas instituições de ensino. Essa investigação levará em consideração tanto as mesorregiões, quanto as categorias escolares abordadas e analisadas nesta seção.

4 O ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: HABILITAÇÕES E CURRÍCULOS OFERTADOS PELAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71 (1971-1996)

O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percursos. [...]. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Nesta seção, são realizadas análises sobre dois elementos: as habilitações e currículos que constituíram o ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte entre os anos de 1971 e 1996. Alicerçada nesses dois componentes, tentamos compreender qual a relação da educação do RN, no período em análise, com o mercado de trabalho. Assim, nosso objetivo foi o de analisar as habilitações e alguns dos currículos para entender até que ponto o âmbito econômico interferiu no espaço da educação pública estadual. Diante do exposto, partimos da hipótese de que o ensino de 2º grau, no RN, esteve alicerçado no que chamamos de tripé de base do ensino de 2º grau, composto por três eixos distintos: Administração, Educação e Curso não profissionalizante.

Destarte, é importante colocar que os currículos escolhidos para análise foram os dos cursos mais ofertados, durante o período investigado, nas escolas de 2º grau no estado do RN. Dessa forma, iremos privilegiar o currículo dos cursos presentes em todas as mesorregiões e com as maiores incidências, como é o caso, por exemplo, da habilitação em Magistério, Auxiliar de Escritório e Técnico em Contabilidade.

Para tanto, a nossa investigação continua tendo como base a divisão baseada nas mesorregiões do estado do RN – Leste Potiguar, Agreste Potiguar, Central Potiguar e Oeste Potiguar –, assim como, continuaremos focando nas categorias analisadas na seção anterior: Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas. Nesse sentido, procuramos distinguir quais cursos aparecem mais em uma mesorregião do que em outra, deste modo, também investigamos, com base nas categorias, se existe distinção entre elas por meio dos cursos ofertados nas escolas de ensino de 2º grau. Ou seja, houve, durante o espaço de tempo em investigação, distinção para as habilitações oferecidas entre as Escolas Criadas, as Escolas Transformadas e as Escolas Estadualizadas?

Este questionamento proporcionará a oportunidade de diagnosticarmos se, por exemplo, as Escolas Criadas ofertaram mais habilitações das áreas de Saúde do que as Escolas

Transformadas ou simplesmente possibilitará avaliar se não houve distinção entre essas categorias escolares.

Dessa maneira, esta seção se subdivide em duas subseções. A primeira analisa as habilitações e quais são as relações destas com o mercado de trabalho, conforme dispôs a Lei nº 5.692/71, discutida na segunda seção desse trabalho dissertativo e retomada na presente seção; a segunda subseção traz a análise dos currículos dessas habilitações e a sua relação com as teorias dos currículos tradicionais da época.

4.1 AS HABILITAÇÕES OFERTADAS PELAS ESCOLAS DE ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 1971 E 1996

Como já foi discutido anteriormente, quando a Lei nº 5.692/71 foi promulgada, ela tomou como base alguns fundamentos e doutrinas da época, como é o caso da já explanada Teoria do Capital Humano de Schultz (1967, 1973) e a Teoria da Autorrealização de Maslow (1954, 1973), porém essas não foram as únicas bases teóricas que influenciaram a legislação educacional do período em destaque. A pedagogia tecnicista, que será discutida na próxima subseção, influenciou fortemente a educação brasileira e conseqüentemente os currículos das escolas.

Contudo, importa para nós, neste tópico, demonstrar a relação da educação com o mercado de trabalho, considerando as duas teorias trabalhadas na segunda seção. Essa afinidade entre educação e economia está demonstrada na Lei nº 5.692/71 de maneira explícita, conforme já foi observado na seção 2, com a citação do Artigo 5, quando destinada à iniciação e habilitação profissional, a parte especial dos currículos deveria estar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Diante do exposto, podemos observar a grande influência do fator econômico sobre a educação. Dessa forma, percebemos que a ênfase do ensino não se baseava nas necessidades dos discentes, estando mais voltada para o desenvolvimento econômico da mesorregião. A Lei ainda previa que periodicamente fossem feitos novos levantamentos para que as habilitações e os currículos estivessem sempre em consonância com as necessidades do mercado.

Schultz (1967) afirma que a educação e o desenvolvimento são importantes fontes para o avanço econômico. Para ele, a educação é um elemento gerador do crescimento econômico, ele complementa esse pensamento explicando ainda que é evidente que esses

componentes “[...] não são fontes naturais; são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento. Investimento na instrução é, atualmente, nos Estados Unidos, a maior fonte de capital humano.” (SCHULTZ, 1967, p. 63).

Diante dessa afirmação, podemos proferir, mais uma vez, que a educação, neste período, estava realmente preocupada com a força de trabalho para o progresso econômico da nação. Não podemos esquecer que o momento da promulgação da Lei nº 5.692/71 foi o mesmo do chamado milagre econômico, conjuntura na qual a economia do país cresceu substancialmente necessitando, assim, de mão de obra especializada, componente extremamente importante para sanar as necessidades das novas indústrias que vinham se fixando no Brasil.

Todavia, o que chama a atenção é a necessidade de estabelecer essa relação entre educação e economia de maneira tão explícita, impondo aos órgãos de educação a verificação constante dessas carências do mercado de trabalho em detrimento da educação, que poderia ser prejudicada com essas alterações constantes. Nesse sentido, e para compreender o Estado burocrático que ainda assola o país nos dias atuais, Chartier (2002) explica que uma das características do Estado moderno se relaciona à produção escrita, como já foi discutido. Desse modo, entendemos que essa era e é mais uma prática utilizada para a dominação dos sujeitos que fazem parte desses Estados.

O nosso foco em torno das mudanças das habilitações ou até mesmo dos currículos definidos em função do mercado de trabalho e das suas demandas ocorre porque, ao longo da pesquisa, temos percebido inúmeras alterações tanto nos currículos, quanto nas habilitações ofertadas pelas escolas, como será possível averiguar na subseção 4.2. Outro elemento que nos fez refletir é a inconstância de determinados cursos nos estabelecimentos de ensino. Ao todo, averiguamos, a partir das fontes da SOINSP, que o RN ofertou, ao longo desses vinte e cinco anos, de 1971 a 1996, 39 (trinta e nove) habilitações: 38 (trinta e oito) delas eram profissionalizantes, e ainda contavam com 2º grau não profissionalizante embasado na Lei nº 7.044/82, compondo, dessa maneira, a totalidade das habilitações executadas nas escolas estaduais.

No contexto da EP, apenas a título de informação, é importante citar os cursos ofertados pelo CEFOPE à época, pois a instituição é estadual, contudo, não se enquadra em escolas de 2º grau, como já foi abordado. Este centro de formação profissional, quando criado, oferecia alguns cursos profissionalizantes previstos no Parecer nº 45/72, como é o caso dos cursos: Visitador Sanitário; Auxiliar de Enfermagem e Auxiliar de Nutrição e Dietética; dentre outros ofertados pelo centro, mas não elencados no Parecer. É importante

ressaltar que os cursos oferecidos pelo CEFOPPE apenas aparecem na listagem apresentada no Quadro 6, a medida em que tenham sido ofertados por escolas de ensino de 2º grau da rede estadual, pois como o centro não é de natureza de 2º grau, não se enquadra em nenhuma das categorias analisadas na seção anterior.

Portanto, neste primeiro momento, devido ao grande número de habilitações identificadas, iremos incorrer em duas formas de análise. A primeira delas tem como foco identificar qual habilitação pertence a que eixo de atuação. Esse diagnóstico foi possível, em certa medida, porque o Parecer nº 45/72, já estudado na segunda seção, apresenta uma divisão estabelecendo qual habilitação pertence a qual campo. Porém, como o Parecer supracitado foi elaborado logo após a promulgação da Lei nº 5.692/71, existem muitos cursos mencionados nos documentos da SEEC/RN que não são apresentados neste Parecer. Logo, foi necessário criar alguns grupos de análise para que se pudesse dar conta de estabelecer os parâmetros devidos para alcance do nosso objetivo, assim como para que ficasse mais didática a apresentação, uma vez que a relação das habilitações é extensa. Já a segunda análise, procura identificar o percentual de habilitações por eixo, levando em consideração apenas a quantidade de habilitações identificadas em cada eixo.

Dessa maneira, ao separarmos as habilitações, identificamos, ao todo, 10 (dez) eixos. Dois deles foram retirados do Parecer nº 45/72 (Agricultura e Pecuária e Química e Petroquímica). Os outros 8 (oito) eixos foram criados por nós, fundamentados nos campos de conhecimento de cada habilitação. Outro ponto que necessita de esclarecimento são as nomenclaturas das habilitações trazidas no Quadro 6, e que serão utilizadas ao longo desta seção. Essas denominações não sofreram alterações, foram retiradas das fontes, em alguns casos específicos foi necessário escolher uma nomenclatura, devido a mesma habilitação receber, nos documentos, mais de um nome ou simplesmente mudar de nome ao longo dos anos, como é o caso da habilitação Técnico em enfermagem, que inicialmente era denominada apenas de Enfermagem.

Também se faz necessário informar, que o Curso não profissionalizante está sendo inserido nas tabelas como eixo, embora não seja da EP, pois surgiu como oferta de 2º grau em cada mesorregião. No entanto, ao serem contabilizados os dados de oferta de EP, ele não será considerado, configurando-se como oferta destacada à parte, visto ser um curso de caráter propedêutico, fora do âmbito da EP, fazendo parte, apenas, da contagem geral da oferta de ensino de 2º grau.

Quadro 6 – Habilitações do ensino de 2º grau por eixo, ofertadas no RN entre 1971 e 1996.

EIXOS	HABILITAÇÕES
Administração	Assistente administrativo
	Auxiliar de Administração
	Auxiliar de Escritório
	Auxiliar de crédito e finanças
	Auxiliar de contabilidade
	Auxiliar de Redação Oficial
	Auxiliar de Secretário Executivo
	Estatística
	Habilitação Básica em Administração ¹⁶
	H. B. em Crédito e Finanças
	Técnico em Serviços Bancários
Técnico em contabilidade	
Comércio e Serviço	H. B. Setor Terciário
	H. B. em Comércio
	Técnicas Comerciais
Saúde	Auxiliar de Patologia Clínica
	Auxiliar de Enfermagem
	Técnico em Enfermagem/Enfermagem
	Técnico em Nutrição
	H. B. em Saúde
Construção Civil	Auxiliar Técnico em Edificações
	Desenhista de Arquitetura
	H. B. em Construção Civil
	Técnico de Edificações
Educação	Magistério
	Técnico em Secretariado Escolar
Agricultura e Pecuária	H.B. Setor Primário
	H. B. em Agropecuária
	Técnico em Agropecuária
	Produção Rural
Eletricidade e Eletrônica	Eletricidade
	Desenhista de Instalações Elétricas
	Auxiliar Técnico em Eletricidade
	Eletrônica
Química e Petroquímica	Química
Mecânica	Auxiliar Técnico Em Mecânica
	Mecânica
Curso não profissionalizante	Curso embasado na lei 7.044 / Preparação para o trabalho

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

¹⁶ As habilitações com a nomenclatura: **Habilitação Básica**, para efeitos de escrita, poderão ser abreviadas por meio da sigla H.B., seguindo a mesma utilização dos livros de registros das escolas da SEEC/RN.

Antes de passarmos à análise do Quadro 6, existem algumas informações que entendemos serem importantes para compreender a dificuldade de sua organização. Uma das ocorrências que materializou este entrave foi, por exemplo, as mudanças nos nomes das habilitações. Inicialmente, a impressão era de que a quantidade de habilitações era maior, entretanto, quando iniciamos a análise das fontes de maneira mais aprofundada e com a utilização do método apoiado nos indícios, se pôde perceber que inúmeras habilitações tiveram sua nomenclatura alterada, entretanto essas informações não são esclarecidas nos livros de registro das escolas, utilizados como fonte. Chartier (2002, p. 221) explica a necessidade de se:

Compreender o significado histórico dessas séries de signos; numerosas, variadas, densas, exige, por fim, que se interroguem as diferenciações da sua decifração. Cada uma delas é susceptível de leituras plurais, que variam de acordo com a circulação desigual dos códigos e das chaves próprios de cada fórmula de representação, e também consoante os distanciamentos dos saberes e das competências dos diferentes públicos colocados em posição de ver o poder através dos seus signos.

Para este crítico, existe a necessidade de construir uma problemática da variação histórica e sociocultural de como se compreendia os signos do Estado de acordo com o modelo proposto para a leitura dos textos. Segundo ele, os signos do poder não circulam nas mesmas áreas sociais, assim como divergem nas regras de interpretação. Para se compreender a eficácia simbólica do Estado, também se faz necessário identificar as cerimônias e rituais que exprimem a mesma simbologia colocada acima, pois essas relações construídas por meios desses ritos consolidam a relação entre os grupos sociais e o Estado.

E este elemento exposto por Chartier (2002) foi percebido nas fontes, pois não há uniformidade no preenchimento dos livros de registro das escolas. Compreendemos, assim, que esses signos também podem ser escritos, palavras. Por exemplo, a habilitação não profissionalizante embasada na Lei nº 7.044/82 recebe diversas nomenclaturas, em alguns casos essa habilitação é chamada de Curso de Preparação para o Trabalho ou simplesmente Preparação para o Trabalho, em outros casos é chamado de 2º grau embasado na 7.044, dentre outras denominações. Essa quantidade de nomes para a mesma habilitação leva a imaginar, em uma análise mais superficial, que seriam duas habilitações distintas, o que dificulta o trabalho do pesquisador que precisa dos arquivos públicos para continuar suas pesquisas.

Em síntese, em um primeiro momento, entendemos que algumas dessas nomenclaturas eram habilitações distintas, assim, só com apoio de um olhar mais demorado sobre as fontes,

procurando brechas e rastros que nos possibilitassem conectá-las, foi possível chegar à conclusão que viabilizou a construção do Quadro 6.

Depois da elaboração do Quadro 6, o primeiro fato que chamou nossa atenção foi a quantidade e a diversidade de habilitações que o ensino de 2º grau, no RN, executou ao longo das décadas em estudo. Apesar de em algumas mesorregiões a heterogeneidade de habilitações ser bem restrita, foi possível diagnosticar, em geral, que o RN teve um leque de ofertas que totalizou 39 (trinta e nove) habilitações, sendo 38 (trinta e oito) delas de natureza profissional, como já explicado anteriormente.

Outro ponto passível de exame fundado no Quadro 6, considerando apenas a relação eixo/habilitação, são os eixos que foram mais privilegiados no quesito quantidade de habilitações por eixo. Neste aspecto, é possível detectar que o eixo contemplado com maior diversidade de habilitação foi o administrativo, com um total de 12 (doze), o que equivale dizer que, na esfera geral, levando em consideração apenas os componentes eixo e habilitação, esse grupo deteve 31% (trinta e um por cento) do cenário da EP do período em análise. É informar que, em alguns casos, esses eixos também se relacionam e, talvez, o eixo Administração fosse um dos mais profícuos em oferta também pelo fato de ser uma formação aplicável às mais diversas áreas de atuação: comércio, serviços, educação, etc.

Caso fizéssemos um *ranking*, o eixo Administração ficaria em primeiro lugar; o eixo Saúde ficaria em segundo lugar, com uma oferta de 6 (seis) cursos, totalizando um percentual de 15% (quinze por cento); logo em seguida viriam os blocos contendo 4 (quatro) habilitações, que seriam o de Agricultura e Pecuária, Construção Civil e Eletricidade e Eletrônica, o que significa dizer que estes eixos contemplaram um percentual de 10% (dez por cento) cada; seguido com o quarto lugar, que ficaria para o eixo Comércio e Serviço, totalizando, no cenário geral, 8% (oito por cento), com um total de 3 (três) habilitações. Já os eixos Educação e Mecânica representam, individualmente, 5% (cinco por cento), pois cada um deles só apresenta duas habilitações, conforme informações contidas nos documentos da SOINSP. Dando sequência, o *ranking* prosseguiria com eixos de Química e Petroquímica e Curso não profissionalizante, representando cada um desses blocos 3% (três por cento), porque cada um desses eixos apresenta apenas 1 (uma) habilitação.

Essa descrição leva em consideração apenas a relação eixo/habilitação, como já explicado anteriormente, demonstra o panorama mais generalizado da EP neste momento. Entretanto, se parássemos as verificações por aqui, estaríamos incorrendo no erro de uma análise aligeirada, porque quando nos voltamos para as fontes, a realidade da conjuntura

estadual demonstra, em algumas mesorregiões, uma verdade diferente da analisada, se considerados apenas os dois elementos já supracitados: eixo e habilitação.

Logo, a começar desse momento, passamos a fazer análises que possibilitassem contemplar uma perspectiva mais macroestrutural da EP no estado do RN, no que concerne às habilitações durante este período. Para dar início, escolhemos dois eixos que são os mais recorrentes nas escolas de ensino de 2º grau, o da Administração e o de Educação. Esses estão presentes em todas as mesorregiões estaduais e, até certo ponto, aparentam ser eixos basilares na educação profissional do período, pois pelo menos uma das habilitações desses dois eixos aparece nas instituições de ensino da rede estadual.

Ao comparar o eixo Administração com o de Educação, é possível notar, fundamentado no parâmetro eixo/habilitação, uma discrepância entre esses dois grupos, pois enquanto na conjuntura geral o eixo Administração tem um maior leque de ofertas e diversidade de habilitações, com uma oferta de 12 (doze) habilitações, o eixo Educação tem apenas 2 (duas) habilitações. À medida que passamos para uma averiguação que pondera cada habilitação individualmente, foi possível constatar que não existe uma discrepância tão considerável entre eles, entretanto, a depender da mesorregião, foi verificado que essa estrutura de ofertas das habilitações pode se modificar totalmente, como será possível constatar quando passarmos a analisar cada uma das mesorregiões.

Para chegarmos a uma síntese de como cada eixo foi explorado nas escolas de ensino de 2º grau, foi necessário tabelar todas as habilitações em cada mesorregião e depois englobá-las dentro de cada eixo para só então ser possível inferir qual o percentual real de cada eixo por mesorregião. Depois de analisá-las individualmente, chegamos à construção da Tabela 1. Porém, antes de nos atermos a ela, é necessário esclarecer que essa tabela foi pensada com o intuito de oferecer ao leitor uma visão geral de como se comportou cada eixo na conjuntura estadual durante os anos em estudo.

Tabela 1 – Quantidade total de habilitação por eixo e por mesorregião do ensino de 2º grau no estado de Rio Grande do Norte (1971-1996).

Eixo	Leste Potiguar	Agreste Potiguar	Central Potiguar	Oeste Potiguar	Total geral de habilitação por eixo	Total percentual por eixo
Administração	47	11	23	29	110	28,6%
Saúde	9	0	0	3	12	3,1%
Construção Civil	8	0	1	1	10	2,6%
Eletricidade e Eletrônica	4	0	0	2	6	1,6%
Agricultura e Pecuária	3	8	4	8	23	6,0%
Comércio e Serviço	8	0	1	5	14	3,6%
Educação	14	24	18	39	95	24,7%
Mecânica	0	0	1	1	2	0,5%
Química e Petroquímica	1	0	0	1	2	0,5%
Curso não Profissionalizante	28	15	14	39	96	24,9%
Habilitações não identificadas	9	0	1	5	15	3,9%
Total de habilitações	131	58	63	133	385	100%

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

A partir da observação da Tabela 1, é possível chegar a inúmeras conclusões. A primeira delas, já vislumbrada na seção anterior, é a de que a ênfase do ensino de 2º grau, no estado do RN, foi profissionalizante, pois como se pode constatar, o item Curso não Profissionalizante obteve em torno de 25% (vinte e cinco por cento) do total geral. A segunda conclusão diz respeito à proeminência dada ao eixo Administração, que foi contemplado com quase 29% (vinte e nove por cento), dentro do panorama geral, enquanto o eixo Educação deteve uma média de 25% (vinte e cinco por cento). Outros olhares demonstram que o restante dos eixos teve pouca oferta, como por exemplo, Agricultura e Pecuária, que deteve um total de 6% (seis por cento); ou os eixos Saúde e Comércio e Serviço, com uma oferta que não chegou aos 4% (quatro por cento); ou ainda o eixo denominado Construção Civil, que apresentou uma média de 2,5% (dois e meio por cento). O restante dos eixos não alcançou nem 2% (dois por cento) dentro da oferta da rede estadual de ensino no RN.

O eixo Habilitações não identificadas necessita de um adendo, pois dentro dela existem dois parâmetros distintos: o primeiro deles diz respeito aos documentos que não trazem nenhuma informação sobre as habilitações; já o segundo se refere a fontes que trazem apenas a comunicação de que as habilitações eram H.B, ou seja, Habilitações Básicas. Isso proporciona duas situações: uma delas é a confirmação de que essas escolas trabalhavam com o 2º grau profissionalizante; a outra é o fato de não termos condições de detectar a que curso

especificamente essas Habilitações Básicas se reportam, pois todas elas se direcionavam a áreas específicas, como é possível verificar no Quadro 6 analisado anteriormente.

Logo, o fato de alguns eixos serem mais privilegiados que outros nos leva a determinadas indagações e a algumas certezas que possibilitam a construção de hipóteses. A primeira indagação que nos fizemos ao observar a Tabela 1 foi: qual o critério utilizado pelo RN para escolher os eixos que teriam mais evidência? Por que, por exemplo, não enfatizar a área da saúde, uma vez que o estado estava em um momento de crescimento urbano? Mariz e Suassuna (2002) indicam que, a contar de 1950, o ritmo de crescimento demográfico do RN aumentou na população urbana e, após os anos 1970, o êxodo rural cresceu, evidenciando a tendência a uma maior urbanização do estado.

Dessa maneira, esse destaque pequeno para o eixo Saúde nos faz trilhar por duas vertentes: a primeira delas é que o pouco investimento foi devido aos custos, que deveriam ser altos, para montar os laboratórios necessários para capacitação dos alunos nessa área e isso nos leva a uma segunda suposição, que o CEFOPE, criado no ano de 1984, veio para “sanar” esse *déficit*, pois ao invés de gastar com inúmeros laboratórios, em escolas diversas, teria sido construída uma única instituição que pudesse dar conta das habilitações da área da saúde, concentrando, deste modo, todos os investimentos em um prédio específico. Não podemos deixar de lembrar, também, que existiam as escolas de saúde na rede privada de ensino, na UFRN e na Fundação Universidade Regional de Mossoró (FURRN), atual Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Entendemos ser essa uma hipótese plausível, uma vez que, na seção anterior, foi possível constatar a ênfase na questão da adaptação das instituições de ensino, priorizando as Escolas Transformadas ao invés das Escolas Criadas, que tinham o aparato necessário para os alunos serem qualificados para execução de suas tarefas no mercado de trabalho, pois eram construídas para executar o ensino de 2º grau, contendo laboratórios, bibliotecas e o que mais fosse necessário para tal objetivo.

Outra hipótese passível de constatação é que o ensino de 2º grau profissionalizante teve como esferas basilares, os eixos Administração e Educação. Através das fontes analisadas se diagnosticou que apenas 11 (onze) escolas, das que ofertaram o ensino de 2º grau profissionalizante, não tiveram habilitações de algum desses dois eixos. Portanto, diante desse levantamento, a proposição em destaque se mostra bastante coerente, pois o número, quando relacionado ao todo, não é tão significativo. Nessas 11 (onze) instituições, a média das habilitações é do eixo Comércio e Serviço, com 2 (duas) escolas ofertando habilitações neste eixo e outras 9 (nove) instituições de ensino oferecendo habilitações no eixo de Agricultura e

pecuária. Outro elemento percebido é o destaque dado ao Curso não profissionalizante embasado na Lei nº 7.044/82.

Dessa maneira, são esses 3 (três) eixos supracitadas – Administração e Educação - e o Curso não profissionalizante – as bases do ensino de 2º grau no estado. É importante salientar, antes de continuar as análises, que a habilitação de Magistério foi predominante no eixo Educação, pois a habilitação Técnico em Secretariado Escolar foi diagnosticada em apenas umas das fontes, apontando para indícios de que essa habilitação foi ofertada em somente uma das escolas de ensino de 2º grau em todo o RN.

Desse modo, das 128 (cento e vinte e oito) escolas que ofertaram o 2º grau profissionalizante, 117 (cento e dezessete) delas tiveram em algum momento habilitações do eixo Administração, de Educação ou dos dois eixos ao mesmo tempo, e isso apenas corrobora a nossa linha de pensamento. Esses dois eixos, provavelmente, eram os que exigiam menos investimentos financeiros do estado, como também eram mais fáceis de serem executados pelas escolas, por não necessitar de laboratórios e nem professores com formação específica, pois na ausência deste, conforme já foi explicado na segunda seção, bastava, segundo Art. 79 da Lei nº 5.692/71, “[...] professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério” (BRASIL, 1971).

Araújo (2010), contudo, expõe que, no ano de 1973, existiam 34 (trinta e quatro) projetos classificados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) como sendo da indústria para o Estado do RN, sendo 25 (vinte e cinco) destes para ramos distintos da indústria como têxtil, tecelagem, confecções, de alimentação, sal, caju. Santos (2001) elucida que, entre 1980 e 1990, a população economicamente ativa (PEA) se concentrava de maneira maciça entre os setores primários e terciários, igualmente explana que o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), no RN, no ano de 1977, “treinou no setor primário, 2.284 homens do campo, 1.770 pessoas no setor secundário e 2.715 no setor terciário da economia” (SANTOS, 2001, p. 500).

Partindo dessas informações, podemos nos perguntar o porquê dessa discrepância entre os setores primário e terciário, pois enquanto se necessitava de força de trabalho qualificada para esses dois setores, o RN se preocupou em qualificar para uma determinada área. Aqui se encontra uma das grandes críticas à profissionalização no Brasil à época, pois, se pela Lei nº 5.692/71, as habilitações e as disciplinas da parte diversificada deveriam ser baseadas nas necessidades do mercado de trabalho, como explicar a organização da educação no RN? Germano (2011) elucida que um dos pontos que levou ao fracasso da profissionalização no Brasil foi a existência de uma desconexão entre o ensino e o que

realmente as indústrias precisavam. Por fim, as escolas não estavam formando para as necessidades prementes da indústria no RN.

Ainda sobre a Tabela 1, destacamos: o número de habilitações ofertadas no total e a disparidade entre a quantidade de habilitações efetivadas por mesorregiões. No que diz respeito ao primeiro item, concluímos, com base nas fontes da SOINSP, que o estado do RN executou na íntegra, como se pode observar, 385 (trezentos e oitenta e cinco) habilitações, dessas, pelo menos 280 (duzentos e oitenta) foram profissionalizantes, pois da categoria Habilitações não identificadas, é certo afirmar que 8 (oito) delas são profissionais, pois conforme já foi explicado, essas fontes apenas trazem a informação de que os cursos eram Habilitações Básicas. Concluímos, assim, no que tange à educação profissional do período, que este número é bastante expressivo, se considerar o total geral de oferta com 385 (trezentos e oitenta e cinco) habilitações. Foi diagnosticado, na seção anterior, que 98 (noventa e oito), dos 113 (cento e treze) municípios que tinham o ensino de 2º grau ofereceram habilitações técnicas profissionalizantes, assim, nessas 98 (noventa e oito) cidades foram executadas, no mínimo, 280 (duzentos e oitenta) habilitações profissionalizantes.

Já no que diz respeito ao segundo componente, a diferença entre a quantidade de habilitações efetivadas por mesorregiões, é possível afirmar, a princípio, que tal divergência ocorreu devido à quantidade de escolas de 2º grau existentes em cada uma dessas mesorregiões. Contudo, apesar da mesorregião Agreste ter tido um número maior de escolas do que a Central Potiguar, 37 (trinta e sete), ao todo, esta teve um número menor de habilitações, com apenas 23 (vinte e três) instituições de ensino de 2º grau que executaram 63 (sessenta e três) habilitações profissionalizantes, enquanto a mesorregião Agreste efetivou 58 (cinquenta e oito). Já as mesorregiões Leste e Oeste tiveram o montante de oferta semelhante, a primeira executou 131 (cento e trinta e uma) habilitações, enquanto a segunda concretizou 133 (cento e trinta e três). Destarte, podemos dizer que a divergência entre essas duas últimas mesorregiões é mínima no quesito quantidade de habilitações efetivadas entre elas. Mas é possível observar que, para além das divergências e aproximações do aspecto tratado neste parágrafo, houve discrepância entre as habilitações ofertadas por cada uma delas.

Portanto, no que toca às mesorregiões, a começar desse momento, iremos avalia-las individualmente de forma a identificar qual grupo de habilitações predominou em qual mesorregião e quais foram realizadas em cada uma. Também procurando diagnosticar quais foram às habilitações que predominaram nas categorias Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas, se ofertaram mais habilitações em determinados

eixos do que em outros. Para tanto, iniciamos nossa análise pela mesorregião Leste, com a Tabela 2, que demonstra a execução do ensino de 2º grau de maneira geral, em todo RN.

Tabela 2 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Leste Potiguar (1971-1996).

HABILITAÇÃO	Escolas Criadas	Escolas Transformadas	Escolas Estadualizadas	Total por habilitação
Assistente administrativo	4	1	1	6
Aux. de Administração	-	1	-	1
Aux. de escritório	2	8	1	11
Aux. de contabilidade	2	5	1	8
Aux. de secretário executivo	1	2	-	3
Aux. de crédito e finanças	-	1	-	1
Estatística	-	-	1	1
H. B. em administração	2	2	-	4
H. B. em Crédito e Finanças	2		-	2
Téc. em contabilidade	4	4	1	9
Téc. Em Serviços Bancários	1	-	-	1
Aux. de Patologia Clínica	-	1	-	1
Aux. de Enfermagem	-	1	-	1
Aux. de prótese dentária	-	1	-	1
H. B. em Saúde	2	2	-	4
Téc. em Enfermagem	-	1	-	1
Téc. Em nutrição	1	-	-	1
Aux. Téc. Em Eletricidade	1	-	-	1
Desenhista de Instalações elétricas	-	2	-	2
Eletrônica	1	-	-	1
Téc. de Edificações	-	1	-	1
Desenhista de Arquitetura	-	2	-	2
H. B. em Construção Civil	2	1	-	3
Aux. Téc. em Edificações	2	-	-	2
H.B. Setor Primário	-	1	-	1
H. B. Setor Terciário	-	4	-	4
H. B. em Comércio	2	2	-	4
Téc. Em Agropecuária	1	-	-	1
H. B. em Agropecuária	1	-	-	1
Magistério	6	8	-	14
Química	1	-	-	1
Curso embasado na lei 7.044	11	16	1	28
Habilitação sem identificação	1	1	-	2
Sem habilitações	5	2	-	7
Total de habilitação por categoria	55	70	6	Total geral de habilitação
Total percentual de habilitação por categoria	42%	53%	5%	131

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

O primeiro ponto que chama a atenção, na Tabela 2, é a quantidade de habilitações ofertadas pela mesorregião Leste Potiguar, foi possível identificar que houve oferta de, ao todo, 131 (cento e trinta e uma) habilitações, considerando que as nomenclaturas Enfermagem e Técnico em Enfermagem dizem respeito à mesma habilitação, mudando apenas a sua terminologia ao longo do período. Isso significa dizer que, das 39 (trinta e nove) habilitações que o estado executou, apenas 8 (oito) não estiveram presentes nessa mesorregião. Portanto, mais uma vez, conforme observou-se na seção anterior, é notável a atenção dada a ela. Esses números já eram esperados, uma vez que a quantidade de escolas contatadas para a mesorregião Leste Potiguar foi bastante expressiva quando comparada às demais e quando relacionada à quantidade de municípios que ofertavam o ensino de 2º grau. O número de habilitações é bastante significativo, ao todo foram 131 (cento e trinta e um), é a segunda maior, sendo superada apenas pela mesorregião Oeste Potiguar. Esses dados podem ser indicativos pelo fato de nela se encontrar a capital do RN e, evidentemente, se relacionar com o aumento da população urbana à época.

Outro elemento a ser considerado é o fato de a habilitação de Magistério aparecer com um número bem abaixo da média das demais mesorregiões, neste caso, em específico, o eixo de Educação conteve em torno de 11% (onze por cento) da oferta geral, enquanto nas outras mesorregiões esse percentual ficou bem acima disso. Já o segundo eixo, que entendemos como base para o ensino de 2º grau, Administração, teve um percentual bem maior, girando em torno dos 36% (trinta e seis por cento), dessa maneira, é possível constatar a disparidade entre esses dois eixos, na mesorregião Leste Potiguar, entretanto, foram os dois eixos, dentro da EP, que obtiveram maior índice de oferta. Em seguida, ficaram os eixos Comércio e Serviço, Saúde e Construção Civil com uma média acima dos 6% (seis por cento) cada. Eletricidade e Eletrônica ficou com uma média de 3% (três por cento); Agricultura e Pecuária totalizou mais de 2% (dois por cento); enquanto os demais eixos ficaram abaixo dos 2% (dois por cento). Já no que se refere ao 2º grau não profissionalizante, a mesorregião Leste Potiguar efetivou um número bastante expressivo, em torno dos 21% (vinte e um por cento) do Curso não profissionalizante embasado na Lei nº 7.044/82 foi ofertado por ela.

Tal como ocorreu com a centralização no âmbito da educação, a concentração de investimentos econômicos também ocorreu de forma maciça na mesorregião Leste Potiguar, uma vez que, como afirma Araújo (2010), em meados de 1990, dos 34 (trinta e quatro) projetos industriais para o Rio Grande do Norte, 26 (vinte e seis) deles se empregavam nesta localidade. E apesar desse considerável número de projetos, pouco se formou para o setor secundário na mesorregião em destaque, como se pode averiguar.

No que se refere às categorias das escolas, o maior número de ofertas ficou com as Escolas Transformadas, com índice de 53% (cinquenta e três por cento), enquanto a categoria Escolas Criadas totalizou 42% (quarenta e dois por cento) e as Escolas Estadualizadas executaram apenas 5% (cinco por cento) das habilitações. Estes percentuais estão coerentes se for feita a relação de quantidade de escolas que se encaixam em cada uma das categorias, sendo a categoria Escolas Transformadas com o maior número de escolas, como se pôde constatar na seção anterior. Porém, o que nos interessa investigar é se houve distinção entre essas categorias e a oferta de habilitações por eixos.

Nessa mesorregião apenas eixos como Agricultura e Pecuária, Química e Petroquímica apresentaram habilitações que só foram ofertadas pela categoria Escolas Criadas, os outros eixos ofertaram as habilitações em todas as categorias de escolas. Ao observá-las individualmente, é admissível perceber que as habilitações Aux. Técnico em Elétrica e a habilitação de Eletrônica, do eixo Eletricidade e Eletrônica, foram ofertados apenas nesta mesorregião, em Escolas Criadas, o mesmo também ocorre com a habilitação Técnico em Nutrição e Aux. Técnico em Edificações, as demais estão presentes em todas as categorias de escolas. Aparentemente, não se pode afirmar que o estado do RN teve distinção entre as categorias das escolas, contudo, quando averiguadas as demais mesorregiões, é observável que algumas habilitações de determinados eixos só foram ofertadas em algumas das categorias das escolas, como por exemplo, o caso de Química, que foi oferecida exclusivamente pelas Escolas Criadas.

A Tabela 3 se refere à mesorregião Agreste Potiguar, considerando os mesmos elementos que foram analisados na Tabela 2. Também fazemos a relação entre as duas mesorregiões e demonstramos as diferenças e aproximações existentes entre elas. Apesar de ter ocupado o terceiro lugar em número de escolas, no que tange as habilitações, ela fica em último lugar, com uma oferta geral de 58 (cinquenta e oito) habilitações, como se pode averiguar na Tabela 3:

Tabela 3 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Agreste Potiguar (1971-1996).

HABILITAÇÃO	Escolas Criadas	Escolas Transformadas	Escolas Estadualizadas	Total por habilitação
Aux. de Escritório	1	2	1	4
Aux. de Contabilidade	1	2	-	3
Assistente Administrativo	-	2	-	2
Téc. em Contabilidade	-	2	-	2
H.B. Setor Primário	2	3	1	6
Magistério	7	15	2	24
Produção Rural	-	1	1	2
Curso embasado na lei 7.044	4	9	2	15
Total de habilitação por categoria	15	36	7	Total geral de habilitação
Total percentual de habilitação por categoria	26%	62%	12%	58

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

A mesorregião Agreste Potiguar tem um cenário bem distinto da Leste Potiguar em diversos aspectos. O primeiro deles é a quantidade de habilitações ofertadas por ela, apenas 8 (oito) das 39 (trinta e nove) existentes no RN. O número geral de habilitações ofertadas nesta mesorregião totalizou 58 (cinquenta e oito), bem abaixo das 131 (cento e trinta e uma) ofertadas na Leste Potiguar. Assim, se essa análise não levasse em consideração a organização do ensino de 2º grau na sua conjuntura total, seria plausível pensar que essa mesorregião deveria ter sido contemplada com um maior número de habilitações, devido à quantidade de escolas que foram constatadas em seu território.

Assim, nesse panorama, é correto afirmar que a maioria das escolas dessa mesorregião executava habilitação do eixo Educação. Do total de escolas, 13 (treze) delas realizaram apenas o Magistério e outros 10 (dez) estabelecimentos de ensino ofereceram a habilitação de Magistério com algum outro, isso significa dizer que, das 37 (trinta e sete) instituições escolares detectadas, 23 (vinte e três) implantaram o Magistério. Ao todo, o eixo de Educação, apenas com a oferta dessa habilitação, totalizou um percentual de mais de 41% (quarenta e um por cento). Quando analisada em relação à mesorregião Leste, há uma discrepância, pois nesta segunda, o foco maior foi no eixo de Administração, enquanto a Agreste Potiguar teve uma oferta de apenas 19% (dezenove por cento) neste último eixo.

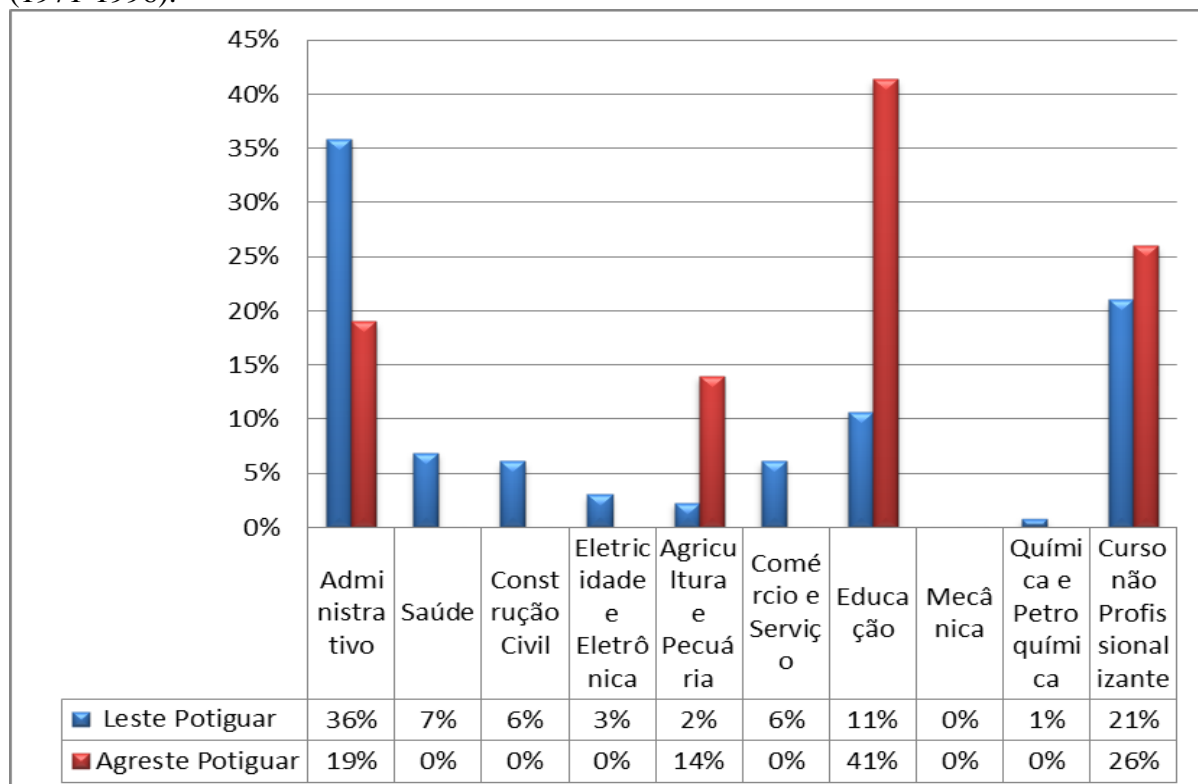
Perante a demonstração acima, e mesmo diante da incompatibilidade entre essas duas mesorregiões, nossa teoria de que os eixos Administração e Educação constituíram os pilares para o ensino de 2º grau no RN continua se sustentando, uma vez que foram os dois com maior número de oferta, também na mesorregião Agreste Potiguar. O eixo Administração

efetuiu 19% (dezenove por cento) do total geral e o eixo Educação, voltado mais especificamente, neste caso, para a formação de professores, totalizou 41% (quarenta e um por cento) da oferta. O outro eixo da EP executado, Agricultura e Agropecuária, obteve uma oferta de 14% (quatorze por cento). Desse modo, esse último foi bastante expressivo, devido à produção agrícola local, que deveria requerer mão de obra especializada. Já o Curso não profissionalizante teve efetivamente 26% (vinte e seis por cento) no cenário geral do ensino de 2º grau.

Segundo Araújo (2010), relatórios da SUDENE descrevem que, entre os anos de 1970 e 1990, o processo de industrialização empregou esforços nas indústrias tradicionais – setor têxtil, alimentos e matérias-primas – motivadas pelo potencial da própria mesorregião, sendo um desses elementos a mão de obra abundante e minimamente qualificada. O autor explica que o relatório do ano de 1973 registra 78 (setenta e oito) projetos para o RN, dentre os quais “34 (43,6%) eram projetos agrícolas e agropecuários; 7 (8,9%) eram projetos de pesca; e 1 (1,3%), de turismo” (ARAÚJO, 2010, p.107).

Outra informação importante é o fato de diversos eixos não terem sido contemplados nesta mesorregião, dos 10 (dez) identificados, apenas 4 (quatro) se encontram representados aqui, os outros 6 (seis), - Saúde, Construção Civil, Eletricidade e Eletrônica, Comércio e Serviço, Mecânica, Química e Petroquímica – não tiveram nenhuma habilitação sendo ofertada, enquanto na Leste Potiguar o único eixo não identificado foi o de Mecânica. É importante salientar que na mesorregião Leste existem algumas escolas, 9 (nove) ao todo, sem indicar as habilitações ou com informações incompletas. Dessa forma, pode ter havido algumas das habilitações neste eixo, mas não foi possível esse reconhecimento. Já na Agreste Potiguar todas as habilitações foram identificadas, anulando a possibilidade de outras habilitações terem sido executadas. Para ficar mais fácil a visualização dos dados expostos, os resultados por eixo e mesorregião se mostram conforme apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Comparação entre os eixos de atuação das mesorregiões Leste e Agreste Potiguar (1971-1996).



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

No que diz respeito às categorias das escolas, é possível inferir que o conjunto de Escolas Transformadas mais uma vez foi o que teve maior número de habilitação em execução, ao todo monopolizaram 62% (sessenta e dois por cento) do ensino de 2º grau nesta mesorregião, enquanto as Escolas Criadas tiveram apenas 26% (vinte e seis por cento) e as Escolas Estadualizadas foram contempladas com 12% (doze por cento). Também é possível diagnosticar que, enquanto nas Escolas Transformadas houve oferta de todas as habilitações identificadas na Agreste Potiguar, as Escolas Criadas não ofertaram nenhuma das habilitações técnicas, e essa é uma constatação intrigante, uma vez que se verificam inúmeras dificuldades na documentação sobre a precariedade da infraestrutura das escolas.

Conforme afirma Germano (2011), em 1985, em uma pesquisa feita pelo MEC, apenas 27% (vinte e sete por cento) das instituições de ensino se encontravam em boas condições de uso, assim, as Escolas Criadas tinham menos tempo de uso do que as Escolas Transformadas, pois foram construídas já com a Lei nº 5.692/71 em vigor, enquanto as demais foram feitas antes da década de 1970, nos levando a crer que as condições físicas das Escolas Criadas deveriam estar melhores que a das Escolas Transformadas.

Esses índices da mesorregião Agreste, quando comparados aos da Leste Potiguar, revelam uma discrepância, pois enquanto os percentuais entre as categorias Escolas Criadas e Escolas Transformadas são bem mais próximos na mesorregião Leste, na Agreste o fosso entre essas duas categorias é mais acentuado. O mesmo acontece com a categoria Escolas Estadualizadas, pois na mesorregião Leste a oferta nesta categoria foi de 5% (cinco por cento), enquanto na Agreste foi de 12% (doze por cento). Isto não se deve ao número de escolas existentes entre uma mesorregião e outra, pois a diferença entre elas é de apenas uma escola a mais para a Agreste Potiguar.

Assim, diante das discussões produzidas até então, mais uma vez entendemos que a relação política reverbera fortemente entre essas mesorregiões e não só nestas duas, mas também nas outras que ainda serão analisadas, como é o caso da Central Potiguar, retratada com base na Tabela 4, que será estudada logo mais. Esse elemento é o que Cardoso (2012) chama de politização pública, pois, para politizar uma determinada sociedade, se faz necessária a presença de uma autoridade e isto é um sintoma forte não só do período em análise, mas de boa parte da história do nosso país. Este pensamento testifica com Chartier (2002) quando, ao definir o Estado moderno, coloca que existe a necessidade, para além de outros componentes, de se garantir uma ordem, e isto ocorre através do poder do soberano. Estas demandas e divergências entre as localidades nos faz questionar qual o poder político e a relação desses governantes com esses espaços? Quais foram as mediações políticas desses sujeitos com essas mesorregiões?

A seguir, a Tabela 4 demonstra um paradoxo com relação às análises feitas na seção anterior, uma vez que a mesorregião Central Potiguar foi a que obteve o menor número de escolas, mas o mesmo não ocorreu em relação a distribuição de habilitações, como se poderá observar, pois apresenta um número maior de habilitações e diversidade de eixos de atuação do que se constatou na Agreste Potiguar.

Tabela 4 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Central Potiguar (1971-1996).

HABILITAÇÃO	Escolas Criadas	Escolas Transformadas	Escolas Estadualizadas	Total por habilitação
Aux. de Escritório	2	7	2	11
Aux. de Contabilidade	-	4	-	4
Aux. de Secretário Executivo	1	3	-	4
H. B. em Administração	-	1	-	1
Téc. em Contabilidade	1	2	-	3
H.B. Setor Primário	-	2	-	2
Aux. Téc. Em Mecânica	1	-	-	1
H. B. em Comércio	-	1	-	1
Magistério	2	14	2	18
Téc. De Edificações	1	-	-	1
H. B. em Agropecuária	-	-	1	1
Téc. Em Agropecuária	-	-	1	1
Curso embasado na lei 7.044	2	11	1	14
Sem habilitações	-	1	-	1
Total de habilitação por categoria	10	46	7	Total geral de habilitação
Total percentual de habilitação por categoria	16%	73%	11%	63

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Quando comparadas às duas mesorregiões anteriores, a Central Potiguar demonstra algumas particularidades, devido, por exemplo, a ter um número menor de municípios do que a mesorregião Agreste Potiguar. A primeira constatação visível é a quantidade de habilitações que foram executadas nela, ao todo 63 (sessenta e três), com uma diversidade de 13 (treze) habilitações, já superando a Agreste Potiguar, que teve uma heterogeneidade menor que esta. Contudo, quando comparada à Leste, a Central Potiguar, apesar de ter um número maior de municípios efetivando o 2º grau, não se aproxima da oferta dessa mesorregião. Isso provavelmente ocorreu devido à hipótese demográfica levantada na seção anterior, pois o espaço geográfico contemplado pela mesorregião Leste Potiguar é bem mais populoso que a Central Potiguar.

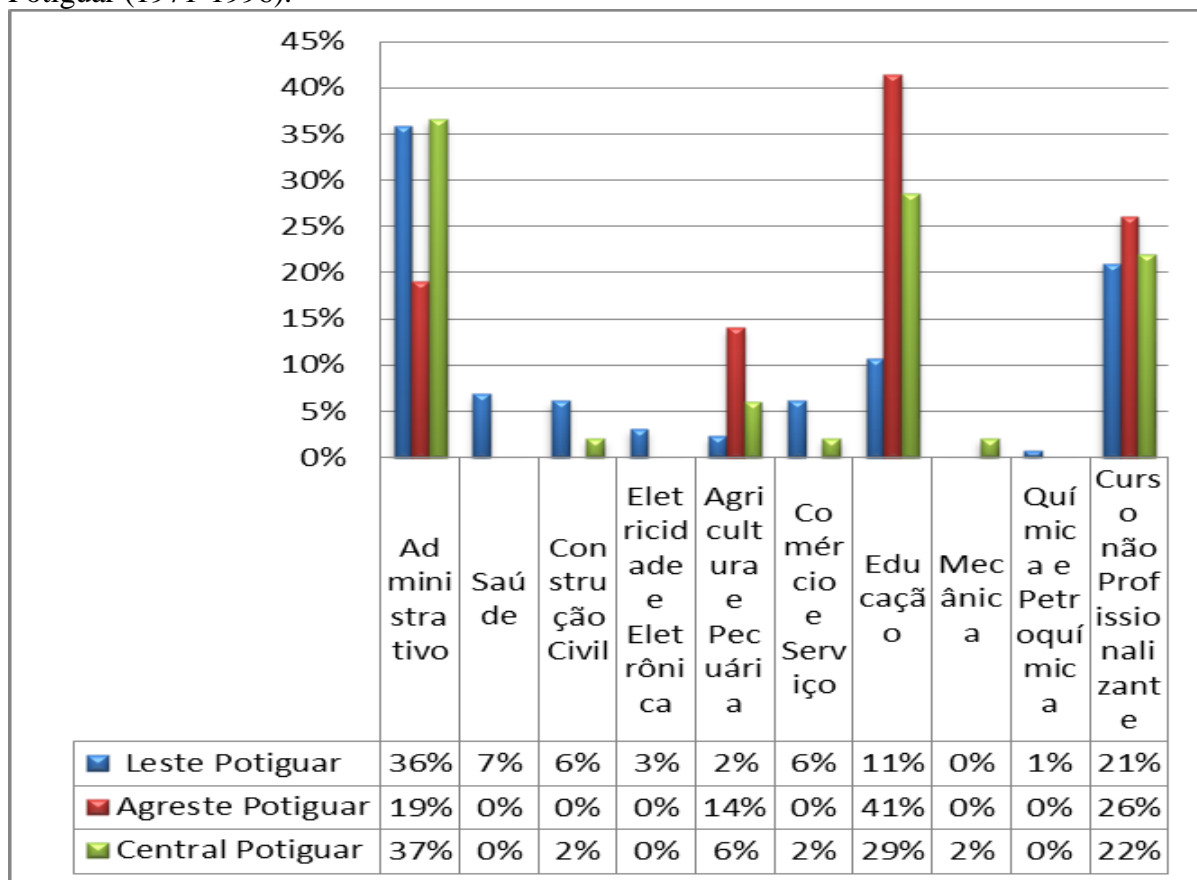
No que concerne às áreas de atuação, aqui é possível verificar um número bem maior do que na mesorregião Agreste, são 7 (sete) ao todo, ficando ausentes apenas os eixos: Eletricidade e Eletrônica, Saúde e Química e Petroquímica. É intrigante o fato do eixo Saúde não ter tido nenhuma habilitação executada nestas duas últimas mesorregiões, o mesmo ocorre com os outros dois eixos supracitados, mas chamamos atenção para o da Saúde, por causa da necessidade social dessas localidades, entretanto, ou essa não devia ser uma

demanda do mercado de trabalho ou não foi interesse estadual investir em habilitação de Saúde, o que sugeriria um certo descaso por parte desse ente federativo com a sua população. Provavelmente, houve abertura de poucos hospitais particulares ou públicos nessas mesorregiões no período em investigação. Conforme afirmam Mariz e Suassuna (2002), entre as décadas de 1940 e 1970 o aparelho produtivo do RN girava em torno de agricultura, indústria e serviços.

Logo, diante das informações expostas pelo Quadro 6, é possível inferir, a respeito da EP, que os eixos de Administração e Educação foram mais uma vez os que tiveram maior quantidade de habilitações em execução, consecutivamente elas detiveram em torno de 37 (trinta e sete) e 29 (vinte e nove) por cento da oferta dessa mesorregião. O eixo de Administração teve uma oferta bem aproximada da Leste Potiguar, se diferenciando da Agreste, que não chegou nem aos 20% (vinte por cento). Já a oferta do eixo da Educação tem se mostrado bem heterogênea, pois cada uma das mesorregiões apresenta números bastante distintos entre si.

O eixo Agricultura e pecuária captou 6% (seis por cento) e o 2º grau não profissionalizante, embasado na Lei nº 7.044/82, ofertou 22% (vinte e dois por cento) no panorama geral. No que diz respeito ao Curso não profissionalizante, diagnosticamos, até o presente momento, uma certa homogeneidade na oferta, é bem pequena a diferença entre as mesorregiões apresentadas até então, pois a oferta mínima foi de 21% (vinte e um por cento) e a máxima de 26% (vinte e seis por cento), como se pode observar no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Comparação entre os eixos de atuação nas mesorregiões Leste, Agreste e Central Potiguar (1971-1996).



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

No que tange às categorias das escolas – Criadas, Transformadas e Estadualizadas –, é possível verificar que nessa mesorregião existiu uma disparidade maior que nas demais estudadas até agora. Apenas 16% (dezesesseis por cento) da oferta foi executada pelas Escolas Criadas, enquanto a categoria Escolas Transformadas teve o domínio de 73% (setenta e três por cento) do ensino efetivado. Já Escolas Estadualizadas obtiveram 11% (onze por cento) da oferta de 2º grau concretizada. Em comparação às outras duas mesorregiões, Leste e Agreste Potiguar, a diferença é considerável, principalmente no tocante às Escolas Criadas, pois a discrepância da oferta entre a Leste e a Central Potiguar é de 26% (vinte seis por cento), já na categoria Escolas Transformadas, a diferença é de 20% (vinte por cento). A categoria Escolas Estadualizadas é a única que não tem uma divergência considerável em relação às duas outras mesorregiões.

A Tabela 5 retrata a conjuntura da mesorregião Oeste Potiguar. Esta, em termos numéricos, se aproxima bastante da Leste Potiguar, elas duas tiveram números similares e aproximados de escolas de 2º grau e de quantidade de habilitações ofertadas. Como essa é a última tabela que trata sobre a oferta das habilitações, é possível tangenciar com mais precisão

as aproximações e distanciamentos entre todas as mesorregiões, proporcionando, assim, uma visão mais ampla e geral sobre o ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte.

Tabela 5 – Habilitações ofertadas por categoria de escolas na mesorregião Oeste Potiguar (1971-1996).

HABILITAÇÃO	Escolas Criadas	Escolas Transformadas	Escolas Estadualizadas	Total por habilitação
Assistente Administrativo	1	-	-	1
Aux. de Contabilidade	1	2	4	7
Aux. de Escritório	1	9	4	14
Aux. de Redação Oficial	-	1	-	1
Aux. de Secretário Executivo	-	1	-	1
H. B. em Administração	-	1	-	1
H. B. em Crédito e Finanças	1	-	-	1
Téc. em Contabilidade	1	2	-	3
H. B. em Comércio	-	1	-	1
Técnicas Comerciais	-	1	-	1
Aux. de Enfermagem	-	1	-	1
Téc. Em Enfermagem	-	1	-	1
H. B. em Saúde	1	-	-	1
H. B. em Construção Civil	1	-	-	1
H.B. Setor Primário	3	4	-	7
H. B. Setor Terciário	1	2	-	3
Eletrônica	1	-	-	1
Eletricidade	1	-	-	1
H. B. em Agropecuária	-	1	-	1
Téc. Em Secretariado Escolar	-	1	-	1
Magistério	9	19	10	38
Mecânica	1	-	-	1
Química	1	-	-	1
Curso embasado na lei 7.044/82	10	22	7	39
Habilitação sem identificação	1	2	-	3
Sem habilitações	-	2	-	2
Total de habilitação por categoria	35	73	25	Total geral de habilitação
Total percentual de habilitação por categoria	26%	55%	19%	133

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Essa mesorregião foi a que teve o maior número de habilitações em execução, ao todo foram 133 (cento e trinta e três), se comparando, conforme já foi destacado, à Leste Potiguar. Isto se deu, provavelmente, porque essa mesorregião também teve, em termos gerais, maior número de escolas de 2º grau. Ainda ocorreu um fenômeno que a diferencia das demais, pois foi a única que executou habilitações em todos os eixos de atuação, mesmo que com apenas

uma habilitação, como foi o caso dos eixos de Mecânica, Química e Petroquímica, Construção Civil e Agricultura e Pecuária. Outro ponto relevante é o fato da habilitação de Química só aparecer nesta mesorregião e na Leste e, em ambos os casos, essa habilitação foi ofertada pela categoria Escolas Criadas. O mesmo fenômeno ocorreu com as habilitações do eixo de Mecânica, com uma habilitação ofertada na mesorregião Oeste e outra na Agreste Potiguar, sendo os dois em Escolas Criadas.

Semelhante às demais mesorregiões, os eixos que predominam, na EP, são os mesmos, Administração e Educação, consecutivamente eles detiveram uma oferta em torno de 22% (vinte e dois por cento) e 29% (vinte e nove por cento). Nela, aparece uma habilitação, no eixo Educação, que não foi constatada nas demais, segundo documentos da SOINSP, Téc. em Secretariado Escolar, enquanto nas outras mesorregiões a oferta desse eixo é toda voltada para a habilitação de Magistério, aqui temos essa particularidade. Portanto, dessas considerações, podemos constatar que a hipótese levantada, no que diz respeito à EP, é verdadeira. Esses dois eixos são os basilares do ensino de 2º grau profissionalizante.

Do mesmo modo, é possível concluir que o Curso não profissionalizante completa o que chamamos de tripé de base do ensino de 2º grau, pois nesta localidade o 2º grau não profissionalizante embasado na Lei nº 7.044/82 deteve em torno de 29% (vinte e nove por cento) da oferta. Entendemos serem esses os 3 (três) eixos de sustentação do ensino de 2º grau, devido ao pouco investimento em termos de recursos de infraestrutura física e humana que as escolas necessitavam desenvolver para implantá-los. Esses eixos, provavelmente, facilitavam a seleção de professores para atuarem nas escolas, conforme já mencionamos anteriormente.

Ainda se pode identificar que o eixo de Agricultura e Pecuária manteve uma certa linearidade entre as mesorregiões Central e Oeste Potiguar com uma oferta de 6% (seis por cento) em cada uma delas, enquanto na Agreste Potiguar esse eixo fica acima dessa média, com 14% (quatorze por cento), e na Leste Potiguar, a mais urbanizada e, provavelmente, por conta disso, a com menor índice de produção agrícola, deteve apenas 2% (dois por cento) da oferta de ensino para esse eixo. Dessa maneira, é possível afirmar que o eixo supracitado, nas mesorregiões interioranas, no âmbito do ensino de 2º grau profissionalizante, foi o mais contemplado depois dos de Administração e Educação.

No que diz respeito às categorias das escolas, a mesorregião Oeste Potiguar demonstra algumas particularidades, a primeira delas é quando a comparamos com a Leste Potiguar. Na categoria Escolas Criadas houve uma oferta de habilitação maior do que na Oeste Potiguar, pois enquanto a Leste apresentou um total de 42% (quarenta e dois por cento), a Oeste

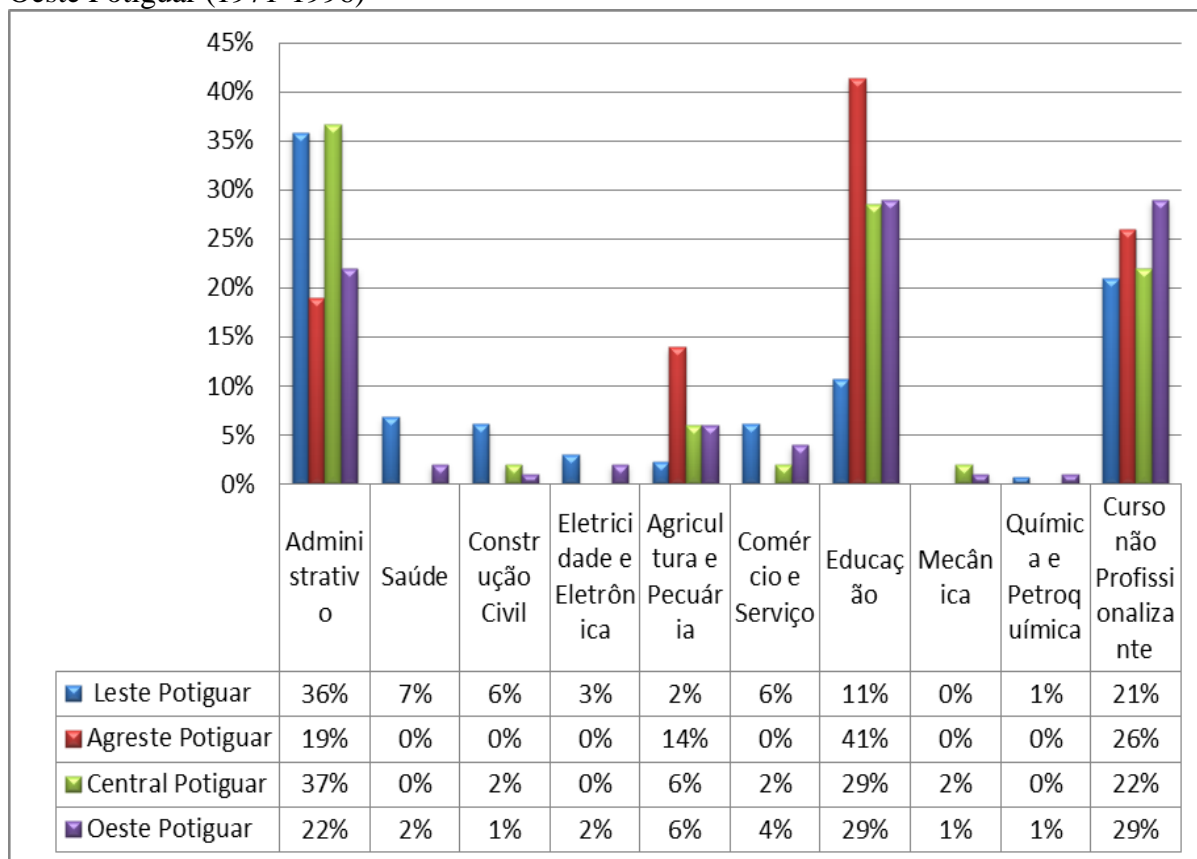
manteve apenas 16% (dezesesseis por cento). A mesma disparidade entre essas duas mesorregiões ocorre quando comparada à categoria Escolas Estadualizadas, a Leste apresenta uma oferta de apenas 5% (cinco por cento), enquanto a Oeste executou 19% (dezenove por cento). Essa discrepância aconteceu, provavelmente, devido à quantidade dessa categoria de escola ser maior na mesorregião Oeste Potiguar. Quando comparada às outras duas, ela também teve um índice maior de oferta nesta categoria. Já com relação às Escolas Criadas, os níveis de oferta da mesorregião Oeste Potiguar se aproximam mais da Central e Agreste Potiguar, tendo, inclusive, o mesmo percentual de oferta desta última. Já a segunda particularidade ocorre quando observadas as Escolas Transformadas, a alíquota se aproxima bastante da mesorregião Leste, com 55% (cinquenta e cinco por cento), ficando abaixo da oferta das mesorregiões Agreste e Central Potiguar.

Depois de verificadas todas as mesorregiões foi possível diagnosticar, ainda referente às categorias escolares, que a Leste Potiguar foi a que teve maior oferta na categoria Escolas Criadas, ficando acima das demais, com 42% (quarenta e dois por cento). No que concerne às Escolas Transformadas, a mesorregião com maior incidência foi a Central Potiguar, com um índice de 73% (setenta e três por cento) e, na categoria Escolas Estadualizadas, a maior oferta ficou com a Oeste Potiguar, totalizando 19% (dezenove por cento).

No que tange aos eixos de atuação, a mesorregião Agreste deteve o maior índice no eixo Educação, com mais de 41% (quarenta e um por cento), enquanto as mesorregiões Central e Oeste Potiguar mantiveram uma média de 29% (vinte e nove por cento); já a Leste Potiguar ficou abaixo, com uma oferta média em torno dos 11% (onze por cento). A respeito do eixo Administração, a Central Potiguar ficou com a maior oferta, totalizando 37% (trinta e sete por cento), sendo seguida pela mesorregião Leste Potiguar, com uma regularidade de 36% (trinta e seis por cento), enquanto as demais, Agreste e Oeste, tiveram uma oferta de 19 (dezenove) e 22 (vinte e dois) por cento.

Com relação ao ensino de 2º grau não profissionalizante, as mesorregiões demonstraram uma certa regularidade, pois todas elas se mantiveram dentro da casa dos 20% (vinte por cento), tendo a Leste uma oferta de 21% (vinte e um por cento), a Agreste 26% (vinte e seis por cento), a Central 22% (vinte e dois por cento) e a Oeste Potiguar 29% (vinte e nove por cento). Portanto, a mesorregião com maior ênfase de oferta de Curso não profissionalizante foi a Oeste. O Gráfico 7 apresenta um resumo de todos os eixos de atuação entre as quatro mesorregiões.

Gráfico 7 - Comparação entre os eixos de atuação nas mesorregiões Leste, Agreste, Central e Oeste Potiguar (1971-1996)



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Apesar de na seção anterior ter sido diagnosticada uma queda considerável na implantação das escolas de 2º de grau durante a década de 1990, em especial na mesorregião Leste Potiguar, quando comparada com a década de 1980, é correto afirmar, no que concerne à quantidade de habilitações, a queda no número dessas escolas, até certo ponto, nivelou o ensino de 2º grau desta mesorregião com a Oeste e não tornou o fosso ainda maior entre ela e as outras duas mesorregiões, pois caso o aumento das escolas tivesse continuado com a mesma intensidade, esta teria alcançado níveis altíssimos, se diferenciando ainda mais das restantes.

Ao longo desse tópico vários questionamentos foram feitos, sendo importante retomá-los. Uma dessas perguntas tinha como indagação: durante o espaço de tempo em investigação, houve distinção entre as habilitações oferecidas nas Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas? Diante dos dados expostos, o que se pode afirmar é que algumas habilitações como Química, Eletrônica, Téc. em Edificações, Aux. Téc. em Edificações e as habilitações do eixo de Mecânica foram ofertadas apenas pela categoria Escolas Criadas. Já com as demais habilitações não foi possível encontrar nenhum critério determinante por

categoria das escolas. Portanto, devido à pequena quantidade de habilitações exploradas por apenas uma das categorias, é possível afirmar que não houve planejamento acerca desse aspecto, possibilitando compreender que essa não era uma preocupação primária do ente federativo em investigação, o RN. Talvez a oferta dessas habilitações fosse planejada com antecedência apenas para as Escolas Criadas, uma vez que esses estabelecimentos de ensino deveriam ser entregues prontos, com todo o aparato necessário para a execução das habilitações a serem executadas.

Algumas outras inquietações dizem respeito às seguintes perguntas: qual critério utilizado pelo RN para escolher os eixos que teriam mais evidência? Como explicar essa organização da educação no RN? Por que, por exemplo, não enfatizar o eixo da Saúde, uma vez que o estado estava em um momento de crescimento urbano? Diante das análises feitas até o momento, podemos afirmar, mais uma vez, que os critérios utilizados pelo RN na implantação do ensino de 2º grau não estiveram pré-determinados. Nesta seção foi possível perceber uma certa homogeneidade na oferta de alguns eixos de atuação, ou pelo menos ênfase em alguns eixos distintos, que não foi o caso do eixo da Saúde, pois, como salientamos, naquele momento essa não foi uma área de grande interesse dos investimentos de empresas ou instituições. Estas constatações permitem diagnosticar, no que concerne às habilitações, a existência de alguns elementos com menos oscilações que outros e isso continua a expressar as relações de forças que produzem as decisões governamentais. Como afirma Rémond (2003), as escolhas políticas são diversas e de difícil compreensão, proporcionando ao âmbito político “uma margem de independência, um espaço de liberdade e uma capacidade de arbitragem que eles usam geralmente em função da idéia que fazem do interesse superior da coletividade nacional” (RÉMOND, 2003, p. 24).

Devido a essa complexidade e antagonismo nas relações políticas é difícil inferir as reais pretensões do RN referentes à educação do período em análise. As fronteiras políticas, por serem variáveis, estão constantemente em expansão e isso pôde ser constatado pelos dados expostos até aqui. Essas afirmações respondem a um último questionamento: as demandas e divergências entre as mesorregiões nos faz questionar qual o poder político e a relação desses governantes com esses lugares? Quais foram as mediações políticas desses sujeitos com essas mesorregiões? Por mais que não seja possível materializar essas relações entre políticos-sujeitos-instituições, podemos afirmar que essas fronteiras dinâmicas e em movimentação constantemente alteram o jogo político, podendo tornar um espaço que até então estava à margem, em lugar de evidência e ascensão. Essas idas e vindas são próprias do

espaço político, e também podem ter relação com o poder simbólico, pois conforme Cardoso (2012, p. 41):

A coação, material ou simbólica, consciente ou não, é, sem dúvida, de importância capital na regulação social; mas as pessoas obedecem também por outras razões, incluindo o interesse, o cálculo ou a estratégia. [...]. O poder não serve somente para reprimir, mas também para organizar a trama social mediante o uso de saberes, o que é de grande relevância, já que tal poder não é o atributo de alguém que o exerce, mas sim uma relação. Se as personagens em presença (indivíduos, grupos, partidos, homens políticos) nada tiverem a trocar, não poderão entrar em uma relação de poder, isto é, uma relação de força de que não é possível para qualquer das partes em presença retirar-se, mas na qual ninguém pode estar totalmente privado, pois, se assim fosse, teríamos saído da esfera propriamente política.

Desse modo, compreendemos que administrar uma escola de 2º grau proporcionava determinados privilégios para os municípios que as detinham, mas também gerava *status* para os diretores e professores que trabalhavam naquelas instituições de ensino. Dessa maneira, essa relação de troca de poder entre o RN e esses personagens retroalimentava o sistema político da época, nesse estado do Nordeste.

Portanto, para dar continuidade à tentativa de compreender a organização da educação de 2º grau do período em destaque, no próximo tópico será feito um estudo dos currículos de 3 (três) habilitações ofertadas. Esse número de currículos foi escolhido pela grande quantidade fontes que conseguimos, não teríamos como analisar todos. Então, optamos por investigar os currículos mais antigos que temos em mãos e as habilitações mais recorrentes. Nosso intuito é compreender que currículos foram esses, suas construções, e a grade dessas habilitações que vigorou na educação profissional desse momento no RN.

4.2 CURRÍCULOS DE HABILITAÇÕES DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 1971 E 1996

Passamos, agora, a analisar os currículos de três habilitações que se destacaram por causa da quantidade bastante expressiva de oferta que tiveram no RN. Foram dois no eixo de Administração: Técnico em Contabilidade e Auxiliar de Escritório e um no eixo de Educação: Magistério. Essas habilitações, conforme já foi dito anteriormente, estiveram presentes nas quatro mesorregiões investigadas e obtiveram altos índices de oferta. Porém, antes de iniciarmos as análises dos currículos propriamente, se faz necessário tecer um breve estudo sobre as tendências pedagógicas e teorias dos currículos.

Conforme afirma Silva (2010), o currículo, possivelmente, surgiu pela primeira vez como objeto de investigação nos Estados Unidos nos anos vinte. Neste momento, estava em alta o processo de industrialização e a imigração para o país. As bases iniciais desse estudo estavam em Franklin John Bobbitt, no livro *The Curriculum*, de 1918, compreendendo o currículo como um processo fundamentado nos resultados educacionais, sendo duramente explicitados e avaliados.

O que regulamenta esse modelo de currículo é a fábrica, tendo sua inspiração teórica baseada no Taylorismo. Neste sentido, o currículo traz “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 12). Podemos afirmar, que as bases dos currículos propostos pela Lei nº 5.692/71 se relacionam de maneira direta com a teoria de Bobbitt (2004), na qual o indivíduo deve ser educado de acordo com suas potencialidades, o que significa trabalhá-lo para que no final ele esteja o mais adequado possível dentro de suas limitações e aptidões. Segundo o autor, essa tarefa exige um currículo amplamente variado para poder atingir todos os indivíduos da comunidade e proporcionar o que necessitam, para que, dessa maneira, os erros sejam eliminados.

Ao analisarmos a Lei 5.692/71, em seu primeiro artigo é possível constatar o seguinte objetivo para o 1º e 2º graus: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades [...]” (BRASIL, 1971). Assim, conforme afirma Silva (2010, p. 23):

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitisse saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Diante do exposto, é possível afirmar que esta teoria se voltava para a economia, pois para Bobbitt (2004), a escola deveria ser tão eficiente quanto uma empresa, seguindo os princípios da administração científica de Taylor.

Para além das teorias que já expusemos – Teoria do capital Humano, Teoria da Autorrealização, de Maslow, e a teoria de currículo, de Bobbitt – Saviani (2013) chama atenção para uma outra base teórica que exerceu forte influência sobre a educação do período em estudo, mais especialmente entre as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, que foi o

Behaviorismo. Segundo o crítico, essa corrente teórica “[...] busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua consciência”. (SAVIANI, 2013, p. 371, grifo do autor).

O behaviorismo é uma das bases da pedagogia tecnicista, baseada nos pressupostos da eficiência e produtividade, que vigorou com bastante força no país a partir da década de 1970. Esse processo educativo treinava o indivíduo para se adaptar ao processo de trabalho. Para Saviani (20013, p. 381), essa concepção tinha como embasamento a

[...] neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

O objetivo dessa concepção era planejar a educação com uma organização racional, diminuindo, dessa forma, a subjetividade que poria em risco a sua eficiência. Assim, compreendemos que, devido ao princípio da eficiência, tão em vigor no período, a teoria acerca de currículo que teve mais aceitação na educação da época foi a de Bobbitt, pois este crítico via a escola como uma fábrica que treinava o sujeito para o mercado de trabalho. No Brasil, o controle das atividades ocorreu por meio do preenchimento de formulários (SAVIANI, 2013).

Concordamos com Silva (2010) quando afirma que o currículo é um espaço de poder e que o discurso sobre currículo produz uma determinada noção sobre o mesmo. Nesse momento, o interesse e os discursos de poder giravam, no Brasil, em torno da produção capitalista, assim sendo, nada mais poderia ser esperado da educação, a não ser fomentar ainda mais essa realidade.

Portanto, com base nesses princípios teóricos, passamos a analisar os currículos das habilitações ofertadas a partir da Lei n° 5.692/71. Devido à grande quantidade de mudanças que foi possível constatar ao longo dos anos de 1971 a 1996, e da quantidade de currículos com que tivemos contato, houve a necessidade de adotar um critério de escolha de qual currículo utilizar na análise, deste modo, optamos por priorizar, para essa apreciação, os documentos dos anos mais antigos a que tivemos acesso, ou seja, o currículo mais antigo, caso, por exemplo, da habilitação de Auxiliar de Escritório, disponibilizado pela SEEC/RN no ano de 1978. A partir da análise desses currículos mais antigos, serão pontuadas algumas das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, apenas para demonstrar aspectos relevantes para compreender os critérios de oferta e as opções relacionadas aos modelos e às teorias

educacionais correntes durante o período. O Quadro 7 traz o currículo da habilitação de Magistério do ano de 1975.

Quadro 7 – Currículo da habilitação de Magistério do ano de 1975.

	Disciplina	Carga Horária	
Parte Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	288	
	Língua Estrangeira	60	
	Educação Artística	60	
	História	90	
	Geografia	90	
	Moral e Cívica	60	
	Organização Social e Política Brasileira (OSPB)	30	
	Matemática	90	
	Física	90	
	Química	90	
	Biologia	90	
	Desenho	60	
	Formação Especial	História e Filosofia da Educação	90
		Sociologia da Educação	90
Psicologia da Educação		180	
Biologia Educacional e Prog. De Saúde		120	
Aspectos Legais, Técnicos, Administrativos e Estatísticos		90	
Didática Geral		90	
Metodologia Ens. 1º Grau: Comunicação e Expressão		144	
Metodologia Ens. 1º Grau: Estudos Sociais		144	
Metodologia Ens. 1º Grau: Ciências		144	
Metodologia Ens. 1º Grau: Matemática		144	
Prática de Ensino		72	
Estágio Supervisionado	180		
Atividades Comuns	Educação Física	192	
	Orientação Educacional	30	
	Ensino Religioso	36	
	Total Geral	2.844	

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Sobre o currículo de Magistério é necessário colocar que o documento que estamos analisando é dividido em três partes: **Educação Geral**, composta pelas disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Educação Artística, História, Geografia, Moral e Cívica, OSPB, Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho; **Formação Especial**, com as disciplinas de História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia Educacional e Programa de Saúde, Aspectos Legais, Técnicos, Administrativos e Estatísticos, Didática, as disciplinas de Metodologia do ensino de 1º grau, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; e, por fim, as **Atividades Comuns**, com Educação Física, Orientação Educacional e Ensino Religioso.

A parte de Educação Geral, neste currículo, totalizava 1.098 (mil e noventa e oito) horas; a Educação Especial somava 1.488 (mil quatrocentos e oitenta e oito) horas; e as Atividades Comuns, 258 (duzentos e cinquenta e oito) horas. Essas informações são interessantes, pois com fundamento nelas é possível concluir que há diferença de 390 (trezentos e noventa) horas entre as partes e isso nos faz questionar: como a escola fazia para ministrar todo o conteúdo da Educação Geral em apenas um ano? Como já abordado anteriormente, a Lei nº 5.692/71, exigia que boa parte dessas disciplinas fossem ofertadas no primeiro ano do 2º grau, com exceção apenas das cadeiras de Educação Moral e Cívica, OSPB, Português e Matemática, que permeavam todo o currículo da habilitação, conforme explica Costa (2017), ao pesquisar as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira entre os anos de 1974 e 1985. Costa entrevistou professores e diretores da época, utilizando a técnica de cartas¹⁷ –, e nos leva a compreender que as demais disciplinas, das outras partes, também eram fornecidas ao longo dos dois anos seguintes.

Dessa maneira, mais uma vez podemos constatar, devido a estrutura curricular, que os alunos tinham uma base do ensino propedêutico deficiente, dificultando, deste modo, seu ingresso no ensino superior e isso contribuiu significativamente para o aumento da dualidade educacional no RN nesse período. Isso ocorria porque, ao concentrar as disciplinas gerais no primeiro ano, diminuía-se as chances de aprovação para o ensino superior entre os egressos. Essa estruturação do currículo também levava a uma visão apenas geral de disciplinas que

¹⁷ Para saber mais sobre as práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira entre os anos de 1974 e 1985 ler: COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Ensino técnico profissionalizante no centro de ensino de 2º grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas nos anos de 1974 a 1985**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

eram cobradas de forma mais aprofundada nos processos seletivos das universidades. Esse argumento também pode ser constatado no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa de Costa (2017), ao expor que a falta de investimentos no ensino técnico profissionalizante levava ao desinteresse e até mesmo à evasão dos alunos, explicando que boa parte desse desestímulo também se dava devido ao elevado número de disciplinas que não eram voltadas para o exame vestibular.

Essa informação confirma uma das hipóteses que estamos abordando ao longo desse texto, a da falta de recurso material para as escolas de ensino de 2º grau, pois se a supracitada instituição de ensino, localizada em um bairro nobre da capital, que atendia, em parte, a sujeitos da classe média, conforme afirma Costa (2017), sofria com a falta de investimentos para os recursos materiais necessários, imaginemos a estrutura das escolas de cidades pequenas localizadas no interior do RN.

A exemplo disso, podemos citar o documento D14LIEp.10, quando informa que no ano de 1986 foi implantado o 2º grau em uma determinada escola, entretanto, quatro anos depois, no ano de 1990, “O conselho negou o pedido de autorização p/ o funcionamento do 2º Grau, em virtude da escola não oferecer condições físicas e pedagógicas adequadas ao funcionamento do curso de Magistério.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1990). Mais à frente, a mesma documentação informa que a escola não atendia às exigências legais e pede a substituição da direção, pois quem desempenhava o cargo não tinha a qualificação devida para o exercício da função. A autorização para a oferta do 2º grau foi expedida através da Portaria nº 008/96- SECD/GS, todavia, a escola já estava com esse grau de ensino desde 1986.

Diante do exposto, é importante informar que, segundo Germano (2011), houve um aumento da quantidade de professores leigos entre os anos de 1973 e 1983, principalmente no Nordeste, onde o percentual de docentes com apenas o 1º grau, em 1981, era de 36% (trinta e seis por cento). Comprovando esse fato, Costa (2017) traz os dados de sua pesquisa que demonstram como ocorreu a contratação de um professor para a disciplina Técnicas Bancárias. Esse professor, à época, trabalhava em um banco. Apesar de formado em Administração de Empresas, sua contratação não ocorreu necessariamente devido à sua formação, mas pelo fato de já estar inserido no mercado de trabalho. Isso demonstra que o importante para a admissão desse docente, para o ensino profissionalizante, não foi a sua formação em nível superior, mas o seu conhecimento prático acerca do mercado de trabalho no setor bancário. A narrativa desse professor acerca do seu ingresso no ensino de 2º grau é bastante intrigante e vale a pena ser analisada, conforme Costa (2017, p. 106):

O meu ingresso se deu por forma casual, quando ao me dirigir ao NURE para informações como proceder no ingresso do cargo de professor na SEC, encontrei casualmente a Diretora da Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga que estava necessitando de um professor em Técnicas Bancárias e Organização e Técnica Comercial e como na época era Bancário fui imediatamente contratado por Serviços Prestados [...].

Esse relato, concedido por meio de cartas ao pesquisador supracitado, indica a ausência de critérios explícitos do RN no que concerne à organização da educação profissional na época do ensino de 2º grau, pois é possível inferir que não existiu um concurso público, também não havia nenhum processo de seleção aberto para a contratação de professores. O que vai de encontro à Lei nº 5.692/71 que, em seu Art. nº 34, exige que “A admissão de professôres e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei” (BRASIL, 1971). Ao invés disso, o docente, ao narrar sobre seu ingresso no ensino de 2º grau, evidencia, nas entrelinhas, que o importante era o conhecimento da técnica, uma vez que ele estava inserido no mercado de trabalho e, por conta disso, teve sua contratação feita de forma imediata.

Diante dessas informações, podemos construir duas proposições plausíveis. A primeira delas, demonstrada tanto pelo relato do documento D14LIEp.10, como pela afirmação de Germano (2011), é que a força de trabalho docente que atuou no ensino de 2º grau poderia, em sua grande maioria, contar apenas com o 2º grau completo ou com o 1º grau. A segunda teoria pode contar com a hipótese de que os docentes, quando formados em nível superior, atuavam em sala de aula mais por causa de suas habilidades práticas do que devido ao conhecimento teórico ou à formação para a docência. Essa última presunção é bastante coerente com as bases teóricas do tecnicismo, no qual os alunos devem ser avaliados mais pelo seu conhecimento técnico do que pelo teórico.

Outro ponto que chama a atenção no currículo apresentado no Quadro 7, é que boa parcela da Formação Especial era dedicada ao ensino de 1º grau com a disciplina Aspectos Legais, Técnicos, Administrativos e Estatísticos, para compreender a estrutura e funcionamento desse nível de ensino e as disciplinas voltadas para a Metodologia de Ensino de 1º grau. Sem contar as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que também deveriam contemplar as salas de aula do 1º grau. Neste aspecto, é possível averiguar, conforme foi discutido na seção 2, que os docentes atuantes no ensino de 1º grau tinham possivelmente apenas o 2º grau completo. Dados colhidos na SEEC/RN demonstram que no

ano de 1979, boa parte dos professores que atuavam no ensino de 1º grau tinham apenas o 2º grau e alguns professores possuíam ensino superior. Adotamos essa mesma concepção para os docentes que atuaram no 2º grau, por meio dos indícios entendemos que boa parte dos professores deveria ter apenas o 2º grau completo. Conforme já explicado na seção dois, essa prática era aceita quando houvesse carência de profissionais das áreas de atuação.

No que concerne às mudanças no currículo, os documentos dos anos de 1980 e 1983 da habilitação de Magistério, lembrando que estes foram os currículos aos quais tivemos acesso, podendo haver outros, apresentam a inserção de algumas disciplinas como: Jogos e Recreação, Literatura Infantil, Estatística aplicada à Educação – no currículo de 1980; para além dessas, na grade curricular de 1983 também aparece a disciplina Educação Pré-Escolar. Um fato curioso é uma observação existente no currículo de 1980, explicando que a escola deveria proporcionar aos alunos da 1ª série duas horas aulas destinadas à Orientação Educacional. O documento do ano de 1983 traz um anexo contendo algumas informações referentes à descrições e atribuições do cargo, requisitos exigidos para o exercício da função, conforme se pode observar na Imagem 5:

Imagem 5 – Documento anexo ao currículo da habilitação de Magistério do ano de 1983.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO		
<p><u>DESCRIÇÃO DO PROFISSIONAL</u></p> <p>A habilitação de Magistério prepara o profissional para trabalhar crianças, visando a sua maturidade e prontidão para aprender.</p> <p>Ensina os elementos básicos da Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, tendo em vista o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita, e integração da criança no meio ambiente.</p> <p><u>ATRIBUIÇÕES</u></p> <p>São atribuições do profissional de Magistério:</p> <ul style="list-style-type: none"> .participar de reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação das atividades escolares. .elaborar materiais instrucionais necessários ao desenvolvimento da sua ação docente. .orientar a aprendizagem de crianças considerando o seu desenvolvimento intelectual, emocional e sócio cultural. .utilizar metodologia e técnicas que favoreçam a eficiência do processo ensino aprendizagem. .prever instrumentais de acompanhamento e avaliação das atividades discentes. .proceder a avaliação das atividades docentes e discentes para verificar ao atingimento dos objetivos propostos. 	<p><u>REQUISITOS EXIGIDOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Fonação, visão audição normais .Boa memória .Compreensão e fluência verbal .Criatividade .Capacidade de crítica .Capacidade de persuasão .Sociabilidade .Perseverança .Interesse por criança .Controle emocional .Liderança <p><u>ESPECIALIZAÇÕES OFERECIDAS PELA HABILITAÇÃO</u></p> <p>A habilitação em Magistério oferece como perspectivas de especialização.</p> <ul style="list-style-type: none"> .Professores especialista para maternal e jardim de infância; .Professor especialista de 1ª a 4ª séries; .Professor especialista de 5ª e 6ª séries; .Professor especialista para o ensino supletivo. <p><u>CAMPO DE APLICAÇÃO PROFISSIONAL</u></p> <p>Estabelecimentos de Ensino de 1º Grau públicos ou particulares.</p>	<p><u>DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO</u></p> <p><u>Educação Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Língua Portuguesa e Lit. Brasileira .Língua Estrangeira .História .Geografia .Educação Moral e Cívica .OSPB .Matemática .Física .Química .Biologia .Desenho <p><u>FORMAÇÃO ESPECIAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Jogos e Recreação .Literatura infantil .Matemática .História e Filosofia da Educação .Sociologia da Educação .Psicologia da Educação .Biologia Educacional .Estrutura e Func. Ens. de 1º Grau .Estatística Aplicada à Educação .Didática Geral .Metodologia do Ensino de 1º Grau .Comunicação e Expressão .Estudos Sociais .Ciências .Matemática .Prática de Ensino Estágio supervisionado <p><u>ATIVIDADES COMUNS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Ensino Religioso .Educação Artística .Educação Física .Programas de Saúde .Orientação Educacional

Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (1983).

Nesta imagem, referente à habilitação de Magistério no ano de 1983, no último tópico, chamado de Atividades Comuns, a Orientação Educacional aparece como um dos componentes obrigatórios, entretanto, enquanto os demais itens aparecem no currículo, este não é apresentado na grade curricular, não contando para o somatório total das horas. Da mesma forma que acontece no currículo de 1980, mas é possível afirmar que esta devia ser uma das disciplinas que fez parte do ensino de 2º grau, não só para esta habilitação, mas para outros, como será abordado na análise dos próximos currículos.

O segundo ponto que chamou nossa atenção na figura exposta na Imagem 5 foi o tópico denominado de **Requisitos Exigidos**. Neste item há uma descrição das condições necessárias para atuar como docente nos estabelecimentos de ensino de 1º grau. Ao fornecer esses critérios, o documento coloca alguns elementos que atraíram nossa visão como: Fonação, visão e audição normais e Capacidade de persuasão. Neste sentido, o primeiro

elemento revelador é a exclusão de professores com algum tipo de limitação na fala, audição ou visão, evidenciando que o modo capitalista em voga, naquele momento, até certo ponto, não recebia, pelo menos na área da docência, sujeitos com alguma alteração nos sentidos. Isso denota a intensidade do tecnicismo deste período, o trabalhador tinha que se adaptar ao processo de trabalho, sendo excluídos os sujeitos com limitações físicas que pudessem ter dificuldades na adequação. Conforme explica Saviani (2013, p. 382):

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Nesse sentido, é o processo que define o que professores e alunos irão fazer e como. Na pedagogia tecnicista a educação é vista como um subsistema que é primordial para o equilíbrio do sistema social, segundo aborda Saviani (2013), a questão central é o aprender a fazer. Dessa forma, a burocratização escolar foi intensificada e existiam instruções minuciosas das maneiras de proceder, fazendo com que cada agente do processo pedagógico cumprisse com sua tarefa específica. Por conta disso, entendemos que pessoas com algum tipo de limitação física estariam excluídas do mercado de trabalho, neste caso, em particular, da área docente, pois o sistema produtivo compreendia esses sujeitos como incapazes de exercer a função.

Já no que concerne ao elemento capacidade de persuasão, compreendemos que deveria servir aos ideais do behaviorismo, pois o que seria persuadir, se não reforçar alguma ideia ou levar o outro a crer em algo ensinado a ele? Conforme explica Skinner (1972), o ensino é entendido como um processo de condicionamento, produzido por meio do reforço dos estímulos e das respostas que se esperava alcançar. O mesmo estudioso esclarece que uma das grandes críticas feitas à sala de aula era a pouca frequência ao reforço. Desse modo, entendemos que a persuasão era necessária, no ensino profissionalizante, no qual o controle era essencial à ordem social almejada. Portanto, quanto mais reforço de uma determinada ação, mais adequado estaria o objeto daquela ação para atender aos interesses da produção capitalista, por exemplo, ou aos ensinamentos da Doutrina de Segurança Nacional, pois, como explica Germano (2011), a política educacional se baseava no seguinte tripé ideológico: Doutrina da Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e correntes do cristianismo conservador.

Diante das informações expostas até aqui, foi possível perceber o grau de intensidade da pedagogia tecnicista explorado no currículo em análise. Para que se possa fazer um paralelo entre os currículos, passaremos a analisar a grade curricular da habilitação de Auxiliar de Escritório, do ano de 1978, exposta no Quadro 8.

Quadro 8 – Currículo da habilitação de Auxiliar de Escritório do ano de 1978.

	Disciplina	Carga Horária
Educação Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	360
	Língua Estrangeira	144
	História	144
	Geografia	144
	Moral e Cívica	72
	OSPB	36
	Matemática	288
	Física	288
	Química	288
	Biologia	288
	Desenho	36
Formação Especial	Matemática Financeira	72
	Psicologia das Rel. Humanas	36
	Redação e Expressão	72
	Mecanografia	72
	Org. Técnica Comercial	72
	Contabilidade e Custos	72
Atividades Comuns	Educação Artística	36
	Educação Física	216
	Programa de Saúde	36
	Ensino Religioso	36
	Total Geral	2.808

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

Neste currículo da habilitação de Auxiliar de Escritório do ano de 1978, é possível averiguar que apenas 6 (seis) disciplinas compõem a Parte Diversificada, concernente à formação especial, segundo denominação dada pelo documento; a Educação Geral é

constituída pelas mesmas cadeiras do Magistério, dessa mesma maneira acontece com Atividades Comuns. Esta grade, assim como o currículo da habilitação de Magistério, não trata sobre a disciplina Orientação Educacional, por isso não podemos afirmar que, neste ano, tal atividade já fosse contemplada pelas escolas de 2º grau. Mas, outro currículo da mesma habilitação e de igual datação, do ano de 1978, informa que caso as atividades de Orientação Educacional não existissem nas escolas, as aulas de Educação Física deveriam ser ministradas no horário previsto para a Orientação Educacional.

Ao recolhermos a documentação, observamos, em alguns casos, mais de um currículo para um mesmo ano. No contexto acima, no ano de 1978, existem dois currículos distintos para a habilitação de Auxiliar de Escritório. O que os diferencia é apenas a carga horária, pois o currículo que está sendo analisado tem um total de 2.808 (duas mil oitocentas e oito) horas, enquanto o outro totalizava 2.772 (duas mil setecentos e setenta e duas) horas. O nosso critério entre qual documento utilizar se deu pela fonte em melhor estado de conservação, pois facilita a leitura. Não nos foi dada nenhuma explicação sobre o porquê de existirem dois currículos para um mesmo ano letivo.

Todavia, compreendemos que talvez fosse possível, dentro de um leque de disciplinas sugeridas pela SEEC/RN, que as escolas tivessem autonomia para escolher entre elas, e de igual modo, pudessem definir uma carga horária. Estamos levantando essa hipótese porque, ao analisar todos os currículos disponíveis, averiguamos que existem duas fontes com o nome de escolas distintas, sugerindo que aquelas grades curriculares fossem uma proposta das instituições de ensino. De igual modo, constatamos que existem dois currículos para a habilitação Técnico em Contabilidade no ano de 1978, com disciplinas diferentes, o que nos permite levantar a possibilidade da ausência de professores e/ou uma certa autonomia escolar, dentro de parâmetros exigidos pela SEEC/RN, visto que nos termos da Lei nº 5.692/71:

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola. (BRASIL, 1971).

Desse modo, é certo afirmar que as escolas poderiam adequar os currículos e a carga horária de acordo com suas necessidades didáticas específicas e a capacidade docente instalada. Esse elemento também é tratado no Parecer nº 45/72, ao explicar que as matérias que constituiriam a parte diversificada do currículo ficariam a critério dos estabelecimentos de ensino, corroborando a nossa hipótese de que durante os anos em investigação, de 1971 a

1996, pode ter havido mais de um currículo em vigência em um mesmo ano, no RN, conforme demonstram os indícios, para suprir as carências das diversas localidades. Pode ser devido a isso, o fato de encontrarmos mais de um currículo que se refere a períodos idênticos.

No tocante à parte de Educação Geral, neste currículo, ela totaliza 2.088 (duas mil e oitenta e oito) horas; a Formação Especial soma 396 (trezentas e noventa e seis) horas; e as Atividades Comuns 324 (trezentas e vinte e quatro) horas. O que chama atenção nessas informações em relação ao currículo da habilitação de Magistério é a discrepância existente entre a parte da Formação Especial e a Educação Geral, porque enquanto no primeiro documento a diferença entre essas partes foi de apenas 390h (trezentas e noventa horas), na habilitação Auxiliar de Escritório essa disparidade é mais acentuada, totalizando 1.692 (mil seiscentas e noventa duas) horas. Cunha (2005) chama a atenção para os estados e municípios terem dado ênfase ao fator econômico da reforma, devido à ausência de recurso material e humano, priorizando a extensão escolar obrigatória e considerando apenas o núcleo comum do currículo (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências). Isso fica explícito neste currículo, pois como uma habilitação que se propõe para educação profissional tem, no todo, apenas uma pequena carga horária voltada para as disciplinas específicas?

Acerca das mudanças na grade curricular dos anos seguintes, houve a retirada da disciplina Psicologia das Relações Humanas. Essa matéria consta apenas nos currículos dos anos de 1978 e 1979. Em 1980, tal componente não é citado em nenhuma das fontes a qual tivemos acesso. A remoção desse componente ratifica o viés tecnicista que estamos observando, porque qual seria o benefício que entender o convívio humano poderia trazer, uma vez que, o único fator importante era aprender a técnica e executá-la? A atividade de Orientação Ocupacional, em 1978, não fora citada, mas no ano de 1980 passa a constar do currículo e para a contagem do total de carga horária, com 72 (setenta e duas) horas. Outro elemento perceptível foi a diminuição da carga horária total dessa habilitação, enquanto no ano de 1978 a soma geral das disciplinas totalizava 2.808 (duas mil oitocentas e oito) horas, o documento do ano de 1980 somou 2.664 (duas mil seiscentas e sessenta e quatro) horas. Vale salientar que nenhuma cadeira foi posta no lugar de Psicologia das Relações Humanas.

Passamos à análise do currículo da habilitação Técnico em Contabilidade do ano de 1974, no que concerne aos currículos essa será a fonte mais antiga em exame, e, por conta disso, é possível notar algumas particularidades em relação aos demais documentos averiguados. Dentre todos os currículos das habilitações as quais tivemos acesso, esse foi o de maior número, ao todo obtivemos 11(onze) documentos tocantes aos currículos da habilitação Técnico em Contabilidade.

Quadro 9 – Currículo da habilitação de Técnico em Contabilidade do ano de 1974.

	Disciplina	Carga Horária
Parte Geral	Língua Portuguesa	201
	Literatura	137
	Língua Estrangeira	70
	História	74
	Geografia	140
	Educação Moral e Cívica	35
	OSPB	33
	Matemática	213
	Física	214
	Química	213
	Biologia	193
	Desenho	69
	Formação Especial	Contabilidade de Custos
Contabilidade Industrial		101
Contabilidade Pública		141
Dir. Legislação		160
Econ. e Mercado		69
Estatística		107
Estudo de Anál. de Balanço		72
Téc. Comerciais		107
Atividades Comuns	Educação Física	210
	Total Geral	2.634

Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (2018).

A divisão neste currículo ocorre como nos demais, em três partes, com a Educação Geral composta pelas mesmas disciplinas exploradas nos currículos anteriores. A parte de Formação Especial é constituída pelas cadeiras: Contabilidade de Custos, Contabilidade Industrial, Contabilidade Pública, Direito e Legislação, Economia e Mercado, Estatística, Estudo de Análise de Balanço, Técnicas Comerciais; e, por fim, as Atividades Comuns, apenas com a matéria Educação Física.

Acreditamos que por ser o mais antigo dentre os currículos estudados, algumas particularidades o diferenciam dos demais, como, por exemplo, a discrepância de carga horária entre as matérias História e Geografia. Nos dois documentos anteriores essas duas disciplinas tinham a mesma carga horária, já nesta fonte não se segue esse mesmo modelo. Outro elemento intrigante é a ausência de disciplinas como Ensino Religioso, Programa de Saúde e Educação Artística, uma vez que esses componentes aparecem em praticamente todos os outros currículos averiguados. Nesta habilitação, essas cadeiras apenas serão obrigatórias a partir de 1976. Já a matéria Organização Ocupacional só entra na grade curricular de 1977. Entretanto, não é possível afirmar que já não fizesse parte dos anos anteriores, porque como explicado, em alguns currículos existem observações se referindo à ministração dessa atividade mesmo quando ela não faz parte do somatório geral.

Já a diferença entre Educação Geral e Formação Especial não diverge tanto quanto no currículo da habilitação Auxiliar de Escritório, se aproximando mais da grade curricular da habilitação de Magistério, pois enquanto a soma da parte propedêutica teve um total geral de 1.595 (mil quinhentas e noventa e cinco) horas, a soma das disciplinas da formação técnica totalizou 829 (oitocentas e vinte e nove) horas.

No que concerne às alterações sofridas pela habilitação de Técnico em Contabilidade, além das que já foram demonstradas, houve ainda a inserção das disciplinas Processamentos de Dados e Mecanografia e a retirada da cadeira Contabilidade Industrial. Como se pode verificar, as mudanças foram poucas levando em consideração que entre 1974 e 1989, ano do último currículo em análise, essas foram as alterações indicadas pelos documentos.

Este currículo, tal qual o da habilitação Magistério, traz no ano de 1983 um documento em anexo, sobre o qual faremos uma breve apreciação, e que se refere aos requisitos básicos exigidos à definição e função profissionais, conforme demonstrado pela Imagem 6.

Imagem 6 – Documento anexo ao currículo da habilitação de Técnico em Contabilidade do ano de 1983.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM CONTABILIDADE		
<p>DEFINIÇÃO DA PROFISSÃO</p> <p>O Curso de Contabilidade habilita o profissional em nível técnico 2º grau, preparando-o para interpretar, classificar e registrar os fatos econômico-financeiros de uma empresa, de modo a garantir maior eficiência administrativa da mesma.</p> <p>ATRIBUIÇÕES</p> <p>São atribuições do Técnico em Contabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Organizar e executar serviços de contabilidade em geral; . Escriturar livros de contabilidade obrigatórios, bem como todos os necessários no conjunto da organização contábil; . Registrar as operações contábeis e os trabalhos preparatórios e necessários aos lançamentos em livros contábeis; . Classificar os documentos contábeis segundo sua natureza, fatura, haver nota de débito, etc; . Calcular e registrar documentos contábeis seja no débito ou crédito; . Efetuar o lançamento de cálculos em livros especiais; . Elaborar balanços e balancetes e outras demonstrações contábeis úteis à administração de empresas. 	<p>REQUISITOS BÁSICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Boa visão; . Boa memória; . Atenção concentrada; . Aptidão para cálculos; . Habilidade numérica; . Raciocínio abstrato; . Introversão; . Organização. <p>CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>O Técnico em Contabilidade atua em bancos, comércio, indústria e serviços em firmas pequenas e médias, este profissional pode assumir as funções de tesoureiro e contador.</p>	<p>DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO</p> <p><u>Educação Geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Líng. Portug. e Lit. Brasileira . Língua Estrangeira . História . Geografia . Moral e Cívica . Org. Social e Polít. Brasileira . Matemática . Física . Biologia . Desenho . Química <p><u>Formação Especial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Matemática Financeira . Redação e Expressão . Téc. Orçam. e Cont. Pública . Análise e Balanço . Contabilidade e Custos . Org. Técnica Comercial . Processamento de Dados . Direito e Legislação . Mecanografia . Estatística . Economia e Mercado <p><u>Atividades Comuns</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Educação Física . Educação Artística . Ensino Religioso . Programas de Saúde . Orientação Ocupacional.

Fonte: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (1983).

Sobre o aspecto da definição do cargo, o documento esclarece que essa habilitação prepara o profissional para interpretar, classificar e registrar e esses elementos demonstram a necessidade de aptidão em técnicas para exercer o cargo. Este sujeito não seria preparado para refletir criticamente sobre as relações do trabalho e sobre sua função especificamente. O segundo fator que chama atenção se apresenta nos requisitos básicos para a profissão, posto exigirem boa visão e memória, atenção concentrada e introversão, mais uma vez o tecnicismo aparece de maneira contundente, pois a introversão e atenção concentrada aparenta a necessidade de um sujeito fechado, sério, e isso nos faz crer que esses fatores agregariam mais foco na execução das tarefas. Já a exigência de boa visão e memória também parte dessa

mesma concepção da técnica, pois como executar uma determinada tarefa se não possuir uma visão que permita ao sujeito enxergar e lembrar-se de como procedê-la? O Parecer nº 45/72 explica que qualificação para o trabalho é compreendida como um

[...] processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos. (BRASIL, 1972).

Uma concepção que não fica clara nos documentos é o que diferencia uma habilitação técnica de uma em nível auxiliar. Estamos colocando este objeto em discussão pelo fato de ter como única diferença marcante a carga horária das disciplinas da Parte Especial. E esta característica não deveria ser suficiente para enquadrar uma habilitação no nível técnico e o outro não, pois como descrito na Lei nº 5.692/71, no Art. nº 22, “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente” (BRASIL, 1971). Portanto, esses eram os limites para os CEE e as instituições escolares enquadrarem os currículos.

Nesta subseção, analisamos o currículo de três habilitações: Magistério, Auxiliar em Escritório e Técnico em Contabilidade. Sobre a grade curricular da habilitação de Magistério verificamos uma grande ênfase no núcleo das disciplinas da parte especial e, apesar dessa extensa carga horária dedicada à formação técnica profissionalizante, não foi possível constatar nenhuma formação especificamente voltada para a diversidade da sala de aula. A única disciplina que tem um teor para uma formação mais humanista é a disciplina de Psicologia da Educação. Contudo, quando passamos às análises dos requisitos mínimos para o exercício da função, não foi encontrado nada que requeresse desses docentes um olhar para a diversidade, o único elemento que talvez remetesse a esse aspecto seria a sociabilidade, entretanto, não o entendemos como suficiente.

Sobre o currículo da habilitação Auxiliar de Escritório, no qual o núcleo Educação Especial somou apenas 396 (trezentas e noventa e seis) horas, diferenciando-a das demais habilitações investigadas. Essa discrepância entre as cargas horárias nos fez questionar: como uma habilitação que se propõe para educação profissional tem, no todo, apenas uma pequena carga horária voltada para as disciplinas específicas? Embora não tenhamos encontrado nenhuma resposta concreta nos documentos, a afirmação de Germano (2011), ao explicar o

fato das escolas não formarem nem mesmo para os requisitos industriais, pois o ensino não preparava para as necessidades mínimas das indústrias, nos faz considerar que o ensino profissionalizante de 2º grau fracassou em seu objetivo principal que era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Outro ponto relevante é que neste currículo não foram constatados componentes que tivessem seu olhar voltado para a preocupação com o trabalho em equipe ou com as relações interpessoais.

No que diz respeito ao currículo da habilitação Técnico em Contabilidade, vislumbramos diferença de carga horária entre algumas matérias, o que deixa esse currículo distinto dos demais, pois nos outros dois há uma coerência maior entre as cargas horárias dos componentes curriculares, entendemos que isso ocorreu devido esse currículo ser o mais antigo e ao pouco tempo que teve entre sua definição, já que a promulgação da Lei nº 5.692 é de 1971, e o currículo do ano de 1974. Outro elemento destacado foram os requisitos básicos para a profissão, por exigirem boa visão e memória, atenção concentrada e introversão o que remete diretamente à pedagogia tecnicista. O fato do foco da habilitação requerer organização, concentração e introversão demonstra a ausência de uma formação mais humana, uma vez que o técnico em contabilidade não lida apenas com documentos, mas com pessoas, empresários, comerciantes, empregados de empresas, e o currículo em momento algum evidencia uma formação para estas outras dimensões.

Desse modo, com base na análise destes currículos, é notável a falta de diálogo entre as disciplinas da Formação Geral e o núcleo denominado pelos documentos de Formação Especial. Isso ocorre tanto pela forma como está disposto o currículo, com as cadeiras do ensino propedêutico, em sua grande maioria, sendo fornecidas apenas no primeiro ano, mas também se deve à própria lógica tecnicista, que prioriza a técnica. Nesse sentido, compreendemos que não se compromete com uma formação integrada, pois o ensino médio integrado à formação profissional percebe a educação geral como parte inseparável da educação profissional, objetivando tratar o sentido politécnico e formar para o mundo do trabalho, numa perspectiva que vai além da execução de tarefas, na qual o sujeito está preparado para resolver problemas e mudar a sociedade em que está inserido (GRAMSCI, 1981).

Corroboramos a concepção de Ramos (2008, p. 2), ao afirmar que a educação integrada promove “[...] um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”. Essa percepção, quando confrontada com a pedagogia tecnicista, demonstra que o currículo com

base no tecnicismo dificulta a superação do saber/fazer, pois dificilmente permite relacionar a formação propedêutica à formação profissional. O que as fontes indicam nesse modelo curricular, é o aumento da dualidade educacional que se revela a partir da dualidade social própria do modo de produção do capital, conforme explica Ramos (2008).

Diante das informações expostas, o que fica claro é que o currículo é um espaço de disputas, não sendo neutro, é um lugar de relações de poder. Isso significa dizer que, naquele momento, ele tem sua identidade própria se relacionando aos ideais da produção capitalista, o que implica pronunciar que as necessidades mercadológicas eram mais importantes que as dos sujeitos, porquanto, ao nos debruçarmos sobre as estruturas curriculares, quase nada retrata a preocupação em formar um sujeito integral ou em estudar as relações humanas e sociais. Todos esses pontos evidenciam a força do tecnicismo sobre a educação do período em análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9)

Nossas impressões e conclusões sobre a organização do ensino do 2º grau no estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1971 e 1996, a partir do caminho percorrido nesta pesquisa, nos permite afirmar, em primeiro lugar, que boa parte das dificuldades averiguadas nacionalmente ocorreram em âmbito local. Os problemas constatados na conjuntura nacional foram: defasagem de professores formados para esse sistema de ensino; falta de estrutura física das escolas para implantar de maneira efetiva o ensino de 2º grau profissionalizante; aumento da dualidade educacional, uma vez que as escolas privadas não foram obrigadas a inserir o ensino técnico profissionalizante, ampliando o fosso já existente entre a educação empreendida para a classe trabalhadora e para a classe média, pois o ensino de 2º grau profissionalizante, com base na Lei nº 5.692/71, veio com a intenção de praticamente extinguir a entrada das classes mais pobres nas universidades, graças a seu caráter terminal, demonstrando, portanto, a sua concepção elitista. Entretanto, apesar da terminalidade, o número de candidatos para prestar o exame de vestibular não diminuiu, sendo esse um dos elementos que levou ao fracasso da educação profissionalizante do período.

Na nossa segunda seção, fizemos um levantamento da educação e das políticas educacionais instituídas à época, foi possível perceber que problemas citados acima, constatados com a implantação da Lei nº 5.692/71, ocorreram especialmente porque os estados e municípios não estavam preparados para qualificar para o mercado de trabalho, uma vez que grandes investimentos necessitariam ser feitos na educação para que o ensino técnico profissionalizante obtivesse o mínimo de qualidade possível, formando, assim, pelo menos para as indústrias em amplo crescimento no Brasil no período da ditadura civil militar (1964-1985).

Um dos pontos também abordados nesta seção foi a influência de teorias como a do Capital Humano, de Theodor W. Schultz, e a Teoria da Autorrealização de Maslow. A primeira concepção compreende que o sujeito é o responsável pela sua educação, sendo

determinante o investimento próprio para alcançar o grau desejado do seu sucesso no mercado de trabalho, pois o homem deve, a partir de seus próprios recursos financeiros, investir na sua educação para poder ampliar seu conhecimento e, dessa maneira, alcançar altos índices salariais. Já a Teoria da Autorrealização hierarquiza as necessidades humanas do nível mais baixo para o mais alto, assim sempre o sujeito tentará suprir primeiramente os níveis mais elementares, para só então buscar os graus superiores para sua realização. Essa questão da autorrealização está explícita na Lei nº 5.692/71, pois o sujeito, à medida que desenvolve suas potencialidades, passa a se sentir realizado. A partir dessa reflexão teórica foi possível constatar que a educação do país, nesse período, estava totalmente imbuída dos ideais capitalistas, formando apenas para o mercado de trabalho e pondo à margem a formação integral do sujeito, que contempla o homem no seu todo. Ao mesmo que chegamos a essa conclusão, também constatamos que devido a falta de recursos humanos e materiais, o ensino de 2º grau não formava nem mesmo para os requisitos mínimos da indústria, regra essa, que também se aplicou ao Rio Grande do Norte.

Ainda na segunda seção discutimos as políticas de formação de professores para atuar no ensino técnico profissionalizante de 2º grau e constatamos as dificuldades existentes para encontrar profissionais para atuar nas escolas, o que levou o governo militar a instituir políticas de formação de professores com requisitos mínimos, como por exemplo, a já descrita na própria Lei nº 5.692/71, ao abordar que na falta de professores formados em nível superior, o estado poderia recrutar sujeitos com o 2º grau completo para atuar nas salas de aula. Verificamos, mediante a pesquisa, que praticamente todos esses aspectos destacados acima puderam ser averiguados na educação de 2º grau fornecida nas escolas estaduais do RN.

Na terceira seção, a análise das categorias das instituições de ensino demonstrou que o RN trabalhou com três tipos de escolas: Escolas Criadas, Escolas Transformadas e Escolas Estadualizadas. O que chamou nossa atenção, diante dos dados avaliados foi que a quantidade de Escolas Transformadas superou em grande escala a das Escolas Criadas. Isso nos fez entender a precariedade das instituições escolares e mais profundamente a fragilidade do ensino de 2º grau no RN.

A quantidade de municípios que recebeu o ensino técnico profissionalizante com uma estrutura insatisfatória, para não dizer sem as condições mínimas, foi grande e isso é demonstrado pelos registros documentais que foram analisados no decorrer da pesquisa. A política oligárquica, ainda forte nos dias atuais, regia as relações de poder desse período histórico. Não podemos afirmar que apenas elementos coercitivos foram utilizados, no âmbito educacional, para implantar o ensino de 2º grau, mas como se pôde inferir, levantamos a

hipótese de que as escolas tinham autonomia, até certo ponto, para solicitar e implantar o ensino técnico profissionalizante, e talvez esse tenha sido um dos componentes que levou à efetivação desses sistemas de ensino nas quatro mesorregiões estaduais.

Deste modo, chegamos à conclusão de que as relações políticas tiveram forte alcance na organização do ensino de 2º grau no RN, pois a dinâmica da implantação variou bastante durante as décadas investigadas, o que nos fez compreender que as políticas dos governos estaduais tiveram forte influência na conjuntura geral da educação do período. Outra hipótese construída ao longo do percurso da pesquisa, a de que o RN não tinha critérios fixos ou pré-determinados para a implantação do ensino de 2º grau foi se consolidando claramente com as análises dos dados recolhidos na pesquisa de campo. A consolidação dessa teoria pôde ser facilmente percebida pelas oscilações que ocorrem entre as décadas e quando confrontadas as mesorregiões Leste, Agreste, Central e Oeste Potiguar. Não foi necessário um esforço demasiado, por parte dessa pesquisadora, para sustentar tal concepção, uma vez que as próprias fontes se desenham em torno dela. Nosso esmero teve de ser em costurar as lacunas, retirar as cortinas que pudessem encobrir essas verdades e, nesse sentido, o método indiciário foi um aporte metodológico sem o qual não teríamos conseguido percorrer esse caminho e dar a ele a sustentação necessária.

Outro dado importante foi a força que teve o ensino não profissionalizante, embasado na Lei nº 7.044/82 no RN, nos levando a analisar essa vertente do ensino de 2º grau. Dessa maneira, quando iniciada a investigação sobre as habilitações e currículos ofertados RN, construímos outra hipótese que entendemos ter sido determinante na organização da educação do período: o ensino de 2º grau, no RN, teve um tripé fundante que se concentrou em três áreas distintas: Administração, Educação e Curso não profissionalizante. Essa constatação se mostrou bastante intrigante, uma vez que a educação de 2º grau era restritamente profissionalizante a partir da Lei nº 5.697/71, tendo se modificado a contar de 1982, com a promulgação da Lei nº 7.044.

A *priori*, pensamos que o ensino de 2º grau não profissionalizante não chegaria a interferir nesta pesquisa, talvez merecesse apenas uma nota de rodapé esclarecendo o que foi e quando esteve presente no período investigado. Entretanto, quando nos debruçamos sobre as fontes, foi possível compreender que ou analisaríamos a educação de 2º grau em seu todo ou não conseguiríamos explorar as nuances que esse momento histórico teria para oferecer na sua amplitude. O que ocorreu é que do final da década de 1980 até meados de 1990, mais precisamente a partir de 1994, houve um aumento acentuado de autorizações, por parte do RN, permitindo que as escolas ofertassem o ensino de 2º grau não profissionalizante, logo,

não seria essa pesquisadora a ofuscar essa parte da história da educação, ao contrário, o método indiciário exigiu isso da pesquisa, apenas seguimos o seu curso natural.

O último componente analisado, os currículos das habilitações do ensino de 2º grau, apenas corroboraram os fatos demonstrados por esta investigação desde o início. Tendo como base o tecnicismo, foi possível concluir que os currículos, apesar de em alguns casos, não estarem em consonância completa com o mercado de trabalho local, uma vez que o setor primário foi pouco contemplado pelas habilitações ofertadas, tinham a preocupação central de desenvolver o aprender a fazer, a técnica pela técnica. Os requisitos mínimos exigidos para se enquadrar nas funções estudadas demonstram o quão elevado era o grau do tecnicismo, excluindo, em algumas funções, aqueles que por algum motivo não se enquadrassem no perfil desejado.

Neste sentido, foi necessário esclarecer nosso posicionamento ao compreender a EP enquanto uma vertente que se distancia totalmente das teorias fundamentais para os sistemas de ensino da época em estudo, como por exemplo, a Teoria do Capital Humano. Nosso entendimento da EP ultrapassa os limites das técnicas, pois a educação forma o homem na sua integralidade, compreendendo, assim, que o trabalho e a educação são atividades constituintes do ser humano.

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que essa conjuntura, comprova em primeiro lugar, que as ações do estado concorreram para a existência de três tipos distintos de instituições de ensino: as Escolas Criadas, as Escolas Transformadas e as Escolas Estadualizadas. Dentre essas, a categoria com mais incidência foi a das Escolas Transformadas o que podemos elencar como um fator negativo, uma vez que o estado priorizou a adaptação das escolas para o ensino de 2º grau ao invés da criação dessas instituições. Esse fator demonstra a falta de investimentos do poder público na educação do período, pois as Escolas Transformadas, provavelmente, não receberam a atenção necessária para oferta de ensino técnico profissionalizante.

Em segundo lugar foi constatada a ausência de clareza de critérios precisos ou fixos para a implantação do ensino de 2º grau no RN. Não foi possível constatar, por meio das fontes analisadas, que critérios foram executados ou quais as ações que o estado do RN tomou para definir como planejou a distribuição dessas escolas em torno do seu território. Entretanto, ao longo do texto abordamos três hipóteses que possibilitaram a discussão, foram elas: o quesito demográfico e urbano; o fato das instituições de ensino poderem sinalizar a necessidade ou o querer de modificar o grau de ensino; e por fim, a ênfase em investimentos

mais baratos da reforma, que ao invés de investir na construção de Escolas Criadas, enfatizou o aumento das Escolas Transformadas.

Em terceiro lugar, verificamos que o ensino de 2º grau alcançou todas as quatro mesorregiões estaduais, chegando a comunidades que até então não tinham o que hoje denominamos de Ensino Médio. Contudo, a distribuição das escolas não ocorreu de maneira igualitária no RN. A mesorregião mais contemplada foi a Leste Potiguar, onde se encontra a capital do estado, a cidade do Natal. A mesorregião Oeste, apesar da sua importância econômica, quando analisada no panorama geral teve quase a mesma quantidade de instituições de ensino implantadas, porém o seu número de município, com o ensino técnico profissionalizante, superou em quase 4 (quatro) vezes o da mesorregião Leste. Em seguida se encontravam, respectivamente, a mesorregião Agreste com 37 (trinta e sete) escolas e Central Potiguar com 23 (vinte e três) escolas.

Em quarto lugar, averiguamos que o estado teve um tripé de base do ensino de 2º grau, composto por três eixos distintos: Administração, Educação e Curso não profissionalizante. Esses eixos foram os predominantes na educação do período, sendo que apenas duas dessas vertentes eram profissionalizantes, as áreas de Administração e Educação. O que se observou foi que o eixo administrativo foi o que teve maior quantidade de habilitações ofertadas. Constatamos, também, que existiram habilitações que estiveram presentes nas quatro mesorregiões potiguares, sendo eles: Técnico em Contabilidade, Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Escritório e Magistério e o Curso não profissionalizante, montando, deste modo, o tripé base do ensino de 2º grau.

Concluimos também, que todas essas constatações estiveram imbuídas das relações políticas e suas alianças, que em alguns momentos favoreciam determinada mesorregião e em outros, beneficiavam outras mesorregiões, tudo dependia das alianças políticas produzidas entre os sujeitos que detinham as relações de poder.

Chamamos a atenção para a importância do conhecimento histórico em uma sociedade onde a memória parece ter vida curta e é de fácil manipulação. Assim, compreendemos que é no conhecimento do passado, nos debruçando sobre ele, que podemos criar fios de esperança para que os erros cometidos não retornem à existência. Esperamos que a história sirva como lição para nos refazer enquanto nação, enquanto povo, mesmo que nos dias atuais isso pareça pouco provável. Não que compreendamos a história como uma deusa dos tempos, mas por que entendemos ser mais fácil acertar quando conhecemos os erros que foram cometidos.

Por fim, compreendemos que muitos passos ainda precisam ser dados para que esta história se desvende por completo e queríamos ter feito isso, porém o tempo não nos permitiu.

A necessidade de pesquisas que investiguem a quantidade de matrículas que o ensino de 2º grau alcançou para confrontar, por exemplo, os índices de evasão ocorridos são demasiadamente importantes para o entendimento da educação profissional de 2º grau do RN no período, para assim compreender a conjuntura total destes sistemas de ensino. Lançar um olhar mais apurado sobre a formação docente, nesse período, é algo necessário. Nesse sentido, entendemos que um longo caminho ainda precisa ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Denílson da Silva. **Dinâmica econômica, urbanização e metropolização no Rio Grande do Norte (1940-2006)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana, 2010.

ARAÚJO, José Cortez Pereira. **Dicionário de Verbetes do CPDOC**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maia-jose-agripino>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**: teoria e prática. São Paulo: Edusc, 2006.

ASSUNÇÃO, Antônio Zetti. **Habeas Corpus**: teoria, legislação, jurisprudência e prática. São Paulo: Lawbook Editora, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei nº 405 de 31 de dezembro de 1968**. Provê sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, em 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-405-31-dezembro-1968-376163-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. de 2017.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 out. de 2017.

_____. **Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 10 out. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jul. de 2016.

_____. **Parecer nº 45 de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em:

<siauedunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em 01 nov. de 2016.

_____. **Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975.** O ensino de 2.º grau na Lei nº 5.692/71. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 04 nov. de 2016.

_____. **Parecer nº 177 de 31 de março de 1982.** Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010745.pdf>>. Acesso em 03 nov. de 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2008. 464 p.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

BORGES, Nilson. A Doutrina da Segurança Nacional e os governos militares. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (Org.). **O tempo da ditadura:** regime militar e movimentos sociais do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 14-42.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos de educação.** 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina:** ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e poder uma nova história política?. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 37-54.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

MAIA, José Agripino. **Dicionário de Verbete do CPDOC.** Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maia-jose-agripino>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Ensino técnico profissionalizante no centro de ensino de 2º grau Professor Anísio Teixeira**: uma análise histórica das práticas pedagógicas nos anos de 1974 a 1985. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1402>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

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

EDUCAÇÃO tem comissão a reforma de ensino. **Jornal Diário de Natal**, Natal, 7 ago. 1971. n° 9.232, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_02&pasta=ano 197&pesq=>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FELIPE, José Lacerda A.; CARVALHO, Edilson Alves de. **Atlas Escolar do Rio Grande do Norte**. João Pessoa: GRAFSET, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001. p. 79-106.

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

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

_____. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 2, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HABERT, Nadine. **A década de 70**: apogeu e crise da ditadura militar brasileira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 15. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

LIMA, Ricardo. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.217-272, abr. 1980. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/497/439%3E>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MAIA, Tarcísio de Vasconcelos. **Dicionário de Verbete do CPDOC**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maia-jose-agripino>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MARIZ, Marlene da Silva; SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. **História do Rio Grande do Norte**. Rio Grande do Norte: Sebo Vermelho, 2002.

MASLOW, Abraham Harold. **Motivation and personality**. New York: Harper, 1954.

_____. **The Farther reaches of human nature**. 3. ed. New York: Viking Press, 1973.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e perspectivas de Integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

NUNES, M. Paulo. **O discurso imperfeito**: notas para a história da educação brasileira. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1988.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 8 e 9 de mai. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria Técnica de Planejamento. **Figura:** planta baixa da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim. Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 2018.

_____. Assessoria Técnica de Planejamento. **Figura:** planta baixa da Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti. Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 2018.

_____. Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar. **Imagem:** documento anexo ao currículo da habilitação de Magistério. Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1983.

_____. Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar. **Imagem:** documento anexo ao currículo da habilitação em Contabilidade. Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1983.

_____. Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar. **Imagem:** registro no Livro de abertura e inspeção escolar da 3ª Dired da Escola Estadual Rosa Pignataro. Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, [198-?].

_____. **Livro de abertura e inspeção escolar 2ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1990?.

_____. **Livro de abertura e inspeção escolar 5ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, [199-?].

_____. **Livro de abertura e inspeção escolar 6ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1990?.

_____. **Livro de abertura e inspeção escolar 7ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1990?.

_____. **Livro I de abertura e inspeção escolar 14ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1990.

_____. **Livro I de abertura e inspeção escolar 14ª Dired.** Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, [199-?].

_____. **Livro de abertura e inspeção escolar 15ª Dired.** Secretaria Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 1980?.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 40. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RUSEN, Jorn. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, Paulo pereira dos. **Evolução econômica do Rio Grande do Norte (século XVI ao XXI):** 500 anos da história econômica do Rio Grande do Norte. 2. ed. Rio Grande do Norte: Departamento de Imprensa do Estado, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SOBRINHO, Lavoisier Maia. . **Dicionário de Verbetes do CPDOC**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maia-jose-agripino>>. Acesso em: 03 nov. 2017.