

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NA FRANÇA E NO BRASIL: HISTÓRIAS CRUZADAS

### VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN FRANCE AND BRAZIL: CROSS HISTORIES

Olívia Morais de Medeiros Neta\*  
lainister.esteves@gmail.com

Avelino Aldo de Lima Neto\*\*  
avelino.lima@ifrn.edu.br

Julie Thomas\*\*\*  
julie.thomas@univ-st-etienne.fr

**RESUMO:** Este texto objetiva comparar, em sentido histórico, as concepções e a organização da Educação Profissional na França e no Brasil a partir do século XIX. Para tal, adotamos a abordagem da história cruzada na acepção de Werner e Zimmermann (2003). Realizamos pesquisa bibliográfica e documental atentando aos marcos de legislação e de política desse campo nos dois países. Na pesquisa bibliográfica, dialogamos com os seguintes autores: Bodé (1995), Bodé e Rico Gomes (2014), Brucy (2005), Brucy e Troger (2000), Grignon (1989), Lembré (2016), Léon (1968), Tanguy (2000, 2013), Troger e Pelpel (1993), para a discussão acerca da França, e os autores Fonseca (1961), Ciavatta (2009), Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Manfredi (2002) e Santos (2011) para pensarmos a Educação Profissional no Brasil. Pela comparação, concluiu-se que, em ambos os países, revela-se a existência de uma dualidade educativa nos indícios documentais: de um lado, os defensores da unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho; de outro, o ideário de formação integral.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Profissional, História da Educação, França, Brasil.

**ABSTRACT:** This text aims to compare, in a historical sense, the conceptions and the organization of Vocational Education in France and Brazil from the 19th century on. To this end, we have adopted the cross history approach in the sense of Werner and Zimmermann (2003). We have carried out bibliographic and documental research looking at the legislative and political frameworks of this field in both countries. In the bibliographical research we discussed the following authors: Bodé (1995), Bodé e Rico Gomes (2014), Brucy (2005), Brucy e Troger (2000), Grignon (1989), Lembré (2016), Léon (1968), Tanguy (2000, 2013), Troger e Pelpel (1993), for the discussion about France; and the authors Fonseca (1961), Ciavatta (2009), Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Manfredi (2002) and Santos (2011) to think about Vocational Education in Brazil. By comparison, it was concluded that in both countries, an educational duality is revealed in the documentary evidence brought to light by us. On the one hand, the defenders of the unilaterality of the technical formation directed toward the exclusive attention to the needs of the labor market. On the other, the idea of “integral formation”.

---

\* Possui doutorado em Educação, mestrado em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

\*\* Doutor em Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e licenciado em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN).

\*\*\* Professora em Université Jean Monnet – Saint Étienne/França, Centre Max Weber. PH.D. em science education/curriculum & instruction pela University of Nebraska–Lincoln.

KEYWORDS: Vocational Education, History of Education, France, Brazil.

### *Considerações iniciais*

Este texto objetiva comparar, em sentido histórico, as concepções e a organização da Educação Profissional na França e no Brasil a partir do século XIX. Para tal, optamos pela história cruzada, que, segundo Werner e Zimmermann (2003, p. 90), é uma abordagem que pertence à família dos procedimentos relacionais: “[...] tal como a comparação, os estudos de transferência e, mais recentemente, da *Connected* e da *Shared History*, pergunta pelos elos, materializados na esfera social ou simplesmente projetados entre diferentes formações historicamente constituídas”.

As histórias cruzadas remetem a “uma ou a um conjunto de histórias associadas à ideia de um cruzamento não especificado. Ela aponta então simplesmente para uma configuração de acontecimentos, mais ou menos estruturada pela metáfora do cruzamento” (WERNER; ZIMMERMANN, 2003, p. 90). Assim, o exercício de história cruzada, neste artigo, propõe a intersecção entre a história da Educação Profissional na França e no Brasil,<sup>1</sup> considerando os aspectos relativos à legislação e política, especificamente à política educacional. Sobre tal, Antoine Léon (1968) afirmou que uma narrativa histórica acerca da educação profissional não poderia se limitar às questões da organização do ensino, devendo levar em conta as dimensões econômica, social e laboral, às quais ela está estreitamente associada.

Entendemos que o nível de comparação, no caso entre França e Brasil, parte do princípio de que nenhuma dessas “escalas é rigorosamente unívoca ou generalizável. Todas elas são historicamente constituídas e situadas, carregadas de conteúdos específicos e, portanto, difíceis de transpor em quadros diferentes” (WERNER; ZIMMERMANN, 2003, p. 90). E mais, a questão das escalas provoca efeitos diretos sobre a definição do objeto da comparação. Sua escolha nunca é neutra, mas sempre já marcada por uma representação particular que mobiliza categorias específicas historicamente constituídas. Destarte, são

---

<sup>1</sup> Em conformidade com Werner e Zimmermann (2003, p. 92-93), ressalta-se que os níveis de contato, neste texto entre França e Brasil, evoluem por meio das trocas cruzadas, em atividades culturais como a literatura, a música e as artes, ou em domínios práticos como a publicidade, as técnicas de marketing as culturas de organização ou ainda as políticas sociais. O estudo comparado de tais zonas de contato, que se transformam enquanto interagem, convida o pesquisador a reorganizar seu quadro conceptual e a repensar seus instrumentos de análise.

pesquisadores marcados pela Educação Profissional como campo de investigação e modalidade de ensino que ora escrevem este texto, sendo a história e a epistemologia os instrumentos de escrita, pois, como destacou Brucy (2005, p. 13), a perspectiva histórica contribui para a “leitura a longo prazo” (BRUCY, 2005, p. 13).

Para o estudo comparado das concepções e a organização da Educação Profissional na França e no Brasil, realizamos pesquisa bibliográfica e documental atentando aos marcos de legislação e de política desse campo nos dois países. Quanto à pesquisa bibliográfica, selecionamos para a análise os seguintes autores: Bodé (1995), Bodé e Rico Gómez (2014), Brucy (2005), Brucy e Troger (2000), Lembré (2016), Léon (1968), Tanguy (2000, 2013), Troger e Pelpel (1993), para a discussão acerca da França, e os autores Fonseca (1961), Ciavatta (2009), Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Manfredi (2002) e Santos (2011) para pensarmos a Educação Profissional no Brasil.

Em conformidade com esses autores, partimos do entendimento de que não há uniformidade na terminologia para a denominação do campo de pesquisa ou da modalidade de ensino nos dois países. Na França, é frequente o uso do termo “Ensino Técnico” quando os autores querem falar de ensino e formação profissional, e incluem tanto o ensino curto (profissional) como o ensino longo (tecnológico), a escolarização em aprendizagem nas empresas. Lembré (2016), por sua vez, mostra como a categoria “formação” vem gradualmente ganhando destaque sob a V República Francesa, tornando a educação técnica e profissional parte dos desafios econômicos do desenvolvimento, particularmente com as leis de 1971 sobre a formação profissional contínua. Também são exemplos dessa abordagem as obras de Bodé (1995), Brucy (2005), Grignon (1989), Léon (1968), Pelpel & Troger (1993) e Tanguy (2000). No que concerne ao Brasil, constatamos variações entre Educação Profissional e Ensino Profissional, sobretudo.

Não adentraremos na discussão de termos e de concepções mais detalhadas na historiografia da educação francesa e brasileira. Destacamos, no entanto, que usamos principalmente a expressão *Educação Profissional*. Compreendemo-la como constituinte de “[...] um campo de disputa e negociação entre diferentes segmentos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, projetos e práticas formativas” (MANFREDI, 2002, p. 61). Similarmente, entendemo-la enquanto modalidade de ensino, a qual “tem sido utilizada como uma

estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que essa formação para o trabalho é melhor do que a rua [...]” (CIAVATTA, 2016, p. 44).

O modo como a historiografia da Educação Profissional na França e no Brasil organiza a disposição dos conteúdos e a periodização também merece ser indicado. A partir da análise das obras selecionadas para a atual investigação, percebemos que autores franceses, como Bodé (1995), Bodé e Rico Gómez (2014) e Lembré (2016), dividem a História da Educação Profissional de forma cronológica, embora estabeleçam nexos com marcos legais. Brucy (2005) e Léon (1968) periodizam a Educação Profissional na França de maneira temática no seio de uma evolução cronológica geral. Tanguy (2000), por sua vez, assume uma abordagem inteiramente temática.

Do mesmo modo, no Brasil, percebemos duas formas de periodização da história da Educação Profissional. Manfredi (2002) e Santos (2011) adotam uma periodização cronológica, tendo por base a história política do Brasil; já Fonseca (1961) e Cunha (2005a, 2005b, 2005c) dividem a Educação Profissional a partir de temas, sendo estes resultados da legislação, principalmente.

Associada à comparação entre as formas de produção histórica de periodização da Educação Profissional francesa e brasileira, utilizaremos a abordagem temática dos períodos. Ressaltamos que não intencionamos fazer uma narrativa completa da historicidade da Educação Profissional – o que seria impossível nos termos deste artigo –, mas atentamos aos pontos de contato entre os dois países acerca da história da Educação Profissional.

#### *A implementação progressiva de uma rede de escolas técnicas “pela e para a profissão”*

A construção da primeira rede de escolas técnicas na França aconteceu após a derrota militar de 1871, por ocasião do estabelecimento definitivo da Terceira República Francesa. No entanto, essa criação foi penosa, pois tanto o Ministério da Instrução Pública quanto o do Comércio e Indústria a ela se confrontaram. Foi este último ministério que acabou por obter a tutela de todas as escolas técnicas, por volta de 1900.

Sobre este contexto, Brucy (2005) destaca a existência, na França, nos últimos vinte anos do século XIX, de um interesse das autoridades públicas na profissionalização das

massas. Entretanto, tal intenção, dependendo de como é desenvolvida, pode ir de encontro aos interesses capitalistas. O interesse do poder público pela formação profissional está na encruzilhada de uma vontade política liberal e de uma demanda do mundo da economia.

O contexto de criação da rede de escolas técnicas na França aconteceu após a derrota militar de 1871. Os republicanos, então, postulam a gratuidade, obrigatoriedade e laicidade da educação – perspectiva a ser implementada nas chamadas *Leis Ferry*, promulgadas em 1880. O principal objetivo de Jules Ferry foi o de criar uma escola republicana, formadora de cidadãos patriotas que, mais tarde, assumirão o serviço militar, votarão a favor da República e combaterão pelo país, em caso de necessidade.

Brucy e Troger (2000) têm demonstrado a existência, desde esse período, de tensões nas políticas francesas de educação das classes trabalhadoras: de um lado, o medo de desestabilizar a ordem estabelecida por causa da educação; de outro, a esperança de a educação, pelo contrário, promover a adesão à ordem republicana. Desse modo, tais classes foram, por sua vez, idealizadas ou rejeitadas pelos responsáveis políticos (daí o velho ditado francês: *classes trabalhadoras, classes perigosas*).

No Brasil do final do século XIX e início do século XX, circulavam ideias sobre a importância dos ofícios manuais como mecanismo de controle social. Segundo Manfredi (2002), essas ideias visavam ao disciplinamento em épocas de revoltas sociais da Primeira República, sendo o Ensino Profissional uma das defesas do governo para fazer frente aos perigos atribuídos à classe pobre e urbana. Nesse contexto, em 1909, Nilo Peçanha, presidente do Brasil, instala pelo Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, nas capitais dos Estados da República, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909). Essa rede de escolas possuía currículo, prédios e condições de ingresso próprios.

Os políticos franceses, atores da reforma, consideravam que cursos complementares na escola tornariam possível, simultaneamente, completar a educação rumo à moral republicana, hierarquizar os trabalhadores entre si e também capacitá-los para atender às necessidades específicas dos empregadores locais. Por conseguinte, eles implementaram a criação de um sistema altamente descentralizado. Os republicanos, considerando caber aos futuros utilizadores da mão de obra a iniciativa da formação profissional, revelam-se cada vez mais sensíveis às exigências dessas parcelas de

empregadores, haja vista que os setores industriais e comerciais em causa eram prioritários para a expansão colonial e a política militar (BRUCY; TROGER, 2000, p. 11).

Esses diferentes atores concordam, portanto, com a doutrina do *tudo pela profissão e para a profissão*. Estão de acordo, por conseguinte, com a implementação de um certo tipo de formação profissional que vai vigorar até ao final da década de 1920, a saber, uma profissionalização na qual o Estado tem um lugar discreto em relação aos empregadores locais. Sobre essa ambiência, Brucy (2005, p. 15) ressalta um investimento intenso da Diretoria de Educação Técnica (DET) em vista de uma articulação cada vez mais forte entre escolas técnicas, municípios e empregadores, “esperando que estes últimos investissem na formação, em nome do princípio incansável e repetido: ‘Tudo pela profissão e para a profissão’”.

A ampla margem de autonomia deixada até os anos trinta às autoridades locais permitiu ajustar a formação o mais estreitamente possível às necessidades imediatas dos patrões. Mas tinha uma contrapartida: produziu uma especialização prejudicial à mobilidade da mão de obra e à confiabilidade dos diplomas, devido à extrema heterogeneidade dos conteúdos formativos e das condições de sua validação.

No Brasil, cabia ao Estado a oferta e organização do Ensino Profissional, o qual deveria ser gratuito e destinado aos desfavorecidos da fortuna. A finalidade dessas escolas, Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, era

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso ate o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das industrias locais (sic) (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices ofertariam o Ensino primário e o curso de Desenho e eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. De certo modo, problemas semelhantes aos da França se notavam aqui com a implantação da rede de escolas de aprendizes e artífices: prédios inapropriados, professores sem formação específica e com frágeis saberes teóricos. A ênfase se voltava tão somente para o conhecimento empírico.

Na França, o período posterior à Primeira Guerra Mundial (1918-1959) marcou o início de uma organização do ensino do Ensino Técnico pelo Estado (LEMBRÉ, 2016), deslocando as políticas educacionais para o polo da socialização escolar das classes trabalhadoras. Essa reforma foi desejada tanto pelos operários quanto pelo patronato (CHARLOT; FIGEAT, 1985). A lei Astier, de 1919, estabeleceu 150 horas de cursos profissionais obrigatórios, gratuitos e anuais, entre as idades de 15 e 18 anos. Criou-se, ademais, o Certificado de Aptidões Profissionais (CAP), com vistas a supervisionar a criação de cursos complementares. Mais tarde, em 1925, a Lei de Finanças introduziu o “imposto de aprendizagem”, cobrado de cada empresa para financiar os cursos profissionais. Claude Grignon (1989, p. 54) refere-se à organização da educação técnica nesse período como meio de garantir a reprodução da estrutura de dominação, “perpetuando a incompetência e a ausência de formação da massa de operários”.

Nesse período, no Brasil, as iniciativas do ensino profissional eram reguladas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Suas ações para a promoção dessa modalidade educativa consistiam na criação de escolas, subvenção de instituições estaduais e municipais ou de iniciativa privada. Nessa mesma direção, também eram comuns os cursos ambulantes, institutos de pesquisa, patronatos, exibições de filmes educativos e distribuição de materiais, como o Guia do Agricultor do Brasil. No entanto, a ação mais significativa foi a criação de escolas de diferentes níveis (LUCAS; MEDEIROS NETA, 2018).

Ao mesmo tempo, na França, a noção de aprendizagem “metódica e completa” surgiu em vários textos regulamentares durante a década de 1920: “metódica” porque seguia um programa preciso de exercícios progressivos e graduados; “completa” porque combinava ensino teórico e geral aos trabalhos práticos. Como observou Brucy (2005), a noção adquire autoridade definitiva e estabelece um rumo político quando a Lei de Finanças de 1925, instituindo a “taxa de aprendizagem”, condiciona as isenções de que os patrões poderiam se beneficiar a partir da existência de um “programa de aprendizagem metódica e completa” para os operários.

Essa formação, visando a capacitar o homem, o trabalhador e o cidadão, “forçou a repensar a articulação entre o ensino profissional e o ensino geral” (BRUCY, 2005, p. 21). Assim, a circular de 1926 sobre os cursos profissionais afirma a esse respeito: “De direito, o trabalhador é também cidadão e homem. Ele tem direito à cultura pela qual nos tornamos

homem, isto é, um ser livre” (HERRIOT, 1926). Trata-se de uma orientação verdadeiramente política, que substitui uma finalidade educativa de objetivo estritamente profissional da formação anterior, libertando-a das estreitas exigências da economia.

Nesses termos, conforme Bodé e Rico Gómes (2014, p. 147), a França, a partir de 1928 até ao início da Segunda Guerra, testemunhou uma nova etapa no reordenamento do ensino técnico nos seus vários níveis, mas sem uma aplicação real das regras impostas pela Lei Astier. O ensino primário e a Direção de Educação Técnica controlavam as seções profissionais em uma centena de escolas primárias de nível superior. E, no ensino privado, à margem de numerosas escolas criadas nas próprias empresas, aparecem oficinas-escolas centradas na aprendizagem produtiva, com mais importância a partir de 1937. De igual forma, o Brasil vivenciou uma reorganização da Educação Profissional, sendo a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus ou Escolas Industriais o acontecimento que trará mais desdobramento, como veremos na seção seguinte.

#### *Tempo de ordenamento e (re)organização da educação profissional*

A historiografia da educação francesa registra ter ocorrido entre os anos de 1936 e 1944 uma aceleração do processo de regulação estatal no contexto da Frente Popular e, depois, no regime soberano de Vichy (BRUCY; TROGER, 2000; BODÉ, 1995). Na crise dos anos trinta, o país enfrentava uma elevada taxa de desemprego. Representantes de esquerda acreditavam que a formação profissional e a validade nacional dos diplomas poderiam ser uma resposta eficaz. A partir da Frente Popular, dirigentes políticos promoverão um reforço da intervenção do Estado no domínio do ensino profissional. Esse governo – uma coalisão de partidos de esquerda eleitos entre 1936 e 1938 – iniciou um grande número de reformas sociais, tais como férias pagas, acordos coletivos e semana de trabalho de 40 horas.

O início da Segunda Guerra, contudo, não parou o processo de regulação estatal. Vale dizer também que as políticas da secretaria da juventude da época estavam voltadas para a moralização dos jovens, através das virtudes saudáveis do trabalho manual e do esforço físico. Esse empreendimento se efetivou na lógica do higienismo social, notadamente pelo desenvolvimento conjunto do corpo e da mente juvenis (GLEYSE, 2018; ROUSSO, 2019). Hippolyte Luc, uma vez nomeado diretor nacional do ensino técnico antes da Guerra, conservará seu cargo sob o regime de Vichy, conseguindo, inclusive, que o Estado



se torne o detentor do monopólio da organização de exames e da emissão de diplomas profissionais com a lei de dezembro de 1943. Esse dispositivo legal “representa um passo decisivo na história da formação profissional” (BRUCY, 2005, p. 24), pois assim o Estado garante o seu valor no mercado de trabalho nacional.

Na transição entre as décadas de 1930 e 1940, o Brasil vivenciava o Estado Novo, cuja política educacional legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, algo expresso, em grande medida, pela série de decretos-leis federais para regular o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, em um movimento também denominado Reforma Capanema. Erigiu-se, então, uma arquitetura educacional tradutora da sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Isto é, agora, de um lado, haverá um ensino secundário destinado às elites; de outro, aquele ofertado às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002). Outra característica desse período foi o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico.

A Reforma Capanema instituiu as chamadas Leis Orgânicas da Educação Nacional, cujos objetivos foram reformar e padronizar o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à ordem econômica e social que se configurava no Brasil. Esse novo contexto se traduzia na expansão do setor terciário urbano, na constituição de uma classe média, de um proletariado e de uma burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país (CUNHA, 2005c; MANFREDI, 2002).

Para Santos (2011), a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada em 30 de janeiro de 1942, o sistema oficial de Ensino Industrial era dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos. Havia também o ciclo básico, compreendendo o curso de mestria de dois anos. O segundo ciclo, por sua vez, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais. Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial.

Sobre as Leis Orgânicas do Ensino e suas ressonâncias na Educação Profissional, Cunha (2005c) ressalta a falta de flexibilidade entre os cursos de formação industrial e a ausência de equivalência entre ensino industrial e ensino superior. Já em 1945, havia solicitações de alterações na legislação educacional, como a demanda pela equivalência entre os diversos ramos do ensino.

Nesse cenário, o Brasil aprovou a Lei 1.821, de 12 de março de 1953, a qual facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos portadores de diploma de curso técnico – industrial, comercial ou agrícola –, desde que se submetessem a exames de adaptação. Verificava-se, assim, a exemplo do que havia ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêutico e profissional. Seguida a essa regulamentação, tivemos a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, cujo resultado prático foi o aumento da duração do curso técnico industrial: de três anos ou mais para quatro anos ou mais.

Outra modificação importante foi a eliminação do exame vestibular, a não ser quando o número de candidatos superasse o de vagas. Ademais, o currículo tomou-se obrigatoriamente flexível pela introdução de matérias optativas. E, ainda em 1959, o Regulamento do Ensino Industrial (Decreto n. 47.038, de 16 de outubro) “introduziu o curso técnico noturno com duração de cinco anos ou mais. O estágio ainda aparece no Regulamento como uma recomendação às escolas, sem caráter de obrigatoriedade” (CUNHA, 2005c, p. 126).

Constatamos, dessa forma, no Brasil e na França, a existência de uma fase de ordenamento legal cuja implicação maior foi a reorganização do ensino profissional. Realizada em tensão constante com as forças políticas e econômicas em voga, essa reorganização ganhará novos contornos após a Segunda Grande Guerra.

#### *O período posterior à Segunda Guerra: a idade de ouro do ensino profissional*

Antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a aprendizagem nas empresas continuou a ser a forma dominante de formação profissional na França (TANGUY, 2013), sendo considerada, porém, rapidamente insuficiente. Na verdade, o contexto do pós-guerra é caracterizado por uma depressão demográfica e por uma baixa proporção de pessoas ativas entre a população, fenômeno concomitante às significativas necessidades de mão de obra qualificada de trabalhadores e de empregados num período de crescimento econômico excepcional. Politicamente, existia um governo de unidade nacional incluindo socialistas e comunistas, alcançando grandes avanços sociais (*ibidem*).

A explosão das formações profissionais entre 1945 e 1960 produz uma verdadeira “idade de ouro” (BRUCY; TROGER, 2000). Para os filhos dos trabalhadores, a manutenção da

escolaridade passa a fazer sentido. Naquela ocasião, ela permite, através de um concurso, obter o Certificado de Aptidões Profissionais (CAP), que, até então, é um diploma raro da elite operária. Ele faculta uma inserção profissional muito rápida em empregos qualificados relacionados à formação obtida e, por conseguinte, também favorece uma ascensão social segura (BRUCY, 2005). Tanguy (2000) salienta que a obtenção de um diploma profissional permitiu uma verdadeira mobilidade profissional até os anos de 1970.

É preciso dizer que, ao mesmo tempo, as organizações patronais validaram essa política. Assim, a formação básica dos chefes de oficinas, segundo uma comissão de empregadores, deveria desenvolver algumas habilidades intelectuais ligadas ao estudo e ao raciocínio, processo para o qual se tornou indispensável a instituição em tempo integral. No entanto, a diretoria de educação técnica ganhou relativa autonomia em relação a certos círculos patronais, mantendo o controle sobre a formação e promovendo a integração de professores técnicos no serviço público francês em 1953 (TROGER, 1989, p. 606).

Como resultado desse apoio dos mais influentes empregadores da época, o discurso a favor da educação técnica em sua forma escolar foi difundido pelos políticos e se tornou dominante na sociedade francesa, na qual gradualmente se reconheceu que a vocação da escola era também a de preparar para a vida profissional (BRUCY, 2005, p. 26-27). Desse modo, a implantação de uma política de qualificação das classes trabalhadoras, compostas por jovens e adultos, será acelerada com o apoio do patronato. O processo de homogeneização e nacionalização do ensino profissional se completa: formações públicas em todos os níveis de qualificação, com diplomas garantidos pelo Estado.

O contexto socioeconômico de 1959 a 1970 na França foi favorável à organização e oferta do ensino técnico. Não obstante, para essa modalidade educativa, duas visões estavam em disputa, segundo Tanguy (2013). Para alguns, ela deveria assumir a forma de um ensino que combine a aprendizagem de um ofício e a emancipação cultural dos futuros trabalhadores, dentro de um sistema educativo unificado; para outros, o ensino técnico deveria ser um meio de formar esses futuros trabalhadores, possibilitando a promoção deles no interior de um segmento autônomo do sistema escolar. Para além de suas diferenças de opinião, esses reformadores pareciam compartilhar uma convicção: as virtudes libertadoras da escola e sua capacidade de transformar a ordem social.

A primeira corrente de pensamento era a da Educação Nova, propulsora de um humanismo técnico. Suas figuras ilustrativas são Paul Langevin e Henri Wallon. Esses estudiosos, membros de uma comissão do primeiro governo francês livre em 1945, propuseram um plano para a renovação do ensino público. O objetivo era assegurar a igualdade de direitos à educação, de maneira que ela também passasse a ser vista enquanto direito dos trabalhadores à emancipação intelectual e à cultura. O ato educativo é compreendido, nessa perspectiva, enquanto ação política. A doutrina proposta por essa corrente para a educação técnica consiste em conferir-lhe uma base racional baseada no método científico e assegurar uma unidade fundamental da educação para todos os cidadãos franceses (TANGUY, 2013). Dessa forma, o sistema escolar poderá diplomar técnicos competentes, ou seja, mentes livres de preconceitos sociais, raciais e morais.

A segunda corrente era apoiada por altos funcionários e pela maioria da Administração da Educação Técnica. Defendia a autonomia dessa modalidade e a sua verticalidade (TROGER, 1989). Pensava-se em uma estrutura capaz de integrar todos os níveis de formação – do operário ao engenheiro, passando pelo técnico (talvez próximo ao que se vivencia no Brasil com a atual estrutura dos Institutos Federais). As razões apresentadas para reforçar essa solução foram as seguintes: a unidade vertical dessa estrutura era, para eles, capaz de promover o desenvolvimento da educação técnica em concorrência com o ensino secundário, permitindo, assim, a formação de uma “mentalidade” própria. Por fim, também se vislumbrava garantir uma estreita ligação com a indústria moderna, considerada como a fonte do progresso. Encontramos, portanto, a ideia de adequação à indústria, ideário regente do ensino técnico desde a sua introdução, no final do século XIX, e que retornará posteriormente.

Para Troger (1989), essa vontade de determinados círculos patronais deve ser associada à natureza do tecido industrial, composto por uma grande quantidade de pequenas empresas. Nelas, pode haver uma significativa demanda por trabalhadores qualificados, mas elas não têm suporte financeiro para se encarregar da formação profissional e dos cursos complementares, conforme solicitado pelo Estado desde a Lei Astier. A intervenção estatal na organização da aprendizagem, especialmente nos domínios de ponta da época, pode ser lida sob essa ótica. De fato, o contexto remetia às situações em que as empresas maiores treinavam os jovens em estágios, e as menores “roubavam” esses

jovens qualificados por meio de melhores salários. Pode-se realmente admitir a importância dessas grandes empresas, particularmente poderosas e bem representadas, na direção a ser tomada pela educação técnica. Inversamente, os setores menos avançados, cujos postos são ocupados por trabalhadores pouco qualificados, são bastante relutantes em aceitar a escolarização das aprendizagens, embora sejam menos ouvidos pelos tecnocratas.

O contexto da Educação Profissional na França entre os anos de 1953 e 1958 foi caracterizado, segundo Bodé e Rico Gómez (2014), por “um equilíbrio ambíguo”, marcado pela fragilidade do ensino técnico. Isso porque, não obstante as mudanças nas políticas de profissionalização aventadas pelas leis de 1953 a 1958, os objetivos estão longe de serem alcançados. À época, entre os jovens de 14 anos, “22% estão no ensino médio, 16% no ensino técnico (incluindo centros de aprendizagem), 9% no ensino agrícola, 15% na formação de aprendizes, mas 31% já estão na vida profissional e 7% estão sem educação ou trabalho”. A conclusão é que “40% parecem não ter recebido nenhuma formação” (BODÉ; RICO GÓMES, 2014, p. 146).

Em igual passo, foi com a reforma Berthoin de 1959 que o ensino técnico acabou por ser dividido em diferentes níveis e assumiu uma postura a favor de um sistema educativo unificado, sob o nome de “escolas” ou “liceus”, considerados como os centros do ensino secundário clássico. Os antigos níveis paralelos de ensino foram integrados em três graus sucessivos: formação industrial para técnicos, educação técnica para os qualificados e aprendizagem para os alunos que deixam o ensino primário (BODÉ; RICO GÓMES, 2014, p. 148).

Tal como na França, as décadas de 1940 e 1950 no Brasil foram marcadas por disputas e dualidades quanto à Educação Profissional, especificamente no ramo industrial. Nesse panorama, o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra, sendo que, a partir das transformações em curso, principalmente a partir de 1942, verificou-se a possibilidade da divisão da modalidade em xeque, pois o ensino industrial fora, assim, ponto de disputa quanto à sua oferta.

Vargas, em 1942, recebeu dois projetos de regulamentação do ensino profissional: um oriundo do Ministério da Educação e Saúde (MÊS); outro da pasta do Trabalho. Este último foi encaminhado pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) acompanhado de uma carta do ministro Waldemar Falcão, na qual se explicava ao

Presidente que a proposição por ele apresentada complementava o projeto de Capanema. Isto é, a proposta buscava executar, de forma imediata, a disposição contida no Art. 1º do Decreto-lei n. 1.238, de 1939, criando os cursos de aperfeiçoamento profissional junto às fábricas e centros de trabalho. Estes seriam mantidos à custa dos próprios empregadores e destinados principalmente aos filhos e irmãos de seus operários, o que não traria ônus financeiro para a União (SOUZA, 2013, p. 126).

Assim, na tentativa de buscar uma conciliação entre os Ministérios, Vargas aprovou, no mês de janeiro de 1942, dois projetos referentes ao ensino industrial: o Decreto-lei n. 4.048, de 24 de janeiro de 1942, uma proposta do MTIC, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída no dia 30 de janeiro de 1942, uma proposta do MES. Nestes termos, de um lado, o Brasil tinha uma formação sob o controle patronal ligada ao SENAI e, de outro, um ramo que será constituído pelo ensino industrial básico, sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde (SANTOS, 2011).

Simultaneamente, a partir da Reforma Capanema até o final dos anos de 1950, o ensino técnico industrial foi organizado como um sistema, ou seja, passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, tendo, a partir de então, o respaldo jurídico de uma lei (CUNHA, 2005c).

### *Reformas educacionais e templos gloriosos*

A corrente defensora da autonomia da educação técnica na França, apoiada por funcionários do alto escalão estatal e pela maioria da Administração da Educação Técnica, vai influenciar a organização dessa modalidade educativa como resposta ao apoio recebido dos grupos sociais do mundo dos negócios e da política. No entanto, a partir dos anos de 1960, ocorre um leve sincretismo dessa corrente com a da Escola Nova.

Segundo Antoine Léon, em 1968, o ensino técnico público se apresenta na França como uma instituição mais ou menos integrada em todo o sistema educativo, baseando-se em uma doutrina que advogava a formação metódica e completa do homem com vistas a formar um “humanismo técnico”. A sua base objetiva residia tanto na unidade dos vários ramos do conhecimento quanto nas possibilidades de libertação e realização que o progresso técnico oferecia ou deveria oferecer (LÉON, 1968).

Com efeito, o ensino técnico e profissional na França foi gradualmente integrado num sistema educativo coerente, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em 1959, os antigos níveis de educação, antes paralelos – sem falar das etapas específicas da educação técnica –, foram integrados em três níveis sucessivos.

Em 1962, três anos mais tarde, foi criado um ensino técnico superior curto (após o exame de ingresso no Ensino Superior). Em 1963, com a criação dos Colégios de Ensino Secundário (CES), todas as crianças concluintes do quinto ano podem ingressar no sexto ano. Então, as condições de acesso ao CET (Colégios de Ensino Técnico) e aos Liceus Técnicos foram radicalmente alteradas: todos os alunos podem agora aceder a essas instituições sem exames ou concursos. No espaço de uma década, a França desenvolveu, assim, um sistema de formação profissional original, baseado quase exclusivamente na escolarização das aprendizagens (BRUCY; TROGER, 2000). O ensino técnico e profissional sofrerá, porém, como veremos, a mutação mais importante e rápida de sua história quando se inicia a década de 1970.

Paralelo ao período em que a França desenvolvia um sistema de formação profissional baseado, principalmente, na escolarização das aprendizagens, a década de 1960, no Brasil, foi marcada pela aprovação das primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 4.024/61. Em seu primeiro artigo, na alínea “d”, encontramos a seguinte redação: A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum. (BRASIL, 1961). Essa Lei regulamentou e garantiu equivalência entre a formação nos ramos profissionais no Ensino Médio do 2º ciclo.

Nessa mesma década, o Brasil solicitou auxílio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) com vistas à formação de técnicos. A relação entre os dois países já havia se firmado na Educação Profissional, notadamente no contexto do Ensino Industrial. Através da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), houve a coordenação e difusão de temas concernentes à educação e à indústria, por meio de cursos, encontros e publicações (CIAVATTA, 2009). Assim, em 1965, foi assinado um convênio entre o Ministério da Educação e a USAID, no qual esta última se comprometia a contratar, nos EUA, um grupo de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Esse grupo prestaria, então,

assistência técnica aos estados, na medida em que as solicitações surgissem (CUNHA, 2005c).

*Democratização “segregatória” e as crises no futuro do ensino profissional*

Deve-se entender que, durante os anos cinquenta e na década seguinte, a educação técnica (curta e longa) na França foi considerada inferior à educação geral, mas não subordinada ou estigmatizada pelo fracasso escolar. As relações hierárquicas devem-se principalmente ao seu público ser originário dos meios mais populares, conforme Tanguy (2013). Na esteira dessa pesquisadora, Brucy e Troger (2000) ressaltam, no entanto, que a reforma de 1963 mudou esse público. Até então, as escolas técnicas selecionavam os melhores alunos oriundos das classes trabalhadoras e, neste período, têm de acolher jovens que não puderam continuar no sistema de ensino geral. Destarte, o ensino profissional perderá, paulatinamente, sua capacidade de promover a melhoria da condição salarial.

A unidade fundamental, procurada pelo humanismo técnico de Langevin-Wallon, não contribuiu para a melhoria dos diferentes registros de saberes através de uma transformação cultural. Ao continuar a tomar a educação geral como única referência, a reforma simplesmente reconheceu a autoridade do Estado em toda a educação escolar e com isso, inclusive, consolidou as assimetrias hierárquicas entre os percursos educativos (geral e profissional) e entre os jovens neles matriculados. A reforma, para Troger (1989, p. 610),

embora tenha inegavelmente conseguido conceber um ensino profissional apto a ultrapassar a simples transmissão de gestos e “coisas” de um ofício para incluir uma reflexão tecnológica, [o ensino técnico] não conseguiu ir além. De fato, as escolas técnicas públicas nunca foram realmente capazes de abolir as fronteiras entre o ensino geral e profissional.

A reforma Haby (1975), ao estabelecer um colégio único para todos os estudantes, parece finalizar um movimento defendido por Langevin-Wallon. Mas essa sucessão de reformas, consideradas durante algum tempo como passos num processo de “democratização escolar”, mostra-se, a posteriori, sob uma luz diferente, a de uma democratização “segregatória”, pois desloca e recompõe as desigualdades. Sobre tal cenário, Antoine Prost (1997) argumenta ser a reforma dos colégios, na verdade, responsável pela legitimação da estratificação social, pois os critérios para as reformulações empreendidas foram apenas aparentemente escolares.



Essa tentativa de anulação das hierarquias era falsa, uma vez que não se combatem discrepâncias escolares sem o devido enfrentamento das assimetrias sociais. Nesse sentido, “a reforma dos colégios deu aos estudantes a impressão de que o sucesso ou o fracasso era responsabilidade deles. Ao longo do tempo, a reforma que se pretendia democrática e progressista revelou-se desigual e conservadora” (PROST, 1997, p. 95).

A agregação da educação técnica à educação nacional acabará por constituir-se num fracasso. Talvez devido à ausência da visão humanista das origens, à massificação das escolas e à chegada de públicos cada vez mais populares no interior de um único colégio, que se adapta muito mal a esses novos estudantes e aplica o modelo elitista da educação geral. O ensino tecnológico não passa por isso, pois ele dá acesso ao ensino superior. Um descrédito, entretanto, será pouco a pouco lançado sobre o ensino profissional. Ele tende a se tornar um simples instrumento para resolver o problema da escolarização em massa no único colégio, uma forma de remediar o fracasso escolar e a rejeição social.

Ao mesmo tempo, emergem também as sucessivas crises econômicas dos anos 70, afetando particularmente os trabalhadores menos qualificados e/ou de menor diplomação. Desde então, e, sobretudo a partir da década seguinte, podemos constatar, nesse contexto de inflação e recessão, a precarização das condições laborais para todos. Os postos de trabalho se deterioram, o desemprego estrutural e das demissões coletivas aumentam, muitos setores industriais entram em declínio, os empregos são terceirizados, as organizações sindicais se enfraquecem. Vive-se, assim, uma “crise” e uma “desestruturação” da classe operária organizada e uma dissolução dos coletivos de trabalhadores politizados e portadores de uma forte identidade (BEAUD; PIALOUX, 1999).

Os valores no trabalho e da vida têm sido objeto de uma rejeição social cada vez mais clara desde 1980. Mauger (2006) analisou a implementação de uma forma de racismo de classe em detrimento do que chamaremos na França de *beauf* – isto é, um homem pouco culto, vulgar, mesquinho e falocrata, estereótipo de francês vulgar médio, inculto e tacanho, geralmente operário. Concomitantemente, presenciamos a chegada de uma nova linguagem empresarial: não existe mais “classe trabalhadora”, “exploração”, “luta de classes” (até mesmo um grande número de sociólogos vai cair na armadilha do fim das classes durante este período).

Se as décadas de 1970 e 1980, na França, representaram uma democratização “segregatória” marcada pela influência das crises econômicas, levando à desvalorização do trabalho operário, nesse período o Brasil vivenciou a implantação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta Lei foi aprovada no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), cuja conjuntura política e econômica sinalizava a formação compulsória de técnicos em função do industrialismo crescente. Concomitantemente, o ensino técnico passou a ser de 2º grau com um caráter de terminalidade para a formação, isto é, uma habilitação profissional.

Assim, na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a educação foi apresentada como Reforma do 1º e 2º graus e, de maneira mais estrita, com a finalidade de formar força de trabalho apta a atender às demandas do mercado, o qual vivia seu período de expansão econômica. O ensino de 2º grau foi reconfigurado com o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Para Silveira (2006), durante a Ditadura Militar no Brasil, na qual se equacionava a economia, anunciando a euforia do “milagre econômico brasileiro”, os objetivos principais da Lei n. 5.692/71 eram o de assegurar a ampliação da oferta do ensino de 1º grau. Nesse período de regime autoritário, foi regulamentada a profissão do técnico industrial com o objetivo de formar mão de obra no contexto do denominado Milagre Brasileiro.

Visava-se, com tais ações, a garantir formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo taylorista-fordista, cujos postos de trabalho ainda exigiam pouca qualificação. Aspirava-se, igualmente, à criação de condições para a formação de mão de obra habilitada a ocupar cargos da administração pública e da indústria, de modo a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização pretendida para o país.

Na ambiência da vigência da lei supracitada, ganharam visibilidade e representatividade as escolas técnicas da rede federal de ensino, cuja vocação, desde a sua criação, era ministrar cursos de formação de jovens para atuarem na área da indústria. Pensava-se que a obrigatoriedade da profissionalização favoreceria a redução das desigualdades. O restabelecimento do dualismo estrutural na educação brasileira foi

efetivado com a Lei n. 7.044/82. Silveira (2006) nos lembra que, a partir de então, fica a critério das instituições a oferta do ensino profissional.

*A organização atual da Educação Profissional e Técnica: quais os seus impactos?*

Segundo Palheta (2012), a política de massificação das escolas e de diferenciação dos diferentes “cursos” na França teve um efeito duplo e perverso: alargar os horizontes acadêmicos e sociais das famílias das classes populares e aumentar o domínio da escola. Para as classes dominadas, o diploma parece ser uma “espada de dois gumes”: a procura cada vez mais crescente pelos diplomas não implica nem o acesso efetivo a ele nem às posições sociais que a sua posse parece prometer.

O retorno ao aprendizado nas empresas, modalidade definitivamente integrada no segundo ciclo com a reforma Haby, e o recurso à alternância são radicalmente diferentes da concepção de reformadores pós-guerra concernentes às virtudes libertadoras da escola e à sua capacidade de transformar a ordem social. Como Brucy e Troger (2000) salientaram, a utopia do “humanismo técnico” capaz de formar o homem, o trabalhador e o cidadão é seguida pela utopia da “empresa formativa”. Ao longo dos últimos trinta anos, a empresa tem reivindicado a capacidade de ser um agente de formação mais eficaz do que a instituição de ensino. A escola é criticada por não ser capaz de preparar os jovens para o mercado de trabalho.

A última década do século XX no Brasil foi marcada por reformas na Educação Profissional. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (Bird) subsidiou a reforma do ensino médio e técnico no Brasil. Para tanto, vários instrumentos legais foram acionados: o Decreto n. 2.208/97, a Portaria do MEC n. 646/97 e a Portaria do MEC n. 1005/97 (SILVEIRA, 2006). Esta última portaria criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), disponibilizando recursos financeiros às instituições que apresentassem projetos para reforma predial (salas de aula, salas-ambiente, laboratórios) e aquisição de equipamentos – o que significava, então, a aceitação da reforma proposta.

Na década de 1990, a concepção sobre a formação profissional tecnológica compreendia a política educacional como um instrumento a serviço da política científico-tecnológica e de inovação. E, como destaca Silveira (2015, p. 150), nesse contexto o modelo CEFET se consolida sendo considerado como válido e eficaz. Tratou-se da elevação das

instituições ao nível superior, vinculadas ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Nessa direção, a transformação da rede foi assinalada pela subordinação às dinâmicas da política de ciência, tecnologia e inovação, de modo a acompanhar a internacionalização da economia e da tecnologia. Essa reconfiguração foi mediada, evidentemente, por uma reestruturação acadêmico-pedagógica.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 propiciou a aprovação do Decreto 2.208/97, responsável por separar o ensino médio “propedêutico” da educação profissional, estabelecendo a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio. Esse dispositivo legal foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004, delineado na perspectiva da emancipação política do trabalhador, tendo como base a reorganização e a unificação dos movimentos sociais e a formação de uma consciência crítica das relações de produção e reprodução da vida ampliada. O projeto societário subjacente ao decreto de 2004 defende a concretização de novas relações sociais, contendo, em seu bojo, a universalização dos direitos sociais subjetivos, bem como a socialização do conhecimento historicamente produzido.

Essa iniciativa se fortaleceu com a Lei n. 11.741/2008, por meio da qual se criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica do Paraná, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckov da Fonseca, do Rio de Janeiro, e pelo CEFET de Minas Gerais, além das escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

A lei de 2008 previa a articulação entre o ensino técnico e o ensino médio propedêutico, haja vista que asseverou ser uma das finalidades dos institutos a promoção da “integração e a verticalização” da educação básica à educação profissional e educação superior. Otimizar-se-iam, assim, a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Essa articulação também é observada na referência à concepção de formação, quando foram estabelecidos os objetivos dos Institutos Federais (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 275-276).

Assim, nas duas últimas décadas, a Educação Profissional na França e no Brasil, no que concerne à formação para o trabalho, está eivada por desigualdades e tensões internas

nos projetos educacionais. A busca por uma formação integral, em sintonia com os jovens, permanece um ideal no horizonte.

### *Conclusão*

Entre o final do século XIX e meados do século XX, a França adquiriu gradualmente um dispositivo de formação e, em seguida, de educação profissional que constitui uma originalidade, pois a aprendizagem de uma profissão terá lugar gradualmente no ambiente escolar. A integração da educação profissional no sistema escolar significará, em algum momento, que os responsáveis pelas reformas visam a assegurar que os jovens adquiram uma cultura de cidadania ao mesmo tempo em que aprendem um ofício, ou mesmo competências úteis em vários ofícios possíveis, desconectando parcialmente a formação do imediatismo das necessidades locais. Iniciada na década de 1880, esta construção foi essencialmente concluída após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil o processo de institucionalização da Educação Profissional ocorreu sob a iniciativa estatal com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Essas escolas tinham como foco a formação de operários e contramestres a partir da prática em oficinas de trabalho manual e de mecânica, principalmente. A evasão e falta de padronização na formação foram constantes no período.

A idade de ouro do ensino profissional francês ocorreu entre 1945 e 1960, permitindo aos jovens das classes trabalhadoras entrar rapidamente no mercado de trabalho e alcançar uma verdadeira mobilidade profissional até os anos de 1970. Sessenta anos mais tarde, os cursos profissionais das escolas continuam a acolher mais de 40% de um grupo etário, e os cursos tecnológicos recebem, por sua vez, 17%. Mas, paradoxalmente, a política de elevação do nível de escolaridade iniciada na década de 1950 para todos os jovens ampliou as desigualdades, levando à democratização "segregatória", e aprofundou a lacuna na educação profissional. As crises econômicas dos anos de 1970 e 1980 acabaram por minar este modelo. A taxa de abandono no ensino profissional é muito mais elevada do que em qualquer outra modalidade, haja vista a depreciação dos seus diplomas. Isto porque este sistema tem continuado a viver à sombra do liceu geral e, desde os anos de 1990, é fortemente contestado pelos empregadores, para quem a modalidade de aprendizagem na empresa é a mais apropriada – ideário que, no fim das contas, é próximo do mote *tudo pela e para a profissão*, do século precedente.

Enquanto a França experimentava o seu período de ouro, o Brasil vivenciou a organização da Educação Profissional a partir da Reforma Capanema, a qual fortaleceu a dualidade estrutural e interna, uma vez que o ensino primário era estruturado a partir de um currículo único, embora houvesse diferença na qualidade da oferta, cujo acesso reproduzia a divisão de classe na sociedade.

Isto posto, ao recorrer à história cruzada ao longo do presente manuscrito, levamos em conta os princípios da reciprocidade e da reversibilidade, rompendo a perspectiva unidimensional simplificadora e homogeneizadora. Essa abordagem nos facultou afirmar que a história da Educação Profissional na França e no Brasil se cruza na legislação educacional e nos limites de disputas e tensões entre grupos sociais e econômicos. Troger (1989, p. 698), referindo-se ao contexto francês, assevera que “a história da educação técnica pública é [...] a história de uma longa hesitação”, caracterizada pela “preocupação com a eficiência econômica e o desejo de ofertar instrução”, o que, no fim das contas, revela “a dificuldade que a sociedade francesa parece ter em superar a oposição e a hierarquia entre o conhecimento técnico e a cultura geral”. Seguramente, essa afirmação pode ser endereçada ao cenário brasileiro.

Nesse contexto, em ambos os países, revela-se a existência de uma dualidade educativa nos indícios documentais por nós trazidos à tona: de um lado, os defensores da unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho; de outro, o ideário de formação integral, capaz de preparar um sujeito autônomo para o mundo do trabalho, ciente de seus direitos e seus deveres, construtor de cidadania plena. Essa perspectiva é fortemente influenciada pelas filosofias e pedagogias socialistas, temática por nós apenas cotejada ao recorrermos às intervenções de Brucy (2005) e Tanguy (2000), mas não desenvolvida, pois exige desdobramentos teóricos e metodológicos a serem explorados em uma outra ocasião.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUD, S.; PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière*. Paris: Fayard, 1999.

BODÉ, G. *Chronologie de l'enseignement technique, des origines à 2000*. Publié sur le site du Service d'Histoire de l'Éducation (Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes). (s.d.) Disponível em: [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/bode\\_chronologie\\_et.pdf](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/bode_chronologie_et.pdf) Acesso em: 28 mar. 2020.

BODÉ, G.; RICO GÓMEZ, María Luisa. La institucionalización de la enseñanza técnica e industrial en Francia, 1919-1958. *Historia de la Educación*, v. 33, 2014. p. 127-148.

BODÉ, G. Etat français-Etat allemand: l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940. *Histoire de l'éducation*, p. 109-136, 1995.

BRASIL. *Decreto no. 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10 mar. 2020..

BRASIL. *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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 mar. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 10 mar. 2020.

BRUCY, G. ; TROGER, V. Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire?. *Revue française de pédagogie*, p. 9-21, 2000.

BRUCY, G. L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n. 4, p. 13-34, 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cres/1226> Acesso em: 28 mar. 2020.

CHARLOT, B.; FIGEAT, M. *Histoire de la formation des ouvriers: 1789-1984*. Paris : Minerve, 1985.

CIAVATTA, M. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. *Holos*, v. 6, p. 33-49, 2016.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005c.

GLEYSE, J. *A instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. São Paulo: LiberArs, 2018.

GRIGNON, C. *L'ordre des choses*. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Paris: Minuit, 1989.

- LEMBRÉ, S. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: La Découverte, 2016.
- LÉON, A. *Histoire de l'éducation technique*. Paris: Presses universitaires de France, 1968.
- LUCAS, M. K. P.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Agricultural education in Rio Grande do Norte (1908-1930). *Research, Society and Development*, v. 7, n. 1, p. 67192, 2018.
- LUGNIER, M.; VIOLLIN, S.; WACHEUX, F. *Cartographie de l'enseignement professionnel*. 2016.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAUGER, G. *Les bandes, le milieu et la bohème populaire: études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris: Belin, 2006.
- ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Org.) *A Educação Profissional no Brasil*. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.
- PALHETA, U. *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: Presses universitaires de France, 2012.
- PELPEL, P.; TROGER, V. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Editions L'Harmattan, 1993.
- PROST, A. *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.
- ROUSSO, H. *Le régime de Vichy*. Paris: PUF, 2019.
- SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS
- FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.
- SILVEIRA, Z. S. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. *Revista de Educação Pública*, v. 1, p. 1-50, 2006.
- SOUZA, E. G. de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme Batista; MÜLLER, Meire Terezinha. (Org.) *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 123-154.
- TANGUY, L. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, v. 131, n. 1, p. 97-127, 2000.
- TANGUY, L. Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n. 183, p. 27-37, 2013.
- TROGER, V.; PELPEL, P. *Histoire de l'Enseignement technique*. Paris: Hachette, 1993..
- WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. Pensar a história cruzada: entre experiências e reflexividade. *Textos de História*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, Brasília, v. 11, n. 1-2, p. 89-127, 2003.