

O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto¹ 

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

Resumo

Anísio Teixeira foi o precursor no Brasil de uma proposta de educação profissional técnica ofertada por meio de cursos que proporcionassem uma formação integral dos estudantes. Tal formação se basearia não somente na preparação técnica e teórica para o exercício de um ofício e a inserção no mercado de trabalho, mas também no aprendizado de conhecimentos propiciado por uma educação humanística que possibilitasse as competências intelectuais necessárias para o exercício da cidadania. Ademais, este educador foi o defensor da equiparação nas legislações entre o ensino profissional técnico e o secundário “científico”, o que daria aos alunos o direito de fazerem transferência entre estes ramos de ensino sem prejuízo dos estudos já realizados e prestarem exame vestibular e ingressarem em qualquer carreira de nível superior.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Integral. Cidadania.

The Anísio Teixeira's thinking and the integral formation in technical professional education in Brazil

Abstract

Anísio Teixeira was the forerunner in Brazil of a proposal for technical professional education offered through courses that would provide integral formation for students. Such training would be based not only on technical and theoretical preparation for the exercise of a trade and insertion in the labor market, but also on the learning of knowledge provided by a humanistic education that would enable the intellectual skills necessary for the exercise of citizenship. In addition, this educator was the defender of equalization in legislation between technical-professional and “scientific” secondary teaching, which would give students the right to transfer between these branches of education without prejudice to the studies already carried out and take the entrance exam and enter in any higher level career.

Keywords: Professional Education. Integral Formation. Citizenship.

1 Introdução

Entre 1942 e 1946, houve a promulgação das leis orgânicas de ensino, também conhecidas como Reformas Capanema em referência ao Ministro da Educação e Saúde Pública entre 1934 e 1945, durante a Era Vargas, Gustavo

Capanea. Essa legislação foi responsável pelo modelo de estrutura do sistema educacional do Brasil entre os anos 1940 e 1960. Segundo Dermeval Saviani,

2

Gustavo Capanea no MEC, após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), cuja organização e direção foram confiadas a Lourenço Filho, promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanea. Com isso, embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada. As Reformas Capanea foram baixadas por meio de oito decretos-leis: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2019, p. 268-269).

Entre 1940 e 1960, a educação básica brasileira encontrava-se estruturada em ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de um ano. O ensino médio era organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário “científico” e profissional técnico. O ramo profissional subdividia-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que formava professores para o ensino primário. A passagem do estudante do ensino primário para o ginásio dependia da aprovação no exame de admissão.

Durante os anos 1950, travou-se um intenso debate na sociedade brasileira sobre o fato de que apenas o ensino secundário “científico” possibilitava ao aluno o direito de prestar exame vestibular e ingressar em qualquer carreira de nível superior. Caso o estudante quisesse se transferir do ramo secundário “científico” para o profissional técnico ou vice-versa, ele perderia todos os estudos já feitos e teria que começar do início no novo ramo. Por esse motivo,

buscou-se, por meio de leis específicas, modificar essa orientação. Assim, já em 31 de março de 1950 foi aprovada a Lei n. 1.076, que permitia aos

concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola a matrícula nos cursos clássico e científico. A Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, estendeu esse direito também aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por sua vez, a Lei n. 3.104, de março de 1957, permitiu aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando em nível de segundo ciclo, candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como 'leis de equivalência'. Eram, no entanto, medidas parciais que não chegaram a eliminar todas as diferenças, como ilustra o Decreto n. 34.330 de 21 de outubro de 1953 que, ao regulamentar a Lei n. 1.821, de março do mesmo ano, manteve restrições que a Lei procurava eliminar (SAVIANI, 2019, p. 307-308).

Na perspectiva de Anísio Teixeira (1900-1971), a inexistência jurídica de uma total equivalência entre os ramos secundário “científico” e profissional técnico no ensino médio refletia as desigualdades históricas existentes no país. Segundo o educador, até meados do século XX, ainda as camadas mais pobres tinham, em geral, somente o acesso ao ensino primário em dois ou três turnos, restrito a quatro ou no máximo cinco anos de estudos, com salas de aulas lotadas e muitos professores leigos, e ao ensino profissional técnico. Por outro lado, as elites e as classes médias possuíam condições econômicas para frequentar instituições privadas com bons recursos humanos e materiais ou mesmo as poucas escolas secundárias públicas de ensino “científico” que proporcionavam o ingresso na educação superior. Dessa maneira, a população mais pobre apenas aprendia noções ínfimas e básicas de leitura, escrita e cálculo no ensino primário ou a prática do exercício alienado de uma profissão por meio do ensino profissional técnico, ficando restrita às ocupações consideradas manuais ou desprestigiadas pela coletividade, enquanto os setores mais privilegiados, graças ao ensino superior, exerciam as ocupações mais intelectuais e valorizadas socialmente. Em suma, o modelo educacional brasileiro contribuía para a permanência das desigualdades sociais e econômicas:

Já o Estado liberal do século XIX dava, sem dúvida, ênfase à necessidade de educação. A sociedade já era uma sociedade fundada no saber e no conhecimento. Mas julgava-se que aquela necessidade era social e não individual e, por isto mesmo, uma educação para os poucos capazes seria suficiente para tal sociedade. Quando se cogita, no período do Estado liberal, da educação para todos, não se visava tanto um direito de cada um,

mas a conveniência de se preparar o homem para a indústria. A ênfase em educação técnica, profissional, industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, em que os *poucos* seriam longamente educados para si mesmos e para as suas funções especializadas e os muitos receberiam apenas o treino necessário ao trabalho a que se destinavam. Enquanto a educação seja assim considerada, ela sem dúvida se expandirá, não se tornando, porém, nenhuma condição essencial para cada indivíduo se fazer membro da sociedade. A educação transforma-se numa *vantagem* e até mesmo num processo de ascensão social, sendo grande o incentivo para procurá-la. Pode-se, facilmente, perceber quanto este fato destrói a essência da teoria democrática. O sistema educacional assim organizado pressupõe, com efeito, uma estrutura dualista da sociedade, com um tipo de educação para cada camada social. Aberto que seja o acesso de todos à escola, sem alteração da estrutura dual da educação, a tendência será para improvisar a escola socialmente considerada ‘melhor’, que necessariamente atrairá a todos pelas perspectivas da ascensão social que oferece (TEIXEIRA, 2009, p. 66-67).

A inexistência jurídica de uma total equivalência que garantisse indistintamente o direito aos alunos de todos os ramos do ensino médio a prestarem exame vestibular e terem acesso ao ensino superior e a presença do dualismo entre a educação profissional técnica baseada apenas no treinamento necessário para o exercício de alienado de um ofício – sem a formação humanística também necessária para a compreensão por parte do futuro trabalhador sobre a importância de sua profissão para a economia do país, a relevância de uma atuação ética no ambiente de trabalho e o seu papel social enquanto cidadão para a consolidação do regime democrático no país – e o ensino secundário “científico”, estruturado a partir de um modelo tradicional pautado na exposição oral pelo professor, repetição de conceitos e nomenclaturas dos fundamentos científicos de cada disciplina escolar presentes nos livros didáticos e verificação do que foi memorizado pelo aluno por meio de provas escritas e orais, também eram responsáveis pela reprodução no meio educacional de velhas distinções sociais e antigos preconceitos disseminados e impregnados na mentalidade da sociedade brasileira. Entre esses preconceitos havia, de acordo com Anísio Teixeira, o que vinculava a educação profissional técnica às classes sociais mais baixas, pois, tratava-se de um ramo do ensino médio que seria voltado àqueles indivíduos que, por suas origens sociais e condições econômicas, precisariam no mais breve período de tempo abandonar o ambiente

escolar para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, contribuir para a subsistência de suas famílias. Portanto,

a escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas 'profissionais' constituíam o nosso sistema popular de educação. O 'ginásio' e a 'academia', o nosso sistema de educação de classe ou de elite. Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, impediu sempre, entre nós, o florescimento da 'escola pública comum'. Esta escola – fosse a primária ou a 'média profissional' – em que pese certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social. A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de 'classe', no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, frequentava a 'escola primária', mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse frequentá-la: o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo. As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os 'favorecidos' e os 'desfavorecidos'. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para 'privilegiados' (TEIXEIRA, 1957, p. 37-38).

Conforme Anísio Teixeira, a valorização social do ensino profissional técnico demandaria, em primeiro lugar, uma legislação educacional que estabelecesse a equiparação entre os ramos profissionais e o ensino secundário "científico", o que ocorreria plenamente somente com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Aliás, a equiparação entre o ensino profissional técnico e o secundário "científico" deveu-se, sobretudo, à participação direta de Anísio nos debates nacionais em torno desta nova legislação através da publicação de artigos em jornais impressos de grande circulação e revistas educacionais, da realização de palestras ao longo dos anos 1950 – enquanto estava no comando da então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1951 e era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1952 – e da participação dos debates como convidado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre a LDB. De acordo com Dermeval Saviani,

na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua

aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou ‘meia vitória, mas vitória’. A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino. Participa dessa ‘meia vitória’ o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo (SAVIANI, 2019, p. 307).

Ademais, outra iniciativa essencial para uma mudança na perspectiva da sociedade brasileira com relação aos cursos profissionais seria uma política pública educacional de integração entre o ensino técnico e o secundário “científico”. Isso poderia ser obtido, segundo Anísio Teixeira, por meio de ações do Estado como a construção de escolas públicas que dispusessem de ampla estrutura física (salas de aula, auditórios, espaços para práticas esportivas e lazer, laboratórios, bibliotecas, oficinas para trabalhos manuais, etc.) e variados recursos materiais e humanos e promovessem o convívio no mesmo espaço de estudantes do ensino profissional técnico e do secundário; a organização de grades curriculares com disciplinas comuns que fossem obrigatórias, frequentadas por alunos destes ramos de ensino e ministradas pelos mesmos docentes; e a estruturação e elaboração de currículos que fossem mais flexíveis e possibilitassem ao discente migrar de um ramo do ensino médio para outro, cursar de forma articulada e integrada um curso profissional técnico e o ensino secundário na mesma escola com uma única matrícula ou de modo subsequente para aquele aluno que já tivesse terminado este ensino e desejasse concluir o outro por meio do aproveitamento de matérias em comum dos seus respectivos programas curriculares. O ensino secundário “científico”,

como está ainda organizado, é preparatório à formação da elite intelectual do país, só podendo, como tal, levar aos estudos universitários. Mas se, pelo menos nesse curso, permitirmos o desdobramento dos programas em mais de um ramo, e se, ao lado desse curso acadêmico, cursos comerciais, cursos industriais, cursos domésticos também forem organizados, é claro

que a escola secundária se enriquecerá de uma finalidade social muito mais ampla. É como os estudos secundários, os estudos seguidos ao primário ou elementar, os estudos da adolescência, numa palavra, poderão bastar-se a si mesmos, ter fins e serventia em si mesmos. Pleiteamos, sim, a constituição de outros programas laterais, tendo, naturalmente, algumas cadeiras comuns, mas conservando a unidade e a coesão, como o único programa até hoje existente, para servir a alunos com aptidões e interesses diversos. Com esse sistema de organização, estou certo que dariam os Estados e os colégios particulares um grande impulso ao desenvolvimento do ensino secundário, enriquecendo o currículo das escolas existentes e das que se fossem criando com os diferentes programas autorizados e de caráter imediatamente prático. A aliança de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas mesmas escolas, guardadas que sejam a continuidade e a coesão de um dos cursos, virá em muito esbater o dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino profissional, dualismo que se reflete em nossa organização social por uma divisão antidemocrática de categorias de classes. Não só várias disciplinas podem ser estudadas conjuntamente por alunos de cursos diversificados, como ainda todo o prédio e toda a aparelhagem terão aplicação mais integral, com os múltiplos programas que ali sejam ministrados. Será preciso ainda repetir que o convívio de estudantes com diferentes objetivos sociais contribuirá para desfazer possíveis sentimentos de isolamento social, e, ainda, que os próprios cursos lucrarão com o enriquecimento mútuo, que lhes traz já o espírito prático dos cursos vocacionais e semi-vocacionais, já o espírito cultural do curso acadêmico? (TEIXEIRA, 1997, p. 109-110).

A origem da proposta de política pública quanto ao ensino profissional técnico de Anísio Teixeira está no movimento pedagógico norte-americano da educação progressiva, cujo representante principal é o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), de quem o educador brasileiro foi aluno na Universidade de Colúmbia – obtendo o título de mestre em Educação em 1928 – e o principal divulgador e tradutor de suas obras neste país. A educação progressiva surgiu da corrente filosófica do pragmatismo ou instrumentalismo. Essa corrente filosófica defende que as ideias somente têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais, propondo-se, então, a necessidade de um estreitamento da relação entre teoria e prática – as hipóteses teóricas só tem sentido quando pode ser aplicadas e confirmadas cotidianamente. Ademais, o conhecimento é produto das experiências vivenciadas pela humanidade ao longo da História em diferentes tempos e espaços, isto é, não há como desvencilhar os saberes produzidos pelo ser humano no decorrer de sua existência na Terra de suas observações e análises resultantes de suas experiências. Desse modo, os saberes sistematizados e organizados nas diversas áreas da ciência são o resultado de

conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e compartilhados pelas sucessivas gerações. A respeito da relação entre conhecimento e experiência, Dewey afirma que

8

na versão lógica do pragmatismo denominada instrumentalismo, ação ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. Mas ele não diz respeito à natureza das consequências, mas à natureza do conhecimento. Instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente alguma coisa que fazemos; que a análise é finalmente física e ativa, que o significado na sua qualidade são pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre fatos, e que a experimentação ativa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado (DEWEY, 1953, p. 331-332).

A escola progressiva defende que os programas curriculares, os conteúdos e as atividades didáticas presentes na área educacional apenas têm importância quando servem de instrumento para a resolução dos problemas reais relacionados à formação e à vida dos alunos. Em outras palavras, a educação não pode ser mera memorização e reprodução de conhecimentos prontos, como acontece normalmente no modelo tradicional de ensino, no qual o professor utiliza-se da exposição verbal, de exercícios de memorização e fixação de conteúdos e de leituras em livros didáticos – como se fosse o próprio dono exclusivo do conhecimento – para entregar ao aluno saberes prontos, cabendo a este apenas um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, não sendo incentivado a questionar ou fazer qualquer relação entre o que aprende em sala de aula com a sua experiência de vida cotidiana. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma desvinculada da realidade do estudante e, por conseguinte,

não prepara o aluno para as experiências do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou

desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente (DEWEY, 2011, p. 49).

9

À escola compete criar condições favoráveis a um aprendizado que possibilite a formação integral dos estudantes (físico, emocional e intelectual) de forma que eles possam adquirir as habilidades necessárias aos desafios ou conceitos já elaborados, o professor deve adotar práticas pedagógicas que despertem o interesse, estimulem o raciocínio e façam o aluno elaborar os seus próprios conceitos que depois serão confrontados com o conhecimento sistematizado presente nos materiais didáticos das disciplinas. Este tipo de trabalho pedagógico só é viável em um ambiente escolar que seja democrático, isto é, em um espaço social onde seja possível o compartilhamento de experiências e não haja barreiras ao intercâmbio de pensamentos entre as pessoas. De acordo com John Dewey,

quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências (DEWEY, 2011, p. 75).

A escola, sendo uma representação em miniatura do meio social em geral, é lugar onde as pessoas aprendem a se comunicar, trocar ideias, sentimentos e experiências, conhecer e refletir sobre as coisas mais simples e complexas do mundo e viver democraticamente em sociedade. Ao proporcionar práticas didáticas conjuntas, em vez de lidar com os alunos de forma isolada, a instituição de ensino desenvolve o espírito de comunidade e estimula a cooperação e a criação de um espírito social. Quando o professor desenvolve nos estudantes a competência do “aprender fazendo”, sem tratá-los como tábula rasa e sim como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, desperta neles o espírito de iniciativa e independência, que é algo necessário em uma sociedade democrática. A

democracia, mais do que um regime de governo, é uma forma de vida e um processo constante de liberação da inteligência. E à escola em uma democracia cumpre a função de ser um espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social, que permite o desenvolvimento de uma cidadania plena. Segundo Dewey,

10

podemos e fazemos transmitir 'ideias' preparadas, ideias 'feitas', aos milheiros; mas geralmente não nos damos muito trabalho para fazer com que a pessoa que aprende participe de situações significativas onde sua própria atividade origina, reforça e prova ideias – isto é, significações ou relações percebidas. Isso não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto que o dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel (DEWEY, 1959, p. 176).

Influenciado pelo movimento pedagógico norte-americano da educação progressiva, principalmente por John Dewey, Anísio Teixeira afirmava que o curso secundário “científico” no Brasil era estruturado a partir de programas curriculares com os conteúdos das diversas disciplinas escolares desconectados das experiências dos educandos no mundo real. Em outras palavras, faltaria a esse ramo do ensino médio uma articulação entre a teoria – ensinada a partir dos componentes teóricos presentes nas diversas matérias – e a prática que se vincula com a realidade social e as experiências individuais de vida dos estudantes. Como os docentes do ensino secundário “científico” demonstravam desconhecer o contexto no qual a comunidade escolar e os alunos estão inseridos e não se preocupavam em aproximar os conteúdos ministrados dos conhecimentos prévios e das experiências de vida destes, o processo de ensino e aprendizagem terminava por se pautar em um modelo tradicional marcado por aulas expositivas e orais, atitude passiva dos estudantes que, sentados em carteiras organizadas em fileiras, apenas anotariam as informações prontas fornecidas pelos professores, memorização de assuntos e realização de avaliações orais e escritas sobre as

matérias dadas, sem qualquer preocupação com o real aprendido e o sentido dos temas trabalhados em sala para a vida profissional e cidadã do discente. Todavia,

para educar, temos de conhecer a criança, o adolescente ou o adulto, temos de conhecer a parcela de conhecimento humano cuja aprendizagem vamos conduzir e orientar e temos de conhecer a sociedade e a cultura que pertencemos. Cada um desses setores se fez hoje todo um mundo de estudos e conhecimentos. Acrescente-se que já não recebemos o aluno como a página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser humano vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiências em sua cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsadas, mas de seus pares, do transístor, do rádio e da televisão (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar). Esse novo aluno, vivo e ativo pela sua participação fora da escola na difusão oral e visual da cultura-ambiente, é um desafio ao mestre, que lhe parece distante e estranho (TEIXEIRA, 1976, p. 384).

O modelo tradicional de ensino dos cursos secundários “científicos” impediria uma aprendizagem significativa, pois o conhecimento teórico e abstrato abordado nas disciplinas escolares só se tornaria realmente relevante e útil quando o processo de ensino fosse capaz de valorizar a capacidade mental dos estudantes, ensinando-os a pensar e questionar a realidade a partir da união entre os saberes aprendidos em sala de aula com a realidade que os cerca. Os conteúdos disciplinares seriam melhores fixados quando fossem adotadas práticas de ensino baseadas em tarefas práticas a serem realizadas pelos alunos, sob a orientação dos professores, e associadas aos temas que foram ensinados. Em suma, o ensino secundário “científico” não formava indivíduos para serem seres pensantes e com livre iniciativa em decorrência da falta de conexão entre os conteúdos ensinados nas escolas e a realidade social e as experiências de vida individual de cada estudante. Eram apontadas por Anísio Teixeira como algumas das deficiências mais graves observadas na escola secundária brasileira:

Concepção dualística da educação – A escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. O velho preconceito contra as ‘profissões’ chamadas manuais corporifica-se nesse aspecto dualístico da nossa educação para o adolescente. A escola profissional não tem perante a opinião pública o ‘prestígio’ de que desfruta a escola ‘acadêmica’. Isso torna a educação secundária antidemocrática, por

um lado, e por outro, antieconômica. Tal aspecto não somente agrava o caráter livresco e artificioso da escola 'acadêmica', como impede o desenvolvimento das escolas profissionais, que são, cada vez mais, escolas para pobres e desafortunados.

Organização sem finalidade nítida – A organização da escola secundária não tem unidade de plano. O seu programa se constitui de toda sorte de estudos, sem perfeita correlação ou coordenação mútua e, embora o chamemos de 'clássico-acadêmico', de fato é uma combinação de línguas modernas, línguas mortas, ciências, matemática, filosofia e sociologia – tudo incluído sem plano de conjunto nem orientação uniforme.

Métodos de ensino – As matérias são ensinadas 'teoricamente', isto é, por intermédio de livros, sem nenhuma discriminação do que é ou não importante, do que interessa ou não o aluno, do que tem ou não utilidade. De modo geral, o professor *preleciona* a matéria e depois *toma a lição*. Não há a necessária aproximação entre os professores, nem entendimentos mútuos para o efeito de coordenar inteligentemente os seus cursos. Ensinam as suas matérias como se professassem em uma cátedra especializada de universidade.

Exames – De fato, a escola só existe para os exames. Os cursos são puramente uma *preparação* para as provas livrescas e formais do fim do ano (TEIXEIRA, 1997, p. 93-94).

Por outro lado, para Anísio Teixeira, a educação profissional técnica deveria ser pautada por programas curriculares que contivessem princípios, objetivos e práticas didático-pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais, cujo objetivo não seria não somente a formação e a capacitação do aluno para a sua inserção no mercado de trabalho, mas também o exercício crítico-reflexivo de uma profissão e a compreensão do seu papel de cidadão na sociedade. Isso demandaria a contemplação pelos currículos da educação profissional técnica dos conhecimentos teórico-científicos proporcionados pelas disciplinas escolares do ensino secundário "científico", além dos elementos técnicos e práticos específicos de cada ofício. Assim, o estudante desse ramo do ensino médio poderia comparar os conhecimentos aprendidos nas instituições de ensino com os saberes adquiridos a partir de experiências prévias em outros espaços sociais, possibilitando-lhe a reflexão sobre o seu desenvolvimento intelectual e profissional e a necessidade de permanente capacitação por exigência de qualificação por parte do mercado de trabalho em uma economia cada vez mais industrializada e tecnologicamente avançada. Ademais, conforme Anísio, as disciplinas das ciências humanas do ensino secundário "científico", como Artes, Literatura, Música, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, proporcionaria ao

discente da educação profissional técnica uma sólida formação humanista essencial para a maior sensibilidade na compreensão das pessoas e da realidade que o cerca, o entendimento da importância do seu ofício para o desenvolvimento econômico e social da nação, a conscientização dos seus direitos e deveres enquanto cidadão e a percepção do papel de cada membro da sociedade para a consolidação da ordem democrática no Brasil. Portanto, embora o ensino profissional seja fundamentalmente técnico,

13

ele deve ter os seus aspectos científicos e literários ou estéticos. Como só existia, outrora, a educação literária, considerávamos a educação científica ou técnica, como formas à parte, mecânicas e limitadas de educação, sem a harmonia e o sentido integrados da educação literária. Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com o enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa. Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a identificávamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com a educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação fundamental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. Em cada um dos três campos, seja no da educação literária, seja no da científica ou seja no da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística (TEIXEIRA, 1976, p. 144-145).

O legado da produção intelectual de Anísio Teixeira para a atual concepção da educação profissional técnica de nível médio pode ser observado a partir da percepção, por parte dos documentos oficiais e das legislações vigentes no país, de que tal educação deve ofertar cursos que possibilitem uma formação integral por meio do aprendizado de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao aluno as competências intelectuais necessárias para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho. A educação profissional técnica não deve se restringir apenas à qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho,

mas também tem que lhe possibilitar uma formação escolar básica voltada para a construção da cidadania. Nesse sentido, várias ideias de Anísio Teixeira referentes à educação profissional e abordadas anteriormente neste artigo podem ser encontradas também em documentos oficiais vigentes no país na atualidade, como no caso de determinados incisos dos Princípios da Educação Profissional de Nível Médio presentes no capítulo II, artigo 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foram estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 6, de 20 de setembro de 2012:

- I- Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- III- Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- V- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos de aprendizagem;
- VI- Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII- Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- XV- Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais e econômicas (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Para Anísio Teixeira, a educação profissional técnica deveria não apenas preparar o estudante para o exercício de um ofício, mas também desenvolver programas curriculares e práticas de ensino que o possibilitassem compreender as transformações sociais, produtivas e tecnológicas que se processariam no mundo moderno. Com a conciliação entre os conhecimentos teóricos e o exercício de atividades práticas, o aluno poderia comparar os saberes aprendidos na escola com as suas experiências prévias, criando-se, assim, as condições favoráveis para uma aprendizagem significativa dos conteúdos dos programas curriculares da educação profissional técnica. Ademais, esse processo de ensino que uniria teoria e prática proporcionaria ao discente se tornar um sujeito ativo na construção dos seus

conhecimentos, perceber o seu nível de desenvolvimento intelectual e profissional alcançado durante a realização do curso profissionalizante e se constituir um trabalhador consciente das mudanças que viessem ocorrer no mundo do trabalho e em outros aspectos da vida econômica, social, cultural e política da sociedade. À escola caberia buscar a superação de um modelo de ensino tradicionalmente implantado na educação profissional, caracterizado somente pelo aprendizado de técnicas e métodos para o exercício alienado de um ofício. Além do domínio de técnicas e métodos específicos de uma profissão, o futuro trabalhador deveria também ser formado para compreender a importância do sua profissão para o desenvolvimento econômico do país e o seu papel enquanto um cidadão capaz de transformar a si próprio e o seu meio social. Assim, a educação profissional técnica garantiria aos educandos o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário para uma formação de indivíduos com a capacidade autônoma, independente e ativa de ação e pensamento. Conforme Anísio Teixeira,

a escola precisa dar ao aluno não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só a absoluta necessidade de ensinar ciência fora bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar o aluno para ter uma atitude crítica de inteligência, para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora; e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do mundo e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo. A escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, isto é, um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica. Como democracia é acima de tudo o modo moral da vida do homem moderno, a sua ética social, o aluno deve ganhar através da escola esse sentido de independência e direção, que lhe permita viver com outros com a máxima tolerância, sem, entretanto, perder a personalidade. Devemos ter sempre presente que a escola não vai dar soluções já feitas à nossa juventude. Tudo que podemos fazer é dar-lhe método e juízo, para lutar com os problemas que vai encontrar, e o sentido da responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas. A democracia é essencialmente progressiva e livre, e para o exercício dessa forma social progressiva e livre, precisa-se de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas. Que enormes, pois, são as novas

responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares... (TEIXEIRA, 1967, p. 40-41).

Ideia similar à de Anísio Teixeira pode ser observada nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. De acordo com este documento oficial, a democracia, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem uma educação escolar que crie as condições para a integração dos alunos às dimensões do trabalho e da cidadania na realidade atual. No que se refere ao aspecto do trabalho, este não deve mais ficar restrito nos documentos educacionais e nos programas curriculares ao ensino profissionalizante, pois,

nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 2001, p. 83).

Portanto, assim como pensava Anísio Teixeira, para as legislações e os documentos oficiais na área educacional da atualidade, não faz sentido a dualidade entre a educação propedêutica do ensino médio tradicional e a educação voltada para a formação educacional. Tal perspectiva se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), quando em seu artigo 1º, parágrafo 2º, afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1), estabelecendo a formação para o trabalho como um eixo transversal que perpassa por todos os níveis da educação escolar. Esse aspecto é ressaltado também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando este documento explicita que

a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a 'base nacional comum' como para a 'parte diversificada' do currículo e por essa razão que se dá ênfase, neste parecer, ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho (BRASIL, 2001, p. 89).

Segundo Anísio Teixeira, tanto o ensino secundário “científico” como a educação profissional técnica deveriam articular conteúdos teóricos com atividades práticas (relação teoria e prática) para que o aluno pudesse, no futuro, dispor de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitissem exercer a sua cidadania, na qual se incluiria a participação produtiva, profissional. Quando se fortalecia a dicotomia entre o ensino secundário “científico” e a educação profissional técnica, comprometia-se a formação de cidadãos indistintamente integrados à sociedade. Afinal, o ensino profissional também deveria aspirar à formação de cidadãos conscientes, trabalhadores críticos e com iniciativa, capazes de se articularem de forma incluyente com o desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, a escola deveria ser um lugar de socialização democrática dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando novos recursos didáticos e novas práticas pedagógicas na busca de cidadãos participantes e comprometidos com a realidade nacional e com as outras pessoas. Todavia, fazia-se necessário substituir a educação tradicional que concebia os estudantes como meros receptores de conhecimentos teóricos desconectados da realidade social e das suas experiências individuais de vida, proporcionando-lhes um processo de ensino no qual os conteúdos tivessem relação direta com as suas existências e os seus interesses, as atividades desenvolvidas pelos professores não se restringissem a exercícios de memorização ou exames orais e escritos, mas estimulassem, por meio da prática em salas de aula, laboratórios, oficinas e outros espaços escolares, uma aprendizagem significativa das matérias. A educação progressiva seguida por Anísio entendia que os conteúdos abordados nos programas curriculares deveriam ser trabalhados pelos professores como conhecimentos em contínuo processo de (re)construção do saber. Portanto,

o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. Latim, grego ou a profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar em todos os seus interesses. O ideal de 'cultura' no seu comum sentido específico, ou o ideal de 'praticabilidade' ou 'utilitarismo' são igualmente errôneos. Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando se constituírem processos para uma plena e generosa participação na vida social. 'Cultura', no seu sentido escolástico, leva ao isolamento intelectual, a uma propensão para a contemplação do passado, a uma sorte de antinomia com a vida moderna e presente. 'Utilitarismo', no sentido vulgar de simples aquisição de uma profissão, de uma técnica, descarta o alargamento espiritual da visão do educando e a sua função social. Um e outro termo não tem sentido na teoria de educação de Dewey, se não forem largamente compreendidos e utilizados em função do ideal educativo de 'eficiência social'. Além disso, a escola, em si mesma, será uma agência dessa contínua transformação social que constitui o processo democrático. Ela não será o que sempre foi, uma agência para fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas uma agência de inquérito e reconstrução social. Só assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática; só assim, ao invés de tornar as mudanças sociais difíceis, ela colaborará na própria revisão social constante, que é a essência da democracia. A escola deste jeito não falhará na sua tarefa de levar os seus membros à inteligência da atual ordem social, que não é rígida e estratificada, mas uma ordem social a que as transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas obrigam a uma incessante e permanente mutação (TEIXEIRA, 2006, p. 72).

Retomando o legado de Anísio Teixeira de crítica ao dualismo entre um ensino secundário "científico" de caráter propedêutico (marcado por se destinar aos jovens da elite dominante e constituindo-se como um conjunto de "estudos" nas áreas de ciências humanas, sociais e naturais, cujo objetivo principal era a preparação para o ingresso em um curso superior) e a educação profissional técnica de nível médio (destinada aos jovens das camadas sociais mais baixas e caracterizada pelo aprendizado de técnicas e métodos indispensáveis ao exercício de um ofício e ingresso o mais breve possível no mercado de trabalho, dispensando-se os considerados "desnecessários" conhecimentos "humanísticos") e buscando reverter tal realidade histórica, o governo federal elaborou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado como uma política educacional visando à constituição de um ensino médio integrado à educação profissional, valorizando-se não apenas a preparação técnica e teórica para o exercício de um ofício, mas também a educação

científica e humanística nos cursos profissionalizantes. Desse modo, a educação profissional passa a ser pensada em termos de uma “articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (CORDÃO, 2011, p. 42). Nesse mesmo ano, foi apresentado o Documento-Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio com o aval do Ministério da Educação e assinado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Em conformidade com os objetivos da Educação Nacional, consta neste documento a integração da educação profissional e tecnológica aos diversos níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Em 2008, definiu-se o ordenamento legal referente à Educação Profissional e Tecnológica por meio da Lei nº 11.741, que passa a ser ofertada por meio dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Ademais, o texto desta lei estabelece também a oferta pelas instituições de educação profissional e tecnológica de cursos especiais, abertos à comunidade, cuja matrícula é condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Outro aspecto positivo é a possibilidade de que o “conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (CORDÃO, 2011, p. 43). No caso específico da educação profissional técnica de nível médio, o texto da Lei nº 11.741/2008 torna-a mais inclusiva ao facultar a oportunidade de qualificação para o trabalho por meio da oferta de cursos que podem ser realizados em módulos, de forma independente. O que isso quer dizer? Significa que a não conclusão do ensino médio por parte do estudante não o impede de obter os certificados de qualificação profissional técnica referente aos módulos ou etapas que venha a concluir. Todavia, caso o aluno venha a concluir o ensino médio e cumpra todas as etapas previstas pelo plano de curso, poderá receber o diploma como técnico em nível médio na modalidade cursada. Em ambos os casos, a habilitação profissional é plena.

Como se pôde observar neste artigo, a trajetória de vida enquanto educador e gestor público de Anísio Teixeira e a crítica contundente em sua produção intelectual ao dualismo existente na história da educação brasileira entre o ensino secundário “científico” de caráter propedêutico e o ensino profissional técnico revelam importantes contribuições do pensamento deste autor para a integração entre o ensino médio tradicional e o profissional técnico, como atualmente encontra-se prevista nas legislações e nos documentos oficiais. Para Anísio, tal dualismo apenas servia para aprofundar as desigualdades históricas existentes na sociedade nacional, uma vez que dificultava a concretização do princípio fundamental da igualdade de oportunidades na educação ao restringir o acesso ao ensino secundário “científico”, que era uma fase preparatória para o ingresso no ensino superior, apenas aos jovens da elite, enquanto àqueles das camadas mais pobres somente restaria a socialmente desprestigiada educação profissional técnica que permitia o ingresso imediato no mercado de trabalho e criava obstáculos legais até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 para o sonho das classes menos abastadas do acesso à universidade. Sem o estabelecimento de normas legais e de uma política educacional pública de equivalência e unidade de propósito geral entre o ensino secundário “científico” e o profissional técnico em torno da importância de ambos os ramos do ensino médio para a formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, inclusive, facilitando-se a articulação dos seus cursos e se permitindo transferências de alunos entre eles, dificilmente a escola contribuiria para a constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática no país.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 51-108. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2020.

CORDÃO, Francisco Aparecido. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Boletim Técnico do SENAC: A Revista da Educação Profissional**, v. 37, n. 3, set./dez., p. 41-55, 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/184>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 426p.

DEWEY, John. **Essays in experimental logic.** New York: Dover Publications, 1953. 444p.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Vozes, 2011. 168p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019. 470p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Aspectos americanos de educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 220p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 424p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 245p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. 146p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1976. 384p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 262p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 150p.

Jorge Eschriqui Vieira Pinto, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5359-6264>

Universidade Federal de Goiás

Graduado em Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade de Brasília. Especialização em Metodologia do Ensino da História e Docência e Gestão da Educação Básica na Faculdade Unyleya. Mestre e Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor em Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás - Linha de Pesquisa em Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História, onde desenvolve pesquisas em História da Educação e Cultura Política no Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546228988307468>

E-mail: jschriqui@yahoo.com.br

22

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.