

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL AUGUSTO MICHELATO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO
POLITÉCNICA: da colônia à década de 2000**

SÃO CARLOS - SP
2023

RAFAEL AUGUSTO MICHELATO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA SOB A
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO POLITÉCNICA: da colônia à década de 2000**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

São Carlos - SP

2023

Michelato, Rafael Augusto

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira sob a perspectiva da formação politécnica:: da colônia à década de 2000 / Rafael Augusto Michelato -- 2023. 203f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Emília Freitas de Lima

Banca Examinadora: Emília Freitas de Lima, Celso Luiz Aparecido Conti, André Sena Mariano, Mariana Ciminelli Maranhão, Irineu Mário Colombo

Bibliografia

1. Politecnia. 2. Trabalho. 3. Educação Profissional e Tecnológica. I. Michelato, Rafael Augusto. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de
Doutorado do candidato Rafael Augusto Michelato, realizada em 03/10/2023:

Prof.^a Dr.^a Emília Freitas de Lima
Instituição Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
Instituição Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. André Sena Mariano
Instituição Universidade Federal de Alfenas

Prof.^a Dr.^a Mariana Ciminelli Maranhão
Instituição Instituto Federal do Paraná

Prof. Dr. Irineu Mário Colombo
Instituição Instituto Federal do Paraná

A todos que, durante séculos, tiveram negada a educação e a cidadania.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial minha família e amigos por sua preocupação, apoio e orações.

Ao IFPR e à UFSCar e a todos os professores que propiciaram intrigantes discussões e debates no auxílio da composição desta tese.

*Instruí-vos, porque precisamos de vossa inteligência.
Agitai-vos, porque precisamos de vosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque carecemos de toda vossa força.*

Antônio Gramsci

MICHELATO, Rafael Augusto. **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO POLITÉCNICA**: da colônia à década de 2000. 2023. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

RESUMO

O presente estudo foi elaborado com o objetivo geral de analisar a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, da colônia à década de 2000, na perspectiva da formação politécnica, a fim de compreender como as instituições de educação profissional se organizaram no percurso da história, quais suas concepções pedagógico-sociais e funções ante a política nacional vigente, assim como as contradições inerentes ao processo de profissionalização do operariado brasileiro. A pesquisa esteve circunscrita ao tempo histórico compreendido entre o Brasil Colônia e o final do segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, configurou-se como pesquisa bibliográfica, a qual, em narrativa cronológica, descreveu e analisou os períodos do marco histórico considerado. Os dados revelaram que a educação profissional brasileira, no decorrer dos séculos, foi espaço de conformação e submissão das classes mais baixas aos interesses socioeconômicos e manejada pelas elites, com função de despolitização e instrumentalização. Antes da promulgação da Lei 11.982/2008, a modalidade de ensino profissional e tecnológico esteve (nesta ordem de ocorrência): filiada às concepções higienistas; configurada como educandário – casas de acolhida, benemerência, correção; compulsória; e vinculada ao paradigma tecnicista. Após a promulgação da supracitada lei, foi introduzida a possibilidade de uma formação politécnica aos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à formação da autonomia e à consciência do papel que podem ocupar na sociedade. A pesquisa nos possibilitou cotejar a história da EPT e as concepções a ela subjacentes, com os conceitos-chave de politecnicidade e trabalho, entendidos na perspectiva marxiana e gramsciana. Os resultados evidenciaram que a EPT, no decorrer da história da educação brasileira, esteve diretamente ligada aos interesses de classe social e ao desenvolvimento capitalista no Brasil. Além disso, mesmo que com o tempo tenha sido atualizada, permaneceu calcada na concepção de dominação de classe e diretamente ligada aos preconceitos sociais e raciais. Os movimentos de ampliação dos níveis escolares e das concepções destas instituições estiveram ligados às necessidades capitalistas nas diversas fases de seu desenvolvimento. De forma deliberada ou não, os governos não confrontaram tal problemática, o que acarretou a não integração efetiva do conceito de politecnicidade à educação profissional e tecnológica no Brasil, pelo menos até o limite histórico considerado nesta pesquisa.

Palavras-chave: Politecnicidade. Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

The present study was elaborated with the general objective of recovering the history of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil, from the perspective of Polytechnic Education. The research was limited to the historical time between Colonial Brazil and the end of the second government of Luiz Inácio Lula da Silva. Developed in a qualitative approach, it was configured as a bibliographical research, which, in a linear narrative, described and analyzed the periods of the historical landmark considered. The data revealed that Brazilian professional education, over the centuries, was a space for conformation and submission of the lower classes to socioeconomic interests, and managed by the elites, with the function of depoliticization and instrumentalization. Before the enactment of Law 11,982/2008, the modality of professional and technological education was (in this order of occurrence): affiliated with hygienist conceptions; set up as an correctional institution – shelters, benevolence ; compulsory; and linked to the technicality paradigm. After the enactment of the aforementioned Law, the possibility of polytechnic training for EPT students was introduced, with a view to developing autonomy and awareness of the role they can play in society. The research enabled us to compare the history of Professional and Technological Education, and the concepts underlying it, with the key concepts of polytechnic and work, understood from the Marxian and Gramscian perspectives. The results showed that EPT, throughout the history of Brazilian education, was directly linked to social class interests and, even though it has been updated over time, it remained based on the conception of class domination, and directly linked to social prejudices and racial. Governments, deliberately or not, have not confronted this problem, which has led to the non-effective integration of the concept of polytechnics into professional and technological education in Brazil, at least up to the historical limit considered in this research.

Keyword: Polytechnic. Work. Professional and Technological Education. Federal Institutes of Education, Science and Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as "leis orgânicas" 1942-1946	94
Figura 2 - Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata	107
Figura 3 - Mapa das unidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica desde sua criação em 1909 até o término do governo de Luiz Inácio Lula da Silva	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFPR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PL	Projeto de Lei
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA UNITÁRIA	19
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO	19
2.2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTÔNIO GRAMSCI.....	26
3	O QUE DIZEM OS ESTUDOS CORRELATOS	34
3.1	IDENTIDADE INSTITUCIONAL.....	35
3.2	NOVA INSTITUCIONALIDADE.....	40
3.3	TENDÊNCIAS PRIVATISTAS.....	42
3.4	<i>OUTSIDERS</i>	44
3.5	CONVERGÊNCIAS ENTRE OS TRABALHOS ANALISADOS.....	45
4	A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PERÍODO COLONIAL E BRASIL IMPÉRIO: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES, PÚBLICO E ALCANCE	48
4.1	A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO COLONIAL	48
4.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPÉRIO.....	59
4.3	ANÁLISE DO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL.....	66
5	A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: OS DESGRAÇADOS DA SORTE E A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA	72
5.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REPÚBLICA VELHA.....	72
5.2	A ERA VARGAS	84
5.3	ANÁLISE DO PERÍODO DA REPÚBLICA VELHA AOS GOVERNOS DE GETÚLIO VARGAS.....	96
6	ENTRE O FLORESCIMENTO DE UMA NOVA POSSIBILIDADE E UM NOVO GOLPE: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO CAPITALISTA E A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL	101
6.1	A QUARTA REPÚBLICA	101

6.2 O GOLPE MILITAR DE 1964 – PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA E AUTORITARISMO	108
6.3 ANÁLISE DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO A UM NOVO GOLPE..	120
7 A REDEMOCRATIZAÇÃO, A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E O NEOLIBERALISMO	126
7.1 A REDEMOCRATIZAÇÃO E O GOVERNO DE JOSÉ SARNEY.	126
7.3 A ELEIÇÃO DE FERNANDO COLLOR DE MELLO E A CONTINUIDADE DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	132
7.4 O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	138
7.5 ANÁLISE DO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E DA CONSOLIDAÇÃO NEOLIBERAL NO ESTADO BRASILEIRO	152
8 NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL?	160
8.1 O GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE O NEODESENVOLVIMENTISMO E O NEOLIBERALISMO.....	160
8.2 ANÁLISE DO PERÍODO DO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA .	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
9 REFERÊNCIAS	191

1 INTRODUÇÃO

Admitir a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica e a forma como as instituições desse segmento enfrentaram, em seu tempo, questões sensíveis de público, concepções, formas e níveis de escolaridade é fundamental para que possamos projetar um futuro que urge em ser construído coletivamente. Observar este percurso tendo o conceito de politecnia como timoneiro nos faz compreender que a educação profissional e tecnológica esteve atrelada, quase que exclusivamente, aos interesses da classe dominante e destinada aos proletários com fins de sua dominação, adestramento e conformação, a fim de preservar os sistemas socioeconômicos vigentes.

O campo da educação profissional no Brasil foi, historicamente, dividido em duas concepções conflitantes: A educação **pelo** trabalho e a educação **para** trabalho. Enquanto a educação pelo trabalho é comprometida com a formação cidadã alinhada ao ideário marxista, para que os estudantes sejam conscientes de seu papel na sociedade, autônomos e emancipados, a educação para o trabalho está preocupada com a inserção rápida no mercado de trabalho e a formação de mão-de-obra para alimentar a máquina capitalista, calcada na distinção de classes sociais. Nesse sentido, ao retomar a história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, fica clara a primazia da educação para o trabalho em detrimento da primeira.

Durante a colonização e o período imperial, na vigência do regime escravocrata, o ensino de artes e ofícios não foi sistematizado no Brasil, uma vez que os trabalhos manuais eram destinados aos escravizados, negros e pessoas em situação de miséria, razão pela qual o trabalho manual foi 'contaminado' com a pecha de 'coisa de escravo', assim como considera Fonseca (1961). Ainda que sem escolas formais, esse período é de fundamental importância para a compreensão da dualidade educacional brasileira e a consideração da educação como direito de classe.

O período republicano traz consigo novas concepções, pois com a abolição da escravatura o trabalho livre marca o início da criação da educação profissional. Avanços e continuidades marcam esse período, já que a educação profissional não era mais destinado apenas aos negros, sendo agora destinada aos "desprovidos da fortuna", aos indigentes, com a preocupação fundamentalmente ideológica de inculcar o "trabalho honesto", para a conformação ao novo sistema, de modo que a concepção

higienista da educação profissional estava ligada mais diretamente à preservação da sociedade frente aos “perigos” desse público do que ao ensino técnico.

Nos anos posteriores à Proclamação da República, as escolas profissionais mudaram de nome e de nível de escolaridade ofertada, porém a concepção continuava a mesma: ofertar ensino rápido para a inserção no mercado de trabalho. A primeira grande mudança de concepção e estrutura administrativa se dá em 1959. As escolas de ensino profissional federais foram transformadas em autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, e esta mudança não foi meramente administrativa, mas também curricular, com a valorização de conteúdos voltados para a formação cultural e propedêutica.

Outra mudança se deu em 1978, quando os primeiros CEFETs (Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica) foram criados no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, para a formação de engenheiros de operação e tecnólogos. Os anos vão passando com poucas mudanças administrativas, financeiras e curriculares, até que na década de 90, com os avanços neoliberais, sucessivos cortes de recursos e do corpo docente, os CEFETs foram submetidos à pedagogia de competências, o que intensificou o caráter instrumental da educação profissional. Foram anos de encolhimento da rede técnica, tanto na produção científica, quanto na quantidade de matrículas e qualidade de ensino das escolas técnicas federais.

Após o término do governo Fernando Henrique Cardoso, com a retomada do diálogo com a sociedade civil e com a interlocução com diferentes setores da sociedade, o governo Luiz Inácio Lula da Silva modifica leis herdadas de seus antecessores, propõe novas leis e revoga uma série de decretos que impediam matrículas e a expansão da EPT, e cria a Rede Federal de Educação Tecnológica. Neste governo, a educação profissional ganhou grande centralidade. A lógica de oferta de vagas na educação profissional foi invertida, priorizando a inclusão social em cidades do interior brasileiro e regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, porém mantendo características e ofertas ligadas aos interesses de classe.

Com a promulgação da Lei 11.982/2008, que institui novas bases para a Educação Profissional e Tecnológica, a formação pelo trabalho adquire centralidade nas políticas públicas. A supracitada lei é clara ao enfatizar que o ensino técnico deve ser humano, socialmente referendado, inclusivo e empenhado em ofertar uma nova forma de educação profissional.

Diante desse quadro, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, da colônia à década de 2000, na perspectiva da formação politécnica, a fim de compreender como as instituições de educação profissional se organizaram no percurso da história, quais suas concepções pedagógico-sociais e funções ante a política nacional vigente, assim como as contradições inerentes ao processo de profissionalização do operariado brasileiro.

Apresenta-se como objetivos específicos:

- a) compreender as formas como as políticas educacionais voltadas à Educação Profissional e Tecnológica são influenciadas pelos fluxos e influxos políticos nos diferentes períodos da história brasileira;
- b) discutir as relações entre a Educação Profissional e Tecnológica e os diferentes projetos socioeconômicos adotados no Brasil em diferentes épocas;
- c) identificar a presença (ou não) da concepção politécnica nas instituições no decorrer da história brasileira;
- d) analisar o projeto neoliberal e suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica, da redemocratização na década de 1980 à década de 2000.

No que tange à metodologia, a pesquisa qualitativa em Educação tem o objetivo de “extrair a compreensão e o significado”, considerando que “o pesquisador tem como primeiro instrumento de coleta de dados e de análise o campo de trabalho, uma orientação indutiva para análise, e resultados que são ricamente descritivos” (MERRIAM, 1998, p. 11). Bogdan e Biklen (1994) consideram que este tipo de pesquisa tem interesse em "investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Acrescentam, ainda, que o pesquisador deve observar o mundo dentro de sua complexidade e que nada pode ser considerado trivial.

Haguette (1987, p. 55) considera que “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”, razão pela qual entendemos que a pesquisa com abordagem qualitativa favorece a compreensão holística do objeto estudado. Todos os fatos, mesmo os mais simples,

podem constituir uma pista capaz de revelar horizontes até então ocultos. Tal abordagem nos interessa, particularmente, por permitir compreender as concepções da Educação Profissional e Tecnológica na história brasileira.

Ante as propostas em voga para reformulação do ensino profissional e tecnológico presentes na Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), no projeto “Novos Caminhos”¹, pareceres exarados pelos entes que compõem a administração do MEC entre outros, que prenunciam um alinhamento à concepção de educação **para** o trabalho, parece-nos fundamental a recuperação do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica, assim como seus fundamentos filosóficos e políticos.

Assim, a tese está organizada da seguinte maneira:

No *primeiro capítulo* – Educação e Trabalho, tratamos da educação baseada nos princípios marxistas e gramscianos, a fim de fundamentar a formação integral, politécnica ou omnilateral² do estudante – presentes na proposta original dos Institutos Federais – e o embate entre as concepções de educação **para e pelo** trabalho.

No *segundo capítulo* – O que dizem os estudos correlatos, realizamos uma revisão de literatura envolvendo teses disponíveis na plataforma CAPES, usando os seguintes descritores: Educação Profissional, Politecnicidade e Institutos Federais. Tal revisão teve o propósito de conhecer os estudos correlatos à tese ora apresentada, a fim de localizá-la no conjunto da produção sobre o mesmo tema.

A partir do *terceiro* até o *sétimo capítulo* apresentamos, em ordem cronológica, a trajetória da educação profissional brasileira dividida em períodos e, ao final de cada capítulo, apresentamos a análise do período discutido.

No *terceiro capítulo* – A instrução profissional e tecnológica no período colonial e Brasil império: concepções, funções, público e alcance, buscamos caracterizar a instrução profissional no Brasil no período colonial e imperial, de forma

¹ O Programa “Novos Caminhos” foi instituído pelo Governo Jair Messias Bolsonaro como forma de ampliar o acesso aos cursos técnicos, com a pretensão de incrementar em 1 milhão as matrículas para cursos profissionalizantes até o ano de 2023. Trata-se de uma reedição do PRONATEC com foco em cursos de curta duração voltados apenas às demandas do mercado e empregabilidade rápida. Calçado na cosmovisão neoliberal também pretendeu alterar a gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, não limitadas aos IF. Foi o equivalente, para a educação profissional, ao programa Future-se.

² No decorrer do texto, o conceito de Gramsci aparecerá grafado como omnilateral e onilateral. As diferentes grafias se dão, em especial, pela tradição linguística de cada autor, porém a acepção do conceito permanece sendo da educação revolucionária de viés socialista.

a compreender as funções desta instrução como herança do colonizador; como as práticas escravagistas afetaram a instrução profissional; e o alcance desta instrução.

No *quarto capítulo* – A escolarização da Educação Profissional Brasileira: Os desgraçados da sorte e a formação da classe operária brasileira, destacamos o período da República Velha e os governos de Getúlio Dornelles Vargas, com destaque para as concepções que balizaram o início da escolarização da educação profissional; como a necessidade de forjar uma classe operária afetou a educação profissional; e como é conformada uma classe social, a fim de ocupar os postos de trabalho exigidos pelo capitalismo.

No *quinto capítulo* – Entre o florescimento de uma nova possibilidade e um novo golpe: a educação profissional no contexto capitalista e a influência internacional, apresentamos a redemocratização brasileira após o término da Ditadura Vargas, e o Golpe civil-militar de 1964; como a educação profissional se reconfigurava durante o Estado democrático; as disputas presentes no campo educacional; e a profissionalização compulsória empregada pela ditadura civil-militar, a fim de afastar os estudantes dos cursos superiores.

No *sexto capítulo* – A redemocratização, a Constituição Cidadã e o neoliberalismo, discutimos os fluxos e influxos da redemocratização brasileira após a ditadura civil-militar de 1964; o espírito da constituição de 1988 e como os presidentes deste período se opuseram ao espírito de garantias e obrigações por parte do Estado, com a adoção de políticas neoliberais; o papel dos organismos internacionais na continuidade da conformação da juventude brasileira a esta cosmovisão.

No *sétimo capítulo* – Um novo paradigma para a educação profissional no Brasil?, colocamos os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva em perspectiva, de modo a compreender as ações, assim como as concepções presentes nas leis, decretos e programas instituídos neste período, em especial a Lei 11.982/2008, que cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Finalizamos a tese com nossas considerações sobre os períodos analisados e discutindo as formas da Educação Profissional e Tecnológica e suas institucionalidades no decorrer da história, sopesando rupturas e continuidades e confrontando-as ao conceito marxista de politecnicidade, a fim de apresentar como se organizou a educação profissional nesses períodos, suas concepções, público, alcance e o peso da história socioeconômica brasileira nesse segmento da educação, na perspectiva da luta de classes.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA UNITÁRIA

Por tratarmos de educação profissional, elegemos como conceitos-chave da nossa pesquisa a noção de *trabalho* – na perspectiva da teoria marxista – e de *escola unitária* – na perspectiva gramsciana. Cada um deles está tratado nas seções que compõem este capítulo.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

A educação não pode ser entendida de forma isolada à trama social, mas como parte do tecido que forma a sociedade na qual se insere, pois produz e reproduz noções, conceitos e valores dela, e está vinculada ao modo de produção vigente. Esta concepção deriva da ontologia marxiana³ em suas elaborações da teoria revolucionária.

Para Marx, o trabalho é base para a constituição do homem como ser social. O trabalho é meio de garantir a existência. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2019, p. 255). Portanto, na teoria marxiana, o trabalho é uma atividade exclusivamente humana.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro ele tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2019⁴, p. 255-256)

Nesse sentido, a idealização do trabalho antes de objetivá-lo é capacidade fundamental que diferencia a atividade humana daquela desenvolvida por outros seres.

³ Utilizaremos, neste trabalho, duas terminologias diferentes ao tratar do legado de Karl Marx e suas teorias sócio-científicas e política: marxiana e marxista. Compreendemos a obra ou o pensamento “marxiano” como sendo de autoria do próprio Marx, suas citações e pensamentos os quais o autor tem responsabilidade direta. Os textos que foram construídos e elaborados diretamente por Karl Marx. E atribuiremos a terminologia “marxista” às interpretações que decorrem das obras de Karl Marx em movimentos de ampliação, recuperação, desenvolvimento e atualizações das concepções do autor.

⁴ Optamos em utilizar as datas das edições consultadas, que estarão identificadas na listagem final.

É fato que Marx não trata sistematicamente de educação, mas, como esta é parte da análise da realidade, o autor entende os elementos educacionais no modelo de produção capitalista e traça possibilidades e desafios para se colocar em prática a escola necessária à superação desse modelo e sua transformação. Nesse mesmo sentido, Lombardi (2011, p. 329) afirma que

A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade.

A teoria marxista sobre educação não pode estar dissociada da teoria revolucionária que pretende pôr fim a um sistema que oprime e desumaniza os seres humanos. Dessa forma, os conceitos marxistas têm a finalidade de emancipar homens, mulheres e crianças da classe operária. Por isso, as análises educacionais propostas por Marx são relacionadas especialmente à categoria do trabalho, elemento fundamental em sua teoria, enquanto as relações educacionais permeiam, como pano de fundo, a obra marxiana.

No sistema capitalista, é predominante a divisão técnica e social do trabalho. Esta divisão se relaciona diretamente com a técnica, a ciência e os interesses da elite burguesa, que detém os meios de produção. São os meios de produção, em especial as indústrias, em certa instância, que determinam o desenvolvimento tecnológico e científico. Este desenvolvimento afeta sobremaneira o proletariado, que deve ser adaptado para operar de acordo com os ditames industriais.

Manacorda (2017, p. 64), ao se referir à relação entre trabalho e ensino, entende que “o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem”. Isso significa que Marx não propõe a união do trabalho com o ensino na perspectiva didática.

A união entre ensino e trabalho, que ele não inventa, mas já encontra pregada e praticada por pedagogos e reformadores sociais e até atualizada na própria fábrica, revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. (MANACORDA, 2017, p. 75)

A discussão sobre trabalho e educação no campo da educação, apesar de recorrente, quando referida ao ensino profissionalizante ou educação profissional, exige um entendimento específico. Compreendemos que o ensino profissional

historicamente foi controlado pela classe dominante, patrocinado por ela, e destinado à classe operária de forma filantrópica, com fins de dominação de classe, e para a formação de mão de obra para alimentar a máquina capitalista.

Nesse sentido, Marx (2011, p. 114) compreende que uma "reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal". Sem dúvida, seria a forma mais apreciada pela burguesia, pois, com a profissionalização, o dispêndio de tempo para a formação seria menor, já que assim seria gerada uma massa de reserva qualificada e adequada às exigências do sistema, e quanto mais moldadas à necessidade fabril, maior será a lucratividade do burguês.

Sendo assim, a sociedade cindida em classes sociais, que caracteriza o sistema capitalista, gera uma educação dual, ou seja, uma para as elites e outra para as classes populares. O ensino destinado às classes populares está atrelado às forças de produção capitalista. Esse ensino é defendido pela burguesia, pois garante mão-de-obra para a operação da máquina capitalista e ainda garante um exército de reserva de trabalhadores para a substituição, de acordo com a necessidade do capital. Portanto, o ensino destinado às classes populares, moldado para as necessidades fabris, é unilateral.

Com a unilateralidade exigida do trabalhador manufatureiro, o capital, ao atribuir diferentes funções ao trabalhador coletivo, estabeleceu uma hierarquia na organização do trabalho, à qual também correspondeu uma escala de salário. As diferentes funções do trabalhador coletivo podiam ser mais simples ou mais complexas, mais baixas ou mais elevadas, exigindo-se "diferentes graus de formação" para o desenvolvimento das forças individuais de trabalho. (LOMBARDI, 2011, p. 127)

A divisão social do trabalho, no modo de produção capitalista caracteriza-se pelo trabalho fragmentado e pela divisão em classes sociais, além de não estimular a formação dos operários, quer política, quer intelectual, evitando que estes se organizem enquanto classe. A fragmentação do trabalho possibilita aos burgueses maiores lucros e, aos trabalhadores, a alienação do trabalho, uma vez que, conseqüentemente, passa a existir uma divisão entre trabalho intelectual e manual.

Nessa perspectiva, é nos "Manuscritos econômicos e filosóficos", de 1844, que Marx compara o operário a uma máquina, rebaixado a esta condição pela divisão do trabalho e progressivamente mais dependente e unilateral, reduzido a um animal embrutecido. O capítulo sobre *trabalho alienado* é em si uma denúncia da exploração do proletariado, que quanto mais produz, mais pobre se torna, tanto no plano financeiro quanto de dignidade e valor.

Como contraponto, Marx e Engels propõem a formação integral. Em “Os princípios”, Friedrich Engels defende que:

A divisão do trabalho, minada já hoje pelas máquinas, que faz de um camponês, do outro sapateiro, do terceiro operário fabril, do quarto especulador de bolsa, desaparecerá, portanto, totalmente. A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em ação, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas⁵. (ENGELS, 1982, p. 44-45)

Marx advoga que os homens devem desenvolver os sentidos humanos em sua totalidade e que a profissionalização estrita é uma forma de unilateralidade, uma formação individualista que atende aos interesses materiais imediatos. Esse tipo de formação bloqueia a formação omnilateral. Marx, em “Manuscritos econômicos e filosóficos”, compreende que

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua formação como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana, eficiência humana e sofrimento humano*, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto fruição do ser humano. (MARX, 2020, p. 108, itálicos do autor)

O ser humano, em sua essência, é omnilateral; e foi o modo de produção capitalista que os tornou unilateral. Nesse mesmo sentido, segundo Manacorda (2017, p. 90),

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

E qual a relação da educação com a unilateralidade? A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, reproduz o modelo vigente como forma de perpetuá-lo e inculcar nos estudantes os valores defendidos pela elite. Manacorda (2017, p. 91)

⁵ A presente tradução é de José Barata-Moura, porém, Manacorda (2017) traduz a mesma passagem como: “Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de *aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente*”. (p. 35, itálicos nossos)

considera que “a educação é colocada ao lado da divisão do trabalho, como causadora de unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade”. Também Lombardi (2011) reafirma a interface entre educação e trabalho, quando analisa que,

Em meados do século XIX, havia uma massa ocupada diretamente na produção e que a ela estava destinado um ensino de péssima qualidade, pois a maquinaria não exige conhecimentos e habilidades do trabalhador, incorporados à máquina como se fossem neutros desenvolvimentos da ciência e da tecnologia; para além destes, para um diminuto pessoal que exerce o controle e o gerenciamento dos processos produtivos, a necessidade de conhecimentos especializados exigia igualmente formação técnica e científica específica. (LOMBARDI, 2011, p. 145)

A divisão do trabalho causou na educação, entre outras coisas, a divisão no sistema, assim como na aprendizagem dos estudantes. A educação se adequa à cada classe social, tendo em vista o trabalho que executará nos diferentes níveis e formando os trabalhadores necessários para o trabalho fabril nos diferentes setores econômicos. Lombardi (2011) afirma que “foi o próprio desenvolvimento capitalista, portanto, que criou escolas técnicas para produzir os trabalhadores necessários e adequados ao aprimoramento técnico do capitalismo” (p.157).

Marx, nas “Instruções para os delegados da Associação Internacional dos Trabalhadores”, defende que é necessário impor limites para o trabalho infantil e juvenil, depois de traçar um panorama da forma desumana como crianças e jovens vêm sendo tratados nas fábricas, e preconiza um novo tipo de educação e trabalho produtivo. O autor defende que a educação para o jovem deve ser compreendida em três partes:

Primeiramente: *Educação mental* [intelectual].
Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.
Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982, p. 5)

A três partes deveriam ser trilhadas de forma progressiva e combinadas com o trabalho produtivo e instrução politécnica. Essa concepção encontra eco em outras obras de Marx e Marx e Engels. Proposições parecidas podem ser encontradas em “A ideologia alemã”, na “Crítica ao programa de Gotha”, no “Manifesto do partido comunista” e em sua mais importante obra, “O capital”.

Com as três partes trilhadas progressivamente e somadas ao trabalho produtivo, Marx (1982) aponta em direção à formação integral do ser humano, rechaçando a unilateralidade e defendendo a formação omnilateral.

Saviani (2003, p. 136) afirma que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, visto que no ensino politécnico não é suficiente dominar as técnicas, mas é indispensável que o educando tenha também o domínio científico do que está aprendendo. Segundo o autor,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 136)

A politecnia quebra as barreiras criadas de forma artificial e, ao propor uma forma diferenciada de integração dos saberes, supera a concepção de que os conhecimentos podem ser separados em compartimentos herméticos. Na politecnia, conhecer o todo não significa apenas dominar os fatos, é necessário também dominar as relações construídas e reconstruídas historicamente (KUENZER, 2002), razão pela qual o ensino politécnico contribui para a transformação social.

É necessário considerar que entre os marxistas não é unânime a utilização do conceito de politecnia, instrução politécnica ou educação politécnica. A título de informação e contraponto, Manacorda e Nosella utilizam o termo *educação tecnológica* ou *tecnologia* ao invés de *politecnia*.

Manacorda (2017) compreende que ambos, *tecnologia* e *politecnia*, não são sinônimos nas obras de Marx, e que tecnologia expressa melhor o conjunto de ideias deste autor em relação à formação da classe operária. Ainda que as expressões se intercalem, a expressão *tecnologia* carrega o germe da educação do futuro, enquanto *politécnica* se refere à escola anterior à Marx. Manacorda (2017) considera que foi Lenin, quem impôs a expressão *politecnia* para se referir à educação no florescer do socialismo real.

Nosella (2016) adota o termo *tecnologia* por considerar o termo *politecnia* insuficiente para conceituar a proposta de Marx para a educação da classe trabalhadora, pois, filologicamente, politecnia faz referência à junção de várias técnicas.

Por outro lado, Saviani (2003, p. 145) afirma que

sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, grosso modo, pode-se entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos. [...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnicia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo.

Saviani (2003) defende sua posição partindo da consideração de que o termo "tecnologia" era pouco corrente na época de Marx, especialmente nos discursos pedagógicos e econômicos, enquanto na atualidade o termo foi apropriado pela concepção dominante e seu léxico. Politecnicia permanece relacionado à tradição marxista em oposição à educação burguesa, dessa forma, considera que o termo politecnicia é o mais adequado para a educação crítica ao capital.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a respeito da utilização das expressões politecnicia e tecnologia, consideram que, na atualidade, o ensino pode ser tecnológico, proporcionar a compreensão de fundamentos científicos e técnicos e ainda assim estar ligado a uma concepção burguesa de educação, não sendo, de fato, politécnico. Os autores compreendem que é necessário integrar a formação técnica à formação geral com vistas à formação integral e que, para esta distinção, o termo *politécnico*, na atualidade, é o que melhor expressa a necessidade da superação da dualidade⁶ educacional entre as escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica.

De toda forma, Nosella (2016, p. 45) considera que entre as diferenciações apresentadas por Manacorda e Saviani, “a expressão ‘onilateral’ é feliz, porque conota o conjunto”. Sobre a formação onilateral, o autor considera que

formação onilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas, sim, saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. (NOSELLA, 2016, p. 64)

Independentemente do termo utilizado para caracterizar o pensamento pedagógico marxiano, se *tecnologia* ou *politecnicia*⁷, a questão central é implementar

⁶ A teoria da escola dualista foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet e pode ser mais bem compreendida no livro de 1971 “L’ecole capitaliste en France”. O que nos interessa é a ideia de que a escola é um aparelho ideológico burguês que cria meios de separar a educação destinada às diferentes classes de acordo com o interesse burguês.

⁷ Neste trabalho, optamos por utilizar o termo politecnicia, uma vez que representa melhor o conjunto dos trabalhos analisados, compreendendo e respeitando opiniões contrárias quanto ao léxico marxiano.

um sistema escolar no qual a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual seja indissociável, pois todo trabalho é em si manual e intelectual.

O desafio, segundo Ramos (2004, p. 6), é garantir

acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio.

Pensar o trabalho como princípio educativo, como preconiza Ramos (2004), envolve todas as dimensões da formação do estudante, pois considera a formação omnilateral e não o paradigma do tecnicismo. No tecnicismo, a educação é pensada para o trabalho, e não pelo princípio educativo.

Além das concepções derivadas de Marx e Marx e Engels, para complementar a urdidura dessa trama, consideramos importante conhecer a vertente teórica gramsciana, que propõe um aprofundamento da teoria marxista e apresenta novas formulações e soluções para questões sobre trabalho e educação.

2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTÔNIO GRAMSCI

Assim como Marx, Gramsci não possui uma obra específica sobre educação ou sobre trabalho e educação. Suas considerações a esse respeito são encontradas em fragmentos de textos dispersos e compilados, como “Cadernos do cárcere” e em cartas nas quais demonstra sua preocupação com a educação de seus filhos e sobrinhos. Assim, Gramsci parte da obra de Marx e elabora novas concepções para lidar com questões que o próprio Marx não chegou a conhecer. Por infortúnio, sua condição de prisioneiro político não permitiu outras formas de interações ou de produções intelectuais.

Da mesma forma que Marx e Engels, Gramsci (2001) problematiza a divisão do trabalho entre trabalho manual e intelectual, argumentando que,

em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. E já se observou que o empregado, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais

gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria. Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2001, p. 18-19)

Assim, todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos desempenharem este papel, pois ao longo da história, com a divisão de classes sociais, a divisão social do trabalho passou a se caracterizar pela dominação de uma classe sobre outra. Quanto à concepção de homem, Gramsci entende que não existe um homem metafísico ou em abstrato; o homem é determinado por sua experiência histórica, seu cotidiano e suas circunstâncias, que não pode ser separada da natureza.

Em coerência a essa visão, o autor defende que a compreensão adequada do homem deve ter papel fundamental na discussão sobre profissionalização, uma vez que ele não pode ser considerado um mero trabalhador (executor). Isso porque ele é homem em toda sua plenitude, suas decisões, ações e atitudes configuram sua existência e suas possibilidades. Então, “é possível dizer que o homem é essencialmente ‘político’, já que para transformar e dirigir conscientemente os outros homens, ele concretiza sua ‘humanidade’, sua ‘natureza humana’” (GRAMSCI, 2001, p. 407).

A educação também é essencialmente política e a função da escola de formação humanista (unitária, omnilateral ou de cultura geral) é inserir os jovens na atividade social assim que eles alcancem maturidade, criação intelectual e autonomia suficientes para que possam fazer parte desta trama (GRAMSCI, 2001). É importante ressaltar que o humanismo tratado por Gramsci não deve ser compreendido como outrora, com conotação liberal, enciclopédica e mnemônica. A formação humanista, segundo o autor, deve confluir para o desenvolvimento de sujeitos com capacidade de compreensão da totalidade social, inclusive a preparação para o exercício da vida produtiva.

Gramsci afirma que a divisão da escola era feita, antes de 1922, de forma racional acompanhando a lógica da divisão social do trabalho. A escola profissional era destinada às classes proletárias e a escola clássica às classes dominantes. Analisando a escola de seu tempo, em especial após a reforma do sistema escolar

pelo governo fascista e comandada por Giovanni Gentile, Gramsci julgava que havia uma propensão do regime fascista na década de 1920 em abolir as escolas clássicas, formativas, ou não interessadas em preparar para a atividade profissional, havendo, em contraponto, uma maior oferta de escolas profissionais nas quais o destino do estudante era definido de acordo com seu ingresso.

Mesmo frente à expansão da educação gratuita, este modelo de escola não representava um avanço, sobretudo democrático, uma vez que perpetua a divisão de classes.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional, é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2004, p. 75)

Dessa forma, Gramsci critica a escola limitadora, que tolhe o desenvolvimento do estudante, criando 'homens pela metade'; flagrantemente, são os filhos dos operários que, por não terem outra opção, são destinados a este tipo de escola. Ao filho do proletariado também devem ser dadas opções, e o estado deve garantir acesso à escola pública, que não seja somente preparatória para o trabalho precoce, mas ser a mesma escola destinada aos filhos da classe dominante.

É para coibir as distorções de oferta e público que Gramsci propõe a

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34)

Esta escola estará apta a preparar o estudante tanto para as atividades intelectuais quanto para os manuais e, uma vez identificadas inclinações, prover orientação para atividades profissionais futuras, sem determinar taxativamente as escolhas dos estudantes.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2014, p. 40-41)

A escola unitária está diretamente ligada ao humanismo moderno e não está vinculada nem à sociedade dividida em classes, nem à escola pensada para o sistema capitalista. É uma escola para todos, baseada na ciência e na tecnologia, porém não é escola única no sentido de padronizada, com os mesmos roteiros de estudos e o mesmo percurso para todos; é uma escola diversificada, baseada em itinerários diversos de acordo com as inclinações individuais, e com a universalidade calcada em uma cosmovisão socialista. Seu objetivo é fundamentado no trabalho como princípio educativo e se opõe diametralmente às escolas abstratas burguesas e às escolas utilitaristas destinadas ao proletariado.

Notemos que tratamos do trabalho *como* princípio educativo e não do princípio educativo *do* trabalho, pois aceitar uma sociedade baseada no modo de produção capitalista que submete o princípio educativo *ao* trabalho seria o mesmo que aceitar a divisão social do trabalho, o trabalho alienado e a unilateralidade. Kuenzer (1989, p. 22) denominou esse fenômeno de “pedagogia de fábrica”, que, em termos gerais, pode ser entendido como a “distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte”. Assim, podemos compreender que não é qualquer trabalho que pode ser tomado como princípio educativo.

O trabalho baseado no modo de produção capitalista não deve ser tomado como parâmetro para um projeto educacional; este tipo de projeto educacional já existe em grande parte das escolas e se caracteriza por um saber parcelado, descontextualizado, assim como pelo adensamento da exploração do proletariado e pelo agravamento da desigualdade. Ao invés disso, de acordo com Ramos (2012, p. 120),

Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção de existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão [...] é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade.

Segundo entende Frigotto (2005, p. 60), “o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético e político”. Esta consideração é valiosa, pois frequentemente o trabalho como princípio educativo é confundido com a ideia de ‘aprender fazendo’, e não se referindo às questões científicas e tecnológicas.

É no processo que integra trabalho, ciência e cultura que seria composto o princípio educativo da escola única ou unitária. Lembremo-nos de que Gramsci (2004) defende que os filhos dos proletários devem ter ao seu alcance a totalidade das possibilidades de desenvolvimento. A escola unitária, humanista e “desinteressada” é a alternativa à escola tradicional. Nesse ponto, as concepções de Marx, Marx e Engels e Gramsci possuem convergências claras, no que se refere ao tipo de educação que deve ser destinada à classe operária na transição para uma sociedade sem classes sociais.

O trabalho é princípio educativo nessa formação, o que equivale a afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale a afirmar, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25)

O trabalho como princípio educativo pode ser a travessia para a educação omnilateral que contribua para a superação do capitalismo, abandonando a concepção de educação técnica moldada na coerção e no adiestramento, adaptada para o capital e para o mercado de trabalho.

Cabe uma ressalva sobre a concepção do trabalho como princípio educativo, no sentido de esclarecer que este princípio “não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana”. (FRIGOTTO, 2006, p. 247)

Assim, até aqui viemos falando de dois sistemas educacionais distintos para as diferentes classes sociais, e com objetivos diversos para cada uma delas. A educação omnilateral, baseada no trabalho como princípio educativo, pode pôr fim à tradição histórica que dispensa ao filho do proletariado um tipo de educação e para o

filho do burguês outra. A este fenômeno damos o nome de “dualidade educacional”, que é um produto do modo de produção capitalista, como temos evidenciado.

A dualidade educacional, no modo de produção capitalista, é manifesta como resultado de mecanismos pedagógicos, de destinação e internos que podem ser compreendidos como seguindo a ideia de ‘uns e não outros’ (SILVA, 2003). Enquanto para uns a educação básica é etapa para a continuidade nos estudos, desinteressada, voltada para a perpetuação do sistema de classes, para outros é a escola interessada na formação rápida voltada para a inserção profissional de modo a ocupar postos de trabalho precocemente na máquina capitalista.

O conceito de escola dual não é novo, nem restrito aos progressistas. Destutt de Tracy (1754-1836), um dos responsáveis por elaborar uma ideologia liberal em seu livro “Elementos da ideologia”, de 1803, entendia que

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem perder tempo nas escolas [...] os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento (TRACY, 1917 *apud* FRIGOTTO, 2004, p. 95).

É também no sentido da denúncia desse pensamento que Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, relata uma passagem retirada do livro de Reinold Niebhur, “Moral Man and Immoral Society” – “O homem moral e a sociedade imoral”, na qual um homem dado como Mr. Giddy, “que foi posteriormente presidente da sociedade real, fez objeções (refere-se ao projeto de lei que se apresentou ao Parlamento britânico em 1807, criando escolas subvencionadas) que se podiam ter apresentado em qualquer outro país” (FREIRE, 2019, p.177).

Por mais ilusório em teoria que seja o projeto de dar educação às classes trabalhadoras dos pobres, seria prejudicial à sua moral e felicidade; iria ensiná-los a desprezar sua sorte na vida, em vez de torná-los bons servos na agricultura e em outros empregos laboriosos; em vez de ensiná-los a subordinação, os tornaria rebeldes e refratários, como era evidente nos condados manufatureiros; permitiria que lessem panfletos sediciosos, livros perversos e publicações contra o cristianismo; isso os tornaria insolentes com seus superiores e em poucos anos a legislatura acharia necessário direcionar

o braço forte do poder contra eles. (NIEBHUR, 1960, p.118-119, tradução nossa)⁸

No decorrer do presente trabalho será mostrado que, no Brasil, esta mentalidade excludente e a dualidade educacional foram concretizadas em uma escola profissional e outra de formação propedêutica, uma para os "desvalidos da sorte" e outra para a elite, uma sem oferta formal durante muitos anos, para os escravizados, negros e pardos, e outra para os brancos e filhos dos senhores de engenho. Em suma, uma educação classista e fundada, igualmente, em distinções por critérios raciais.

Na atualidade, a superação da dualidade escolar tem sido pensada através da integração da escola profissional de formação técnica e a escola do ensino médio de formação humanista.

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para as necessidades dos trabalhadores. Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem. (RAMOS, 2013, p. 106)

Nesse mesmo sentido, considerando a necessidade de construção de um projeto que tenha em seu âmago a superação da dualidade educacional com foco na formação humana integral e de concepção unitária, Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005, p. 46) compreendem que

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

⁸ “However specious in theory the project might be of giving education to the laboring classes of the poor, it would be prejudicial to their morals and happiness; it would teach them to despise their lot in life instead of making them good servants in agriculture and other laborious employments; instead of teaching them subordination it would render them fractious and refractory as was evident in the manufacturing counties; it would enable them to read seditious pamphlets, vicious books and publications against Christianity; it would render them insolent to their superiors and in a few years the legislature would find it necessary to direct the strong arm of power against them”. (Niebhur, 1960, p.118-9)

Dessa forma, é possível superar também a formação de profissionais por meio do adestramento e do atendimento das demandas do capital, formando um ser humano que luta por sua emancipação e de seus pares.

A educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44)

Logo, construir a educação politécnica é o dever a ser implementado por todos que buscam a emancipação humana, a superação da desigualdade e negam a dualidade educacional historicamente constituída na sociedade brasileira.

3 O QUE DIZEM OS ESTUDOS CORRELATOS

Este capítulo apresenta a revisão de literatura sobre os percursos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nele, apresentamos os estudos correlatos ao presente trabalho e as concepções dos autores que se debruçaram para compreender a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, suas potencialidades, lacunas, formas de organização em nível local e nacional e também as alterações de sentido e propósito no decorrer da aplicação da referida lei. As teses selecionadas foram organizadas em quatro grupos de acordo com a temática abordada nas pesquisas realizadas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com objetivos e modelos diversos dos que haviam sido propostos e implementados até então. Realizar um levantamento de pesquisas sobre a educação profissional no Brasil se mostrou importante para localizar a presente pesquisa no conjunto das demais sobre o tema. Para isso, entre os meses de setembro e outubro de 2021, buscamos na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, as teses publicadas, utilizando como descritores os seguintes termos: 1. Educação Profissional 2. Politecnicia 3. Institutos Federais.

Como parâmetro temporal, estabelecemos o período de 2012 a 2021, uma vez que a primeira tese que esta pesquisa conseguiu acessar foi do ano de 2012. Em relação à área de conhecimento, selecionamos teses pertencentes à área de Educação que tivessem sido realizadas em programas de pós-graduação em Educação.

Em uma pesquisa preliminar, considerando os títulos dos trabalhos e obedecendo aos referidos descritores e critérios, encontramos 520 trabalhos, sendo então necessário refinar a pesquisa de forma a filtrar as teses mais especificamente ligadas ao tema, o que resultou em 120 trabalhos, ainda segundo seus títulos. Fazendo, em seguida, a leitura dos resumos dos trabalhos, excluímos os que tratavam de educação de jovens e adultos; formação docente; inclusão social e econômica; redes estaduais de ensino; educação a distância; ensino superior; disciplinas e cursos trabalhados de forma isolada, pois não atendiam ao escopo central deste trabalho.

Desse modo, foram considerados como *corpus* de análise as 19 teses que tratavam da política educacional da EPT, sua história, da criação dos institutos e de

suas concepções. O passo seguinte foi fazer o fichamento de cada tese com os seguintes elementos: resumo, palavras-chave, ano de publicação, portal de onde foi retirada, objetivos, metodologia, referenciais teóricos e principais contribuições.

Na sequência, levando em consideração suas afinidades teóricas, conceituais e de temática, organizamos as teses em grupos temáticos, a saber: *Identidade Institucional*, abarcando as que discutem esta temática na rede federal ou nos diferentes institutos estudados; as que consideram que os Institutos Federais inauguram uma *Nova Institucionalidade*, diversa do que havia sido proposto para a EPT até então; as que estudam as *Tendências Privatistas* na rede como um todo ou em programas de governo; e as *Outsiders*, que propõem estudos ou conclusões que não permitem incluí-las nos grupos temáticos propostos.

3.1 IDENTIDADE INSTITUCIONAL

A construção da identidade institucional é parte fundamental de uma proposta de educação, especialmente em uma instituição jovem, cuja proposta sofreu reformulações, como analisam os estudos sobre este grupo temático. Os trabalhos de Araújo (2013), Vieira (2014), Moraes (2016), Matos (2017), Reis Junior (2017), Sandeski (2017), Loureiro (2020) e San Segundo (2021) tratam da identidade institucional sob diferentes perspectivas.

Partindo do processo de transformação causado pela criação dos institutos federais, Araújo (2013) discute os sentidos que se produziram a partir da nova institucionalidade no IFSul. O autor ressalta os elementos estruturais, discursivos e culturais, evidenciando o embate presente na política curricular do instituto estudado como forma de compor o campo como espaço multifacetado, a fim de compreender as possibilidades e os limites das políticas institucionais. Araújo (2013) usa como principal referência metodológica Stephan Ball e o ciclo das políticas públicas e Ernesto Laclau, para análise do discurso de docentes e gestores. O autor considera que há uma prioridade institucional nos discursos para a dimensão do ensino em detrimento da pesquisa e extensão e revela a existência de um discurso corrente segundo o qual há uma consolidação do ensino na rede federal, embora a mesmo não ocorra na pesquisa e extensão, que ainda buscam uma distinção em relação à pesquisa universitária como conhecemos. Ao se falar de ensino, fica clara a identidade do ensino médio integrado e uma expectativa, segundo o autor, de que os servidores

possam institucionalizar a pesquisa e a extensão, em busca de um equilíbrio na valorização dessas três dimensões.

Borborema (2013) compreende que a mudança de caminho da educação profissional e tecnológica não ocorre com a promulgação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro 2008, pois é um processo contínuo que se inicia antes da lei e segue ocorrendo após a aprovação dela. O trabalho é baseado nas formulações da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough e as teorizações de Stephen Ball, especialmente no ciclo das políticas públicas. Com um olhar dialético entre microestruturas e macroestruturas sociais, Borborema (2013) compreende que performatividade e gerencialismo permeiam as relações, norteadas pelas ideologias que se pautam nos discursos que, por sua vez, refletem as tecnologias. A obra de Borborema (2013) apresenta os fluxos e influxos da política dos institutos federais de forma a recontextualizar e ressignificar os textos legais e recomendações oficiais. Este processo é criado e recriado no dia a dia por servidores e estudantes. Os servidores massivamente apontam para uma formação politécnica, que a autora entende como contra-hegemônica, voltada para o mundo do trabalho e não para uma formação aligeirada visando à atuação profissional.

Vieira (2014) dedica especial esforço para compreender as políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até o ano de 2011. O autor justifica o recorte temporal pela dificuldade em definir com clareza um projeto nacional para a formação profissional em disputa desde a redemocratização. Vieira (2014) considera que as concepções de educação profissional se acirraram a partir da promulgação da Lei nº 9.649/98 que condiciona a expansão da oferta de educação profissional por meio de parcerias com estados e municípios. Em um quadro sintético, porém completo, o autor apresenta as influências na construção da política pública, as razões políticas, concepções, principais ideias e impactos, grupos de interesse, resistências, e dados oficiais das políticas adotadas no período estudado. Para tanto, analisou documentos legais, materiais de divulgação das políticas e, através de entrevistas, a posição dos gestores, a fim de identificar pressões e influências sofridas para adoção das políticas e a forma de operacionalizá-las. O autor se fundamenta na visão histórico-crítica, ancorando-se na categoria teórica “hegemonia”, de acordo com Antônio Gramsci. Para analisar criticamente a concepção privatista presente na oferta da educação profissional, apoia-se na categoria teórica “gerencialismo”. O autor

evidencia as contradições e os debates sobre a concepção da educação profissional nos diferentes momentos históricos.

Moraes (2016) analisa a formação da identidade do Instituto Federal de Santa Catarina, e o tensionamento entre a oferta de formação técnica e o desejo dos docentes, cada vez mais especializados, em ofertar educação superior não profissional. Este tensionamento, segundo o autor, ocorre entre os grupos de docentes iniciantes e os experientes na rede profissional de ensino, em que os iniciantes buscam a modificação da identidade e os experientes defendem a manutenção da identidade construída. Moraes (2016) considera que o desprezo pelas atividades técnicas, consolidado ao longo da história, assim como a mistificação do bacharel, fazem parte dessa problemática que busca ressignificar a função do Instituto Federal estudado.

Matos (2017) analisou o processo de transformação de CEFET em IF no período de 2003 a 2010, em uma abordagem que partiu do macro para o micro – no caso, o IFPB, e como o redesenho daquela instituição modificou a oferta de ensino técnico. O autor entrevistou oito gestores do CEFET/PB a fim de compreender a reestruturação pela qual passou a instituição e constatou que a transformação, ao mesmo tempo que visou ao atendimento das demandas econômicas, também contribuiu para o fortalecimento da cidadania. Considera que a educação profissional no Brasil, em sua concepção, esteve ligada diretamente aos imperativos econômicos e foi afetada pelos governos federais. Matos (2017) classifica como autoritária a postura do MEC no processo conhecido como *lftização*, porém a lei representou um avanço para a EPT.

Reis Júnior (2017), por meio de análise da literatura e levantamento bibliográfico e documental – portanto, fontes secundárias –, estuda o processo histórico da educação profissional no Brasil, buscando problematizar os elementos históricos da oferta de educação profissional, assim como as políticas públicas para essa área e seu alcance. Analisa os projetos nacionais da história do Brasil e como tais projetos influíram na sociedade, em especial na ciência e tecnologia, no emprego e no aparato educacional. Apoiado em Marx, critica a dualidade do ensino e a destinação histórica da educação profissional para os desfavorecidos. Indica que os Institutos Federais foram criados com a concepção da EPT crítica e que as potencialidades de tal concepção devem ser estudadas, assim como seus limites. Compreende, ainda, que os movimentos pensados de expansão da rede favorecem,

em certo ponto, o desenvolvimento social e territorial. Sinaliza que o campo está em intensa disputa, acabando por sucumbir aos modelos mais favoráveis ao capital. Por fim, aponta que o fortalecimento da identidade dos Institutos é necessário para cumprir a proposta dos IFs, sob o risco de a rede retornar ao modelo tradicional, vigente antes de 2008.

Sandeski (2017) toma a obra "O conceito de tecnologia", de Álvaro Vieira Pinto, para compreender se é possível superar a concepção tecnicista da educação profissional brasileira por meio de uma educação emancipatória e crítica, de forma a transcender a noção convencional de tecnologia. O autor busca compreender as dimensões ideológicas das políticas, seus controles, amarras e limites para a oferta da educação pretendida, e busca em Álvaro Vieira Pinto um caminho possível para esta oferta. Para ele, a educação emancipatória, crítica e, no caso dos institutos, técnico- científica, deve ser comprometida com a classe trabalhadora e não com os interesses do mercado e da mercantilização da educação. Sandeski (2017) confronta as concepções e críticas das categorias levantadas por Álvaro Vieira Pinto com a proposta de ensino do IFPR e considera, observando o PDI, que a instituição ainda está voltada para atender aos interesses do mercado, além de considerar o documento de natureza liberal, dotado de pretensa neutralidade, ocultando a luta de classes. O autor aponta que a Lei nº 11.892/2008 é ampla e que se adapta a qualquer sistema, o que pode ser uma forma de superação ou reprodução do modelo hegemônico. Finaliza evidenciando as ambiguidades presentes no projeto de educação do IFPR e fazendo um chamamento ao compromisso com a classe trabalhadora destinatária da educação profissional.

Loureiro (2020), para compreender a identidade construída pelo *campus* São Carlos do IFSP, traçou um histórico da rede federal de educação profissional durante a história do Brasil e em especial no modelo implementado no governo Luiz Inácio Lula da Silva – os IFs. O autor buscou ainda entender o trabalho docente e suas subjetividades através da psicodinâmica do trabalho, Psicologia Social e Psicossociologia. Loureiro (2020) estuda o *campus* São Carlos por entender que este é um caso *sui generis* pelo fato de estar ligado intrinsecamente à UFSCar desde a sua implantação ainda enquanto CEFET. O autor verifica as disputas e interesses entre os eixos tecnológicos que estão presentes naquela instituição e que estas disputas se tornam mais observáveis em meados de 2016 e 2017, com a efetivação do ensino médio integrado. Loureiro (2020) considera que, no momento atual do país,

demandas multiformes e ambivalências no trabalho são fatores que afetam as subjetividades e a saúde mental dos professores e técnicos administrativos; também, no caso dos docentes, instrumentos de gestão e carga horária são fatores importantes que podem abalar a saúde psíquica e psicossomática deles. Ainda que vivências positivas e prazerosas sejam compartilhadas, estas não têm o poder de isentar os profissionais dos resultados negativos do cotidiano eivado de contradições. O autor considera que a mudança de cultura institucional, com a consolidação do ensino médio integrado, obrigou o *campus* São Carlos a se metamorfosear, desvelando disputas até então encobertas pela tradição.

Filiado às concepções marxistas no que se refere a método e teoria, San Segundo (2021) busca analisar o trabalho enquanto categoria e como este influi na educação profissional nos Institutos Federais, em especial no IFRS. Outras categorias de análise foram a educação profissional, abordando conceitos como o princípio educativo e a politecnia, e a contradição na luta de classes. O autor identifica uma orientação clara nos documentos institucionais, que consideram o trabalho em seu sentido ontológico como fator indispensável para a vida em sociedade, diferenciando-o do trabalho alienado. Esta orientação dos documentos analisados aponta para o trabalho como princípio educativo e para a educação integral e politécnica. San Segundo (2021) considera que, mesmo presentes nos documentos norteadores, essas concepções não são discutidas nos *campi* estudados, abrindo espaço para a influência neoliberal nas práticas e uma tendência de modernização conservadora, mercantilista por natureza. Tais contradições colocam a política de educação profissional em disputa naquele instituto e as tendências podem alterar as formulações institucionais e a concepção contra-hegemônica sob a qual, segundo o autor, os IFs foram criados.

A análise do conjunto das pesquisas deste grupo temático evidencia que a identidade dos Institutos Federais está em disputa, entre as tendências conservadoras e progressistas, e que a consolidação da identidade, vinculada aos fundamentos da lei de criação, é parte preponderante para que essa instituição possa cumprir seu papel na oferta de educação profissional, que forme seus estudantes de maneira omnilateral, politécnica e integral, de acordo com a vertente de cada autor.

3.2 NOVA INSTITUCIONALIDADE

Este grupo temático inclui os trabalhos de Andrade (2014), Ávila (2018), Zago (2018) e Cavalcante (2021), que, em suas especificidades, tratam da lei de criação dos Institutos Federais como a inauguração de uma nova institucionalidade, ao propor uma instituição que tem a possibilidade de romper com a concepção anterior e pensar a educação profissional e tecnológica de outras formas e para outros públicos, ainda que Zago (2018) considere que a lei de criação vem sendo vilipendiada em seu princípio original.

Andrade (2014) traça um referencial conceitual, metodológico e analítico sobre o que considera ser uma "nova institucionalidade", de forma a contribuir para o estudo da expansão dos institutos, auxiliando nas propostas de tipologia dos *campi*, as ofertas de cursos e classificação dos Institutos Federais. A autora considera que o aumento da titulação dos docentes faz avançar a oferta de educação superior, porém os institutos, na ocasião de sua pesquisa, não impactavam positivamente a produção científica, tampouco pôde-se observar mudança nos arranjos produtivos locais. Andrade (2014) entende que a infraestrutura dos institutos influi na empregabilidade dos estudantes egressos de forma positiva.

Ávila (2018) propõe a construção de um modelo teórico partindo da institucionalidade inovadora originada com os Institutos Federais, e compreende que estes foram criados com o fim de fortalecer a educação profissional e gerar um modelo comum para instituições deste tipo. Entre vários aspectos de inovação, Ávila (2018) selecionou: oferta de todos os níveis de ensino e tipos de cursos; atendimento da oferta mínima para os cursos de acordo com a lei de criação; e verticalização do ensino para a realização dos testes empíricos que consistiam em três perspectivas situacionais da rede, da condição institucional individualmente e da estrutura de cada campus na estrutura do instituto estudado. O autor coletou os dados partindo das matrículas extraídas do SISTEC, entre 2015 e 2017. Os resultados obtidos demonstram que os Institutos Federais são instituições inovadoras e que são necessárias estratégias para que os IFs possam consolidar esta e suas demais características, contidas na lei de criação, buscando eliminar distorções a fim de contribuir com o desenvolvimento da educação profissional no Brasil.

Através de pesquisa documental, Zago (2018) analisa a configuração e consolidação das diretrizes dos Institutos Federais, e como/se estas estão, *pari passu*,

se distanciando da proposta contida na lei de criação. A autora considera que a nova institucionalidade criada foi um avanço, visto o retrocesso desencadeado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e que a retomada da oferta de cursos de formação integrada na rede federal de educação profissional retoma o histórico de formação de qualidade que a rede vinha ofertando. Zago (2018) analisou os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 10 Institutos e entende que, mesmo respeitando as normatizações impostas pela lei, os institutos federais têm se descaracterizado em relação a sua proposta original de institucionalidade e finalidades, especialmente no que se refere à oferta de formação profissional integrada à formação integral.

Cavalcante (2021) investigou a inserção social dos estudantes egressos do IFPR, especificamente os que concluíram o ensino médio integrado. O *corpus* era composto por 90 estudantes de diferentes *campi* daquele instituto e a análise foi feita por meio da aplicação de questionários, cuja função era verificar em que medida o IFPR impactou na formação dos jovens e, ainda, se o IF cumpre a missão presente na lei de criação. O autor considera a Lei nº 11.898/2008 uma das principais políticas para a educação da contemporaneidade, compreende também que tal lei cria uma nova institucionalidade e, por meio de entrevistas, pretendeu analisar se a nova institucionalidade está alinhada ao que foi propalado pela lei. Baseado no pensamento de Marx, Engels e Gramsci e suas categorias, Cavalcante conclui que há contradição entre os documentos oficiais e os discursos dos estudantes. Esta contradição demonstra concomitantemente inclusão e exclusão da política pública em um estado também contraditório, especialmente no período que ele denomina de “neodesenvolvimento lulista”. Assim, a contradição deve ser desvelada e tensionada para que o IF cumpra seu papel institucional e a nova institucionalidade possa ter lugar central na construção de um projeto unitário para os trabalhadores e seus filhos.

O conjunto dos estudos deste grupo temático evidencia a preocupação central de afirmação da lei de criação dos Institutos Federais como sendo um fato importante para a formação dos estudantes, destacando que a lei de criação é clara ao enfatizar o ensino politécnico e omnilateral, mas que os atores responsáveis por sua colocação em prática não se revelam prontos ou abertos a esta mudança. Existe a necessidade de fortalecimento dessa nova institucionalidade para que assim seja possível fornecer a educação propalada pela Lei nº 11.898/2008.

3.3 TENDÊNCIAS PRIVATISTAS

Em contraponto às pesquisas do grupo temático anterior, Melo (2017), Sala (2020), Zago (2020) e Freitas (2021), de diversas maneiras e com construções teóricas independentes, consideram que o projeto dos Institutos Federais está diretamente ligado a uma tendência privatista e de desregulamentação da educação brasileira. De acordo com esses autores, os IFs seriam subservientes aos interesses do capital e dos organismos internacionais.

Crítico da política de expansão da EPT, Melo (2017) investiga a expansão dos Institutos Federais e analisa se esta política pública atendeu aos interesses a que se propunha. O autor afirma que a política pública que resultou na criação dos Institutos é norteadada por concepções neoliberais, fruto das recomendações de órgãos internacionais, que está submetida aos agentes do mercado internacional e seus interesses. Assim, o que parecia ser uma nova era descortinou-se como uma reedição do modelo capitalista e neoliberal populista vigente desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Melo (2017) considera que a intervenção dos organismos internacionais como Banco Mundial e FMI tensiona o tipo de formação que se oferta para a classe trabalhadora, formando os estudantes para demandas específicas e sazonais como forma de criar um contingente de trabalhadores reserva. O autor passa ao largo da discussão da formação cidadã, a que se pretendia a criação dos Institutos, especialmente no disposto na seção de características e finalidades dos IFs. Melo (2017) compreende que os Institutos criam, através dos cursos de curta duração, uma falsa ilusão de empregabilidade. Na concepção do autor, os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016) são equivalentes no que tange às políticas neoliberais.

Sala (2020) faz uma análise dos governos petistas 2003-2016 e os programas de expansão da educação destes governos, no que tange à educação profissional – o Programa “Brasil Profissionalizado” e o Programa Bolsa-Formação do PRONATEC –, criticando o modelo por favorecerem a iniciativa privada. O autor considera que estes programas foram importantes e vultuosos para a educação brasileira, porém a predominância da iniciativa privada causou, segundo o autor, uma baixa qualidade na inclusão educacional e uma expansão inconsistente com as necessidades postas. Sala (2020) compreende que houve uma grande distinção da formação entre as

instituições públicas e privadas sendo que a pública ofertava ensino de melhor qualidade. Os programas escrutinados garantiram a acumulação dos recursos públicos por parte dos vendedores da “educação-mercadoria” ao mesmo tempo em que certificaram grande massa de força de trabalho, uma certificação, segundo ele, desigual.

Zago (2020) tem como objeto de pesquisa o PRONATEC e analisou como o programa foi, de fato, um fator de reconfiguração e de retrocesso para a concepção dos IFs. A autora concebe o ensino profissionalizante como parte integrante das políticas sociais e econômicas implementadas pelo governo federal em cada período republicano do Brasil. Busca ainda problematizar a oferta do ensino técnico ante as configurações da economia mundial, a reestruturação da produção e a modificação do papel dos estados nacionais no decorrer da história. A função das agências internacionais no tensionamento das concepções sobre educação da classe trabalhadora também é analisada. Zago (2020) compreende que o PRONATEC, enquanto política pública para educação, foi uma resposta ideológica e é resultado da concepção dos governos Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Michel Miguel Elias Temer (2017-2018) e seu contexto político para manter a ordem social calcada na defesa da elite e da propriedade privada. O papel da classe trabalhadora é de oferecer resistência, em defesa de direitos ante o discurso da expansão da oferta, que se manifesta como precarizada, fragmentada e parcial. De acordo com a autora, o PRONATEC foi reconfigurado pelo governo Jair Bolsonaro (2019-2022) sob o nome de "Novos Caminhos" com o mesmo objetivo: a formação rápida para a inserção no mercado de trabalho.

Com base nas teorias foucaultianas, Freitas (2021) faz uma análise da educação profissional brasileira a partir dos documentos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, a legislação concernente à educação profissional pós-Constituição de 1988 e os programas de estado do governo Jair Bolsonaro (2019-2022) “Future-se” e “Novos Caminhos”, identificando tendências ora veladas ora explícitas da política neoliberal. Esta política altera sobremaneira o mundo do trabalho, precariza e corrói a legislação, o estado de bem-estar social e a educação, a fim de manter uma estrutura dualista baseada na divisão de classes. Assim como Zago (2020) e Sala (2020), Freitas (2021) compreende o PRONATEC como um retrocesso à proposta de formação em cursos técnicos integrados, o que a lei de criação dos Institutos Federais preconiza. Compreende que os cursos de curta duração são

voltados para a colocação no mercado de trabalho, normalmente nas indústrias. Analisa, ainda, que a educação profissional, enquanto dispositivo biopolítico, é capturada pelo discurso neoliberal como forma de manter a estrutura dualista. Conclui considerando ser premente que a educação profissional acompanhe o mundo atual, formando o estudante de maneira integral.

Os trabalhos analisados neste grupo temático são críticos quanto ao PRONATEC como política pública de acesso ao ensino técnico. Isso porque, além de afetar a concepção dos IFs, o programa foi um meio pelo qual as instituições privadas receberam dinheiro público para a oferta de cursos de curta duração. O PRONATEC não era, à época do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), um programa original, mas a reedição de programas do governo José Sarney de Araújo Costa (1985-1989), Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o mesmo objetivo. A sanha privatista de desregulamentação ante a proposta inovadora de formação que os IFs possuíam operou de modo a buscar a retomada dos velhos preceitos que configuravam a oferta da educação profissional.

3.4 OUTSIDERS

Neste grupo estão as pesquisas selecionadas que não se filiavam a um dos outros três temas. Elas abordam questões de natureza filosófica e pedagógica da formação politécnica ou tecnológica.

Dias (2015) busca compreender a educação integrada e a profissionalização no ensino médio com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, atualizada pelo Decreto nº 5.154/2004, além de compreender o sentido de educação integrada, suas características e fundamentos filosóficos e pedagógicos. O autor fez uma análise teórico-documental da legislação, pareceres e normativas que tratavam do assunto confrontando-os com a teoria da pedagogia socialista baseada em Vladimir Lênin, Nadejda Krupskaya, Anatoli Lunatcharski, além de Karl Marx e Antonio Gramsci quanto aos conceitos de ensino politécnico, educação tecnológica e escola unitária. De forma crítica à legislação vigente até então, o autor conclui que à expansão da educação integrada subjaz o espírito da profissionalização e, considera que a proposta não corrige a dualidade do sistema educacional brasileiro, embora cumpra formalmente o dispositivo legal. Dias (2015) defende o combate à

profissionalização generalizada do sistema educacional e propõe que o ensino médio único seja a opção adotada – ensino médio adequado às classes trabalhadoras.

Eckstein (2018) teve por objetivo examinar a formação dos profissionais do IFPR a partir da compreensão de politecnicidade. O conceito de formação politécnica é fundamentado em Marx e Gramsci e a pesquisa tem uma abordagem histórico-crítica e método materialista histórico. Busca compreender os elementos que criam empecilhos ao trabalho docente para a formação com a qualidade esperada, verificar a existência de formação continuada dos profissionais daquele Instituto e analisar se os docentes consideram importante tal formação. Eckstein (2018) constatou que os docentes não têm conhecimento do conceito de politecnicidade e que sua formação é restrita à área de atuação cujos conhecimentos foram adquiridos na graduação. O autor considera necessária a compreensão do conceito de politecnicidade para que os docentes possam melhor atuar no ensino profissional e tecnológico.

3.5 CONVERGÊNCIAS ENTRE OS TRABALHOS ANALISADOS

A principal convergência encontrada nos trabalhos foi a de sua base marxista, uma vez que, em sua totalidade, as pesquisas confluem para a concepção marxista e gramsciana de educação profissional e tecnológica. Outra convergência diz respeito aos autores utilizados para tratar da história do ensino profissional no Brasil, entre os quais prevalecem Celso Suckow da Fonseca, nos dois volumes de seu livro História do Ensino Industrial no Brasil, e Luiz Antônio Cunha, em várias teorizações sobre a história da educação no Brasil, mas especialmente em “O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata”, “O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização” e “O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo”.

Quanto aos referenciais teóricos sobre o ensino médio integrado e o trabalho como princípio educativo, além de Antonio Gramsci, Karl Marx e Friedrich Engels, encontram-se Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, autores cujas colaborações, debates e teorias também compõem o embasamento teórico do presente trabalho.

Assim como Andrade (2014), Ávila (2018), Zago (2018) e Cavalcante (2021), consideramos que a lei que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia inaugura uma nova institucionalidade e que esta inovação busca se

distanciar da concepção vigente ao longo da história do Brasil. Ainda assim, entendemos que esta nova institucionalidade não resultou de uma ação isolada do governo central, mas, da mesma forma que Vieira (2014), consideramos que o campo estava em discussão de forma mais intensa desde a redemocratização e se acirrou sobremaneira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Os estudos correlatos nos auxiliam também a compreender melhor a concepção privatista da educação profissional e tecnológica, que ganhou força com as medidas do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e seriam incorporadas em diversos programas, mesmo após o término de seu governo. Assim como Sala (2020), Zago (2020) e Freitas (2021), ainda que discordando em parte das considerações de Melo (2017), no que se refere à afirmação que os IFs fazem parte de uma política neoliberal, consideramos que os programas criados pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) – "Brasil Profissionalizado" – e Dilma Vana Rousseff (2011-2016) – "Bolsa-Formação do PRONATEC" – foram programas com caráter privatista, beneficiando, em especial, o Sistema S e pequenas instituições privadas, com oferta precarizada, fragmentada e parcial. Da mesma forma que Zago (2020), Sala (2020) e Freitas (2021), consideramos que o PRONATEC foi um retrocesso à proposta de educação profissional e uma forma de repassar verbas públicas a instituições privadas, para oferta de cursos de curta duração visando à empregabilidade rápida, o que não auxilia na formação cidadã, tampouco contribui para o término da dualidade educacional. Porém, uma vez mais, discordamos de Melo (2017), quando traça uma simetria entre os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016) quanto às políticas neoliberais no âmbito da educação.

A disputa de concepções não é somente externa, ou seja, vinda do governo central para os institutos, mas é também, interna a eles. Moraes (2016) nos auxilia a compreender como os docentes podem, por falta de entendimento da proposta, minar a identidade institucional. Loureiro (2020) revela a disputa, não apenas pedagógica, mas ideológica, presente na expansão do IF estudado. Borborema (2013) aponta que servidores e estudantes, no dia-a-dia, ressignificam e recontextualizam os textos legais e as recomendações exaradas pelos órgãos governamentais. Reis Junior (2017) destaca o fato de que as disputas internas estão deslocando o sentido da formação ofertada em direção a modelos que favorecem o capital, e que estes

deslocamentos oferecem certos riscos, incluindo o de retorno ao modelo vigente antes da ocasião da promulgação da lei de criação dos IFs. Eckstein (2018) constata que os conhecimentos dos docentes eram restritos à sua área de graduação e não tinham conhecimento do conceito de politecnia, no mesmo sentido de San Segundo (2021), que entende o deslocamento de sentidos ser causado pela falta de formação e discussão dos documentos norteadores e esta falta de debate pode abrir flancos para a influência neoliberal e mercantilista.

Dias (2015) faz um refinado e valoroso debate sobre as concepções da pedagogia socialista, baseado em Vladimir Lênin, Nadejda Krupskaya, Anatoli Lunatcharski, além de Karl Marx e Antônio Gramsci, considerando suas principais semelhanças e diferenças e nos auxiliando a compreender os influxos na atual política de educação profissional brasileira, apesar de o autor não defender a profissionalização como entendida na lei de criação dos IFs.

Frente ao objetivo de analisar a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na perspectiva da politecnia, e compreender como no decorrer dela as políticas educacionais foram influenciadas pelos fluxos e influxos políticos, discutindo suas relações entre os diferentes projetos socioeconômicos adotados no Brasil, os trabalhos apresentados são de grande valia para esta pesquisa, uma vez que ampliam os panoramas do objeto e dão uma noção mais ampla do debate que está sendo travado em torno do campo, ao desvelar seus tensionamentos e contradições.

4 A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PERÍODO COLONIAL E BRASIL IMPÉRIO: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES, PÚBLICO E ALCANCE

Este capítulo apresenta e analisa a educação profissional e tecnológica nos períodos do Brasil Colônia e Império. Caracteriza os períodos quanto a seus aspectos culturais e sociais e procura revelar: a configuração da educação para o trabalho como instrução para o trabalho; as raízes das concepções subjacentes; o público a quem era destinada esta instrução; as funções socioeconômicas; e, o alcance da instrução ofertada oficial e não oficialmente.

4.1 A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO COLONIAL

A economia no período colonial (1500-1822) era, até parte do século XVII, quase exclusivamente composta pela agroexploração. Inicialmente a principal atividade econômica no Brasil era a exploração de madeiras nobres nativas, depois o plantio de cana de açúcar para movimentar os engenhos de açúcar. A escravidão era parte importante desse sistema econômico, pois, segundo Mazzeo (2015, p. 73), atendia à “necessidade objetiva da produção de mercadorias para os centros consumidores europeus” e, ao minorar os custos de produção, ia ao encontro dos interesses da burguesia portuguesa. Essa burguesia também detinha a exclusividade do transporte e venda de escravizados na colônia, compondo um sistema de lucros combinados.

Antes da expansão escravagista e da vinda massiva de escravizados africanos para a colônia, os artífices, também conhecidos como oficiais, possuíam relativo prestígio durante a expansão das fazendas. Esse prestígio, com a vinda dos escravizados e sua utilização nas atividades, desapareceria por completo.

É fato que os trabalhos manuais não eram desprezados apenas em terras brasileiras. Sempre que o regime escravocrata era empregado em uma civilização ou comunidade, o trabalho manual era diminuído em seu valor. Assim, o trabalho manual no século VI a.C. não era considerado uma desgraça; porém, à medida que a sociedade grega aumentava o contingente de escravizados, o valor desse trabalho foi sendo diminuído (Cunha, 2000a).

Ou seja, o escravagismo acabou por fundar a separação entre a contemplação e a ação. Na celebração dessa separação, Aristóteles contribuí

com sua obra monumental, na qual certas passagens foram postas na sombra em proveito de outras. Em A política, o filósofo grego afirmava que a cidade modelo não deveria jamais conceder a cidadania aos artesãos. (CUNHA, 2000a, p. 9)

Na mesma obra, Aristóteles impingia aos trabalhos manuais a pecha de vis e contrários à virtude. Ademais, paralelamente à perda do valor positivo do trabalho manual, ao passar a ser executado pelos escravizados, ocorreu a transformação da contemplação, da política e do ócio em formas de agir da elite.

Tal herança cultural, deixada pela tradição grega e romana, foi trazida pelos colonizadores da península ibérica e agravada pela necessidade de distinção social no país que mais recebeu escravizados no mundo⁹, fazendo agudizar a depreciação do trabalho manual.

Fonseca (1961) compreende que a instalação dos engenhos de açúcar fez com que a distância social entre os artífices e os senhores de engenho ficasse cada vez maior. Esse aspecto, somado ao fato de a aprendizagem dos ofícios ser deslocada, *pari passu*, preferencialmente aos escravizados, resultou em um desprezo pelos trabalhos manuais por parte dos brancos, de modo que esses tipos de trabalhos passaram a ter um caráter depreciativo.

A riqueza colonial brasileira era alicerçada nos engenhos, sendo importante destacar que no século XVII o Brasil era um dos maiores produtores de açúcar do mundo, o que garantia aos proprietários dos engenhos grande influência em todos os assuntos da colônia e uma espécie de título de nobreza.

Dessa forma, o regime escravocrata deixou, em especial no Brasil, profundas marcas sociais e a instrução, a educação e o trabalho, como partes do corpo social, não estariam livres destas marcas. Nesse viés, as relações escravocratas impingiram ao trabalho manual a pecha de “coisa de escravos” ou de “feitio de negros”.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.

Outros fatores iriam influir para a cristalização dessa mentalidade. O primeiro, de extraordinária importância, foi a entrega dos trabalhos pesados e das profissões manuais aos escravos. Esse fato não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como impediu, pela feição econômica de que se revestia, aos trabalhadores

⁹ O Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos [disponível em <https://www.slavevoyages.org>] dá conta de que no inventário de transações envolvendo captura e venda de negros foi registrado oficialmente o desembarque de 4,86 milhões de pessoas escravizadas no Brasil até meados de 1880.

livres exercerem certas profissões. De fato, a abundância de mão-de-obra escrava, assim como a obrigatoriedade de comparecimento ao trabalho, eram causas que refletiam no custo mínimo de execução de tarefas. Era impossível aos pouquíssimos trabalhadores livres, emigrados da Europa, alugarem seus serviços por preços semelhantes aos que ofereciam os senhores de escravos aos empreiteiros de obras. (FONSECA, 1961, p. 18)

A pecha a que nos referimos foi responsável por afastar dos trabalhos manuais e artesanais os homens livres que, em uma sociedade altamente hierarquizada, buscavam afastar sua imagem da imagem dos escravizados. A esse respeito, Cunha (2000a, p. 16, aspas do autor) compreende que “numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravizados (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas”. Nesse mesmo sentido, Castanho (2006, p. 3) afirma que “o trabalho na sociedade colonial, mesmo quando exercido por indivíduos livres (não escravizados) contaminava-se pelo fato de predominantemente ser executado por escravos”. Toda atividade manual ou que exigia esforço físico era contaminada pelo desprestígio social e esse afastamento servia para não haver ambiguidades quanto à sua distinção de classe social.

O amálgama de valores, hábitos e tradições trazidos pelos colonizadores, unido à necessidade de distinção social, especialmente daqueles que estavam socialmente próximos aos escravizados – mestiços, degredados e brancos pobres – foi construindo, historicamente, o desprestígio e o desprezo pelo trabalho manual na colônia, de forma que, em certo ponto, este passou a ser tratado como se tivesse em si algo de desonroso, baixo, vil. Dadas as características do trabalho manual, e sendo operado essencialmente pelos escravizados, o ramo do ensino a ele correspondente foi relegado à informalidade.

Apesar de estar presente desde as caravelas, com objetivo de manter a ordem e a moral a bordo, e no desembarque em terras brasileiras em 1500 rezar a primeira missa, a Companhia de Jesus só se fixou no Brasil quase 50 anos mais tarde. Foi com a comitiva de Tomé Sousa, o primeiro governador-geral do Brasil nomeado pela carta régia de 7 de janeiro de 1549, que chegaram dois irmãos jesuítas e quatro padres sob a chefia do Padre Manuel da Nóbrega. No decorrer dos anos, até a sua expulsão, será dos jesuítas a iniciativa de sistematizar o ensino na colônia, através de seus seminários, colégios e missões.

A nomeação de Tomé de Sousa como governador-geral do Brasil e a vinda de comitivas da metrópole para a colônia para fixar residência não se dão de maneira impensada. Acima de tudo, era uma forma de manter os negócios das camadas

dominantes portuguesas. Ribeiro (1992) considera que a exploração da flora já não era a preocupação principal da coroa, já que as árvores de pau brasil não eram tão abundantes quanto antes. A decisão de povoamento e cultivo de terras veio com a possibilidade de haver ouro nas terras da colônia e assim fazendo com que outras potências se interessassem e ocupassem o local.

O primeiro plano de ensino, chamado de “regimento”, era voltado aos interesses da igreja católica na formação de sacerdotes, para a catequização dos povos indígenas. Porém, dada a necessidade imperativa da educação para os filhos da elite, e, sendo os jesuítas os únicos educadores de profissão na colônia, o regimento também incluía tal população em seus objetivos.

O plano continha um tronco principal, uma parte optativa e uma separação que marcava a distinção e a diversidade dos objetivos e interesses dos atendidos. Segundo Ribeiro (1992, p. 23):

Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua com caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Atendiam-se, assim, tanto os anseios dos filhos dos colonos quanto a necessidade de formar pessoal capacitado para o trabalho na colônia.

Este plano permaneceu em vigor entre 1559 e 1570. Com a substituição do Pe. Manuel da Nóbrega na chefia da Companhia de Jesus, o plano foi substituído pelo *Ratio*, que era centrado no curso de humanidades: Filosofia e Teologia. A similitude mais óbvia entre os planos era a fase final, composta pela viagem à Europa.

Assim, o paradigma da educação jesuítica era o “homem culto” de Portugal. Azevedo (1996, p. 506) considera que os jesuítas eram

Humanistas por excelência [...] concentraram todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda a península, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente a caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole.

O ensino era completamente estranho à realidade local, sem a preocupação de qualificação profissional, a educação era dirigida aos filhos homens da elite, que não os primogênitos, pois estes estariam empenhados em continuar os negócios da

família quando faltasse o patriarca. Servia, especialmente, para aqueles que não participariam da administração dos negócios, apesar de sustentados por eles, e que não estivessem, sob hipótese alguma, associados às atividades manuais. Segundo Romanelli (1978, p. 34), a estes homens

só podia interessar uma educação cujo objetivo precípuo fosse cultivar “as coisas do espírito”, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. A este tipo de indivíduos convinha bem a educação jesuítica porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele.

Os colégios jesuítas serviram ao regime colonial escravocrata e à elite sem oferecer riscos à ordem social vigente, era uma educação seguidora dos dogmas católicos que preparavam para o trabalho intelectual religioso, ainda que a maior parte dos estudantes não continuassem seus estudos até o ponto de serem ordenados.

Apesar da repugnância pelas atividades manuais, os colégios, seminários e missões dos jesuítas não se edificavam sem esses trabalhos. Fonseca (1961, p. 14) ressalta que “a necessidade de ordem material que o meio impunha, principalmente na construção de capelas, obrigava os padres da Companhia de Jesus a ensinar certos ofícios”. Assim, os colégios foram espaços de ensino, ainda que assistemático, dos trabalhos manuais.

Em toda a Europa não havia necessidade de formar trabalhadores para tais serviços. A realidade no Brasil era diversa, o que “fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinar seus misteres a escravizados e homens livres, fossem negros, mestiços ou índios” (CUNHA, 2000a p. 32). Eram ensinados ofícios como carpintaria, ferraria, pedreiros, olaria, pintura, fiação e tecelagem, boticários, luthieria, sinoaria, relojoaria, entre outras. Esses esforços estavam ligados à manutenção e construção dos colégios e seminários e não eram entendidos como uma ação formal de ensino, mas realizados apenas para suprir as necessidades impostas pela realidade, para atender às suas especificidades.

De acordo com Ribeiro (1992, p. 24), a instrução profissional, não apenas nos colégios jesuítas, “era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, de índios, negros ou mestiços”, ocorrendo na relação mestre *versus* aprendiz. Nesse mesmo sentido, Cunha (2000a, p. 29) considera que “a aprendizagem sistemática de ofícios não tomou na colônia forma escolar”. Mesmo as atividades praticadas nos colégios eram atividades não sistemáticas de ensino, nesse sentido, “não constituíam

uma preocupação civilizadora e nem faziam parte das diretrizes educacionais que os jesuítas haviam duramente traçado e seguido a rigor” (FONSECA, 1961, p. 16). Havia uma dualidade de concepções e de formatos de educação: uma para os filhos das elites outra para brancos pobres, mestiços, negros e escravizados

Dessa maneira, a dualidade do sistema de ensino salta aos olhos. Segundo Castanho (2006, p. 7), na mesma colônia que relegava o aprendizado das artes mecânicas e dos ofícios à informalidade, havia, “paralelamente, uma soberba estrutura educativa de caráter escolar para ilustração das elites senhoriais e para reprodução dos quadros da Companhia de Jesus”, de forma a afastar qualquer possibilidade desses elementos se “envolverem” com o trabalho manual.

Como vimos afirmando, a aprendizagem de ofícios não foi fruto de preocupação de ensino sistemático. Castanho (2006, p. 3, aspas do autor) também explica a forma de regulamentação da atividade na época colonial:

A educação artesanal desenvolveu-se através de processos não sistemáticos, a partir da experiência direta de jovens aprendizes com seus mestres adultos, na sua oficina, na sua casa, em espaços para tal destinados na fazenda, no engenho, na área da mina etc. O máximo de regulamentação existente nessa modalidade deu-se no âmbito das corporações de ofício, que prescreviam, através de seus “regimentos” [...] condutas para o aprendizado do futuro oficial.

As corporações de ofícios, conhecidas também como bandeiras, eram agremiações de profissionais de uma, em alguns casos mais que uma, determinada profissão. Essas corporações seguiram configurações peculiares em cada uma das cidades onde foram estabelecidas, porém seguiam o “Livro dos Regimentos dos Officiaes mecanicos da mui nobre e sêmpre Leal cidade de Lixboa” (FONSECA, 1961, p. 43), cujo objetivo comum era o “controle do mercado de trabalho dos ofícios, mediante a certificação daqueles que estavam aptos a exercê-los” (CASTANHO, 2006, p. 5). Tal controle, na colônia, servia em especial para barrar ou minimamente dificultar que escravizados exercessem os ofícios embandeirados.

As corporações de ofício eram conhecidas como bandeiras porque, em cerimônias religiosas, seus membros carregavam a bandeira do santo padroeiro de tais ofícios. Divergiam das irmandades ou confrarias por possuir objetivos políticos, econômicos e sociais. Influíam, essencialmente, nas decisões que afetavam seus mercados de trabalho, especialmente na tentativa, nem sempre com sucesso, de apartar os negros de seus negócios.

Havia uma tentativa de branqueamento de certos ofícios. Tentando desvencilhar sua imagem e a imagem de seus trabalhos da imagem dos escravizados, as bandeiras impunham regras para a aprendizagem. Com relação a isso, Santos (2000, p. 206) afirma:

Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais.

Apesar de Castanho (2006, p. 5) considerar que “havia como driblar as normas rígidas das corporações para permitir o acesso a ela de mulatos e negros”, o mais comum era o emprego¹⁰ de escravizados como auxiliares dos mestres.

As corporações tinham prerrogativas legais, até 1824, para definir o padrão de aprendizagem e controle de qualidade de seus produtos, o número máximo de aprendizes por mestre, a duração mínima da formação, os métodos de avaliação, uma espécie de estágio obrigatório na oficina do mestre antes de solicitar exame, o pagamento, entre outras regulamentações, a depender de cada bandeira.

Era de prerrogativa de cada mestre a aprendizagem de seus aprendizes, porém havia pontos em que as decisões eram de controle das corporações. Cunha (2000a, p. 51) afirma:

Os mestres eram obrigados a registrar os aprendizes na mesa da irmandade, e cada mestre não podia ter mais de dois menores trabalhando com ele e aprendendo o ofício. O tempo de aprendizagem era de quatro anos, no mínimo. Sem que esse período tivesse terminado, o aprendiz não poderia empregar-se na oficina de outro mestre. Após esses quatro anos [mínimos], o mestre passava uma certidão declarando terminado o aprendizado. O então oficial poderia pedir à mesa da irmandade para ser examinado.

Após o exame, e solicitado à câmara municipal que procedesse à nomeação de um juiz para avaliação, o aprendiz se tornava mestre e poderia então participar como membro efetivo da corporação, assim como ser eleito para cargos. Também poderia abrir sua própria oficina e aceitar aprendizes.

A tentativa de embranquecimento do trabalho manual não surtiu o efeito desejado, ainda que estabelecidas regras rígidas de ingresso nas corporações. A despeito das dificuldades impostas, a câmara do Rio de Janeiro determinou que

¹⁰ É importante considerar que no regime escravocrata existiam escravizados de aluguel, conhecidos como “escravos de ganho” ou “moços de ganho”, que eram contratados de seus senhores por um valor. O que o escravizado produzisse de excedente a este valor ficaria em sua posse. Foi desta maneira que alguns escravizados puderam comprar a sua carta de alforria

“escravos podiam requerer, por si ou por seus senhores, os exames que permitissem exercer autonomamente seus ofícios” (CUNHA, 2000a, p.18). Novamente a pecha do “trabalho de escravo” recai sobre o trabalho manual.

Dessa maneira, sendo levados na mesma cambulhada o trabalho livre e o trabalho escravo no que se refere às artes mecânicas e manufaturas, acabou sucedendo que tais ofícios não exerciam atração para os que podiam escolher, isto é, os livres, os não escravos. [...] Portanto, os que podiam escolher, dentro da relatividade que isso importa, não escolhiam as artes mecânicas. Também não escolhiam a “carreira” dos ofícios, aí incluída a sua aprendizagem. (CASTANHO, 2006, p. 8)

As corporações, mesmo sem o prestígio e enfraquecidas pelos preconceitos vigentes na sociedade, resistiram até a constituição de 1824, quando foram extintas oficialmente. Como razões para o enfraquecimento, Cunha (2000a) aponta o mercado interno restrito, a economia limitada da colônia e a adoção de uma ideologia liberalizante do governo mesmo antes da independência do Brasil.

A mais notória ação de embranquecimento de um ofício se deu na ocasião da descoberta do ouro. Se até 1693 os engenhos dominavam, soberanos, a economia da colônia, a partir de então o panorama viria a ser alterado. Apesar de ter sido descoberto no vale do rio das velhas em Minas Gerais em 1560, a corrida do ouro teve início, com maior intensidade, entre 1693 e 1695, provocando a decadência da produção açucareira.

Assim, de acordo com Fonseca (1961, p. 74), a corrida do ouro deu-se desordenadamente; “de todos os lados afluíam verdadeiras multidões ávidas de riqueza, fortuna e poder, que se embrenhavam pelos sertões de Minas Gerais, à cata das pepitas douradas”. Interessados em maiores e mais rápidos lucros, os senhores de escravos abandonaram seus engenhos, “as plantações de cana, de algodão, de cacau foram sendo abandonadas pelos senhores, que acorriam, também, na esperança da fortuna fácil e rápida, e se faziam acompanhar dos escravos”. Ao mesmo tempo em que engenhos começavam a abandonar suas atividades e suas sedes, com a mesma velocidade surgiam novos povoados.

Com a descoberta do ouro, os preços de serviços e mercadorias nesses novos povoados foram inflacionados. Assim como os senhores buscavam ouro, os oficiais buscavam o seu quinhão. A migração chegou a tal ponto que em 1706 foram emitidas cartas régias proibindo a cessão de licença a oficiais para se dirigirem a Minas Gerais. (CUNHA, 2000a)

Em 1725, quando as corporações ainda não estavam presentes nessas vilas, a câmara municipal de Vila Rica procedeu à normatização e organização do trabalho artesanal. “Chegou-se a cogitar do ensino sistemático da mineração como um ofício” (CUNHA, 2000a, p. 35). Havia a necessidade de moedeiros, fundidores e ensaiadores para o trabalho nas minas, de modo que este ensino ficou a cargo de *homens experimentados* (FONSECA, 1961).

Junto com a corrida do ouro, com os senhores de engenho, grandes latifundiários e seus escravizados e os oficiais, no “eldorado” chegou a burocracia portuguesa, cobrando a quinta parte do ouro ali extraído. O ouro extraído das minas passaria obrigatoriamente nas casas de fundição e moeda, onde de pepitas era transformado em barras. Essas casas eram mantidas pela coroa e dali, em barras, já saíam com o quinto taxado.

Foram as casas de fundição e moeda as responsáveis pelo ensino de ofícios para as atividades daquela arte. Segundo Fonseca (1961, p. 75):

A aprendizagem que se fazia naqueles estabelecimentos tinha de comum com a que se realizava nos engenhos o fato de ser ministrada sem método e sem caráter sistemático de ensino, diferia dela, entretanto, fundamentalmente, por se dirigir aos elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas onde se trabalhava o ouro.

Fica claro que, quando a matéria prima era nobre, nem todo trabalho manual seria realizado por escravizados, mestiços ou negros. A esse respeito Cunha (2000a, p. 17) entende que “havia ofícios cujo exercício não convinha aos artesãos que fossem confiados a escravos”, pois havia o temor dos desvios das preciosas matérias primas. Veremos mais adiante que esta não era uma prática dos negros.

Cunha (2000a) aponta que, após a formação dos oficiais, não era incomum estes esperarem por anos pela nomeação real, trabalhando sem remuneração. Quando nomeados, os salários eram consideravelmente maiores, assim como os benefícios, dentre os quais a prisão em regime especial, o uso de armas, a dispensa do serviço militar, entre outros. Essas benesses se davam na intenção de conter o contrabando de ouro, o que nem sempre acontecia.

Com a cobrança dos tributos, outros artífices encontravam lucros, como pedreiros, entalhadores, pintores, ferreiros entre outros que, empregados em obras públicas, tiveram grande incremento de suas remunerações. À época, foram

construídas praças, pontes, chafarizes e prédios. Até hoje o barroco mineiro é conhecido, por sua presença em igrejas com riquíssimos ornamentos em ouro.

Apesar dos esforços na formação de mão-de-obra para o ofício, os ourives ainda eram em número muito pequeno para a quantidade de trabalho. A coroa desconfiada dos desvios cada vez mais frequentes, ordenou a expulsão de todos os ourives de Minas Gerais em 1719. Mais tarde, em 1766, ficaria proibido o ofício em toda colônia. O ouro deveria ser remetido à metrópole e os ourives que tivessem interesse em continuar com o ofício deveriam se deslocar a Portugal. Nesse sentido, Cunha (2000a, p. 9) afirma que “a ourivesaria foi um ofício que teria se desenvolvido aceleradamente no Brasil, não fosse a repressão operada pela coroa, ciosa do recolhimento do quinto”. A metrópole, novamente, limitaria a expansão da colônia.

É importante lembrar que, através do pacto colonial, o Brasil estava proibido de instalar manufaturas. A intenção era manter a dependência exclusiva dos produtos da metrópole. Com a instalação de manufaturas na colônia, o mercado da metrópole seria afetado e reprimido, uma vez que as colônias eram parte importante da balança comercial portuguesa. Isso iria refletir diretamente na aprendizagem manufatureira, já que “o ensino de profissões, cuja maior aplicação se encontra justamente na indústria, estava, pois, naturalmente cerceado no seu desenvolvimento” (FONSECA, 1961, p. 92), porque os concluintes tinham sérias dificuldades em encontrar ocupação.

Portanto, o ensino profissional estava represado, assim como o desenvolvimento econômico e social brasileiro, situação que permaneceria mesmo após a abertura dos portos às nações amigas em janeiro de 1808.

Fugindo das investidas napoleônicas, com apoio da Inglaterra, em 28 de novembro de 1807, zarparam de Portugal oito naus, e outras oito embarcações protegidas por quatro navios de bandeira britânica. Junto com a elite real embarcaram também a real biblioteca, numerosas obras de arte, o mobiliário real, vultuosas reservas de ouro e moedas estrangeiras, padres, o compositor da capela real e músicos com instrumentos a tiracolo. Trataremos desse embarque e especialmente os sons ouvidos pela comitiva em seu desembarque em momento oportuno.

Tão logo a frota chegou à Bahia, em janeiro de 1808, começaram a ser tomadas medidas de política econômica que acabaram por quebrar o sistema colonial de trocas, vigente por três séculos, substituído de imediato pela dependência da Inglaterra. (CUNHA, 2000a, p. 60)

Não eram apenas embarcações carregadas da mais alta elite real portuguesa que chegavam na colônia, mas com ela desembarcava também uma nova ideologia. Todas “essas mudanças estavam orientadas pela doutrina econômica liberal, no que dizia respeito à liberdade de produzir e comercializar” (CUNHA, 2000a, p. 60). Era um avanço importante ante todas as proibições vigentes até então.

Por meio de um decreto real, em 1º de abril do mesmo ano, foi permitida a instalação de fábricas no Brasil, assim criando demanda para a criação de escolas para o ensino de ofícios, com os mesmos modelos vigentes na antiga metrópole.

Não fora visto em terras brasileiras, até então, tal desenvolvimento. No que tange à Educação, foram criadas faculdades com cursos específicos para a formação de ocupantes da burocracia estatal. Foram também criadas escolas de formação “exclusivamente propedêutica dos níveis inferiores” (CUNHA, 2000a, p. 70), assim como numerosos cursos e cadeiras.

No que concerne ao ensino de ofícios, são criadas duas instituições: o colégio das fábricas, no Rio de Janeiro, que foi, segundo Castanho (2006), o primeiro colégio público brasileiro a fornecer educação aos aprendizes e artistas, a Casa Pia de São José, que possivelmente tenha tido como paradigma a Real Casa Pia de Lisboa, e que, segundo Cunha (2000a), era destinada à recuperação moral de vadios e mendigos, além de formação e educação dos órfãos por meio do trabalho socialmente útil. Conforme Fonseca (1961, p. 104) assevera:

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontrávamos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual aos seus abrigados. [...] A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado a abandonados.

Em um país escravagista, cujo trabalho manual, como escrevemos anteriormente, era desprezado e tinha a pecha de trabalho de “feito de negros” a quem seria destinado o aprendizado? Aos que não pudessem oferecer resistência. É assim que vai se dar a aprendizagem compulsória dos ofícios para: “os órfãos, os largados nas ‘casas de roda’, os delinquentes presos e outros miseráveis”, (CUNHA, 2000a, p. 81, aspas do autor). Esta é uma tendência que vai ecoar por várias gerações na história da educação profissional brasileira.

A iniciativa do colégio das fábricas não vai prosperar, o esperado surto industrial não vai acontecer, não na velocidade que previam. O colégio das indústrias vai permanecer aberto pouco mais de 3 anos, sendo que apenas 2 recebendo os 85 alunos matriculados nas dez unidades do colégio.

No que se refere ao ensino, o período colonial brasileiro vai ser caracterizado pela dualidade de sistemas: um formal e estruturado, destinado às elites e à formação da burocracia estatal, e outro permeado pelas relações escravagistas, informal, e não sistematizado, sem maior atenção, destinado aos escravizados, negros, pardos e desamparados.

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPÉRIO

A história se constrói, através dos séculos, em movimentos de rupturas e continuidades. A independência, aos 07 de setembro de 1822, marcou a separação político-administrativa do Brasil de Portugal, mas não foi caracterizada, de fato, por uma ruptura radical com as práticas vigentes durante todo o período colonial. Foi caracterizada pela dependência do Brasil em relação a outras nações, em especial à Inglaterra, grande parceira que havia fornecido proteção à esquadra para que a família real fugisse de Portugal sem maiores intercorrências.

É fato que o ocorrido em 1822 começou a se construir com a chegada da família real em 1808. Como já afirmamos, junto com a comitiva desembarcava em terras brasileiras uma nova cosmovisão: o liberalismo. Seria um liberalismo à moda colonial que não iria se levantar – não com a energia necessária – contra a manutenção da escravidão. Da mesma forma como foi feita a transição entre colônia e império, de forma lenta, gradual, harmoniosa e sem derrotados, assim seria a construção da liberdade para os escravizados, com o tempo necessário para inculcar, através de várias frentes, incluindo a educação, essa nova ideologia.

Havia, claramente, uma pressão inglesa para que houvesse uma ruptura com as práticas escravagistas, de modo que foram aprovadas leis nesse sentido, inclusive a de 1831 proibindo a vinda de escravizados da África. É daí que surge a expressão popular “para inglês ver”. Toda esta legislação foi deliberadamente ignorada, tornada letra morta, sem ao menos ser aplicada. Há notícias que dão conta de que mesmo após os acordos, entre 1831 e 1850, mais de 700 mil africanos escravizados desembarcaram no Brasil. Bosi (1992), em *Dialética da Colonização*, vai desenvolver

uma discussão sobre o que entende como falso impasse construído sobre o liberalismo escravocrata. O autor afirma que o sentido de liberalismo no Brasil não é o mesmo que o do liberalismo europeu, e que em terras brasileiras não havia tal impasse. Os liberais brasileiros não eram contra o escravismo.

Imbuídos de tais ideias 'liberais', os constituintes de 1823 buscavam uma orientação nova para a educação, pois havia um incremento importante de pessoas nas cidades e havia que se operar uma modificação de ideologia na população. Porém, quando observamos o ensino de ofícios podemos perceber mais um espaço de continuidade, de modo que, segundo Fonseca (1961, p. 125):

Nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos continuava a operar.

Continuavam a relegar aos negros, pobres, desvalidos e escravizados a educação profissional e o trabalho manual. O legado colonial da desvalorização continuava operando na sociedade em geral. E isso viria a ser encarado como um problema para um país que necessitava adensar a massa de proletariado.

Ainda conforme Fonseca (1961, p. 126), a constituição de 1824, apesar de não tratar diretamente do ensino profissional, desbaratou as corporações de ofício, pois ela

dava o golpe de morte nas Corporações de ofício que ainda medravam entre nós, e com isso, libertava os aprendizes da tirania e da ganância dos mestres e terminava com a obrigatoriedade de exame para o desempenho dos misteres profissionais, feitas por aquelas associações, o que, se trazia desvantagens por um lado, por outro, abria largos horizontes ao desenvolvimento industrial.

Porém, em seu lugar, nada deixava, pois não havia na constituição substituto para o que tinha sido extinto. Continuava a formação literária sendo valorizada e o ensino de ofícios desprezado pela educação formal.

Romanelli (1978) compreende que a classe intermediária da população, buscando cada vez mais se distanciar das classes mais baixas, iria buscar na instrução uma forma de ascensão social e de assegurar o *status* que pretendia. Seria no título de doutor¹¹ que essa pequena burguesia iria buscar afirmação enquanto classe. Isso resultou em uma diversificação das demandas escolares.

¹¹ Refere-se ao título atribuído a profissionais liberais como médicos, engenheiros e advogados, por serem profissões de elevado prestígio social.

A diversificação de que trata Romanelli (1978) é de público, já que antes a educação era privilégio da classe oligárquica-rural, a quem era oferecida uma formação enciclopédica e humanista. Essa formação literária e enciclopédica era resquício da educação jesuítica que, mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, permaneceu sendo o paradigma para o ensino, por não ameaçar o *status quo*.

Quanto ao primário, continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de “mais de 60 cadeiras de primeiras letras”. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que veem nele não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos. (RIBEIRO, 1992, p. 42, aspas do autor)

A despeito da constituição de 1824 estabelecer a gratuidade do ensino para todos os cidadãos, esta universalização da educação não foi levada a cabo, dentre outros motivos, por se alegar falta de recursos. Romanelli (1978, p. 40) assevera que:

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.

No entanto, os recursos eram poucos, mesmo para a educação destinada às elites, e no caso da educação destinada a pobres, negros, abandonados e mestiços esse fator é ainda mais agravado por não ser obrigatório.

De toda forma, havia a certeza de que, mesmo que tardasse, a abolição da escravatura viria, e com o pensamento reacionário de que uma vez libertos os escravizados não iriam ser produtivos sem os castigos corporais, urgia a criação do trabalhador livre brasileiro, dado o desprestígio das atividades manuais. Assim havia de se forjar uma classe operária que se constituiria, especialmente, de duas maneiras: a aprendizagem compulsória de ofícios e a imigração de mestres e operários. De acordo com Cunha (2000a, p. 81, aspas do autor):

A primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios vis: os órfãos, os largados nas “casas da roda”, os delinquentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria imigração de mestres e operários europeus, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte.

Com o desenvolvimento das cidades e uma maior massa de pessoas vivendo nelas, aumentava significativamente o abandono de crianças nas rodas das santas casas de misericórdia. As rodas dos rejeitados, ou roda dos expostos, compunham um sistema rotativo com uma portinhola que ligava o exterior das santas casas e conventos à parte interna. Quando a criança era depositada, ao girar a roda, tocava-se o sino para que as irmãs de caridade recebessem a criança. As rodas serviam aos extremamente pobres, filhos bastardos e órfãos. Há relatos também de que escravizadas, especialmente urbanas, escondiam a gravidez de seus senhores para que quando as crianças nascessem fossem depositadas nas rodas a fim de serem criadas como cidadãos livres.

Das experiências de educação profissional no período do império, Cunha (2000a) destaca algumas instituições que serviram de paradigma para as instituições congêneres. As iniciativas mais proeminentes foram a fornecida pelos estabelecimentos militares, a academia de belas-artes, o instituto de cegos, as entidades filantrópicas e os liceus de artes e ofícios. É nesse período histórico que houve a consolidação de uma prática que se estende até a atualidade: o financiamento público de instituições particulares.

Para garantir sua soberania, recém-conquistada através da independência, era necessário um incremento dos quadros militares e, não se tratava de um incremento somente do efetivo de praças, o incremento se daria nas oficinas de todos os arsenais, o ensino de ofícios. Os jovens eram admitidos a partir dos oito anos para as classes de primeiras letras, desenho e um ofício. O método aplicado era o do aprendizado mútuo, em que os alunos mais adiantados ensinavam os alunos ingressantes. A conclusão da formação se dava aos 21 anos quando recebiam um certificado de mestre e passavam a receber soldo como contratados (CUNHA, 2000a).

Os métodos eram rígidos e controlados com uso de práticas militares e religiosas para manter a ordem e disciplinar os aprendizes. Segundo Cunha (2000a, p. 111-112), os objetivos não eram apenas ligados à formação de mão-de-obra, mas também havia um importante componente ideológico:

Havia muito que os objetivos propriamente técnico-econômicos da formação de artífices para os arsenais de guerra tinham se mesclado a objetivos ideológicos que viam na aprendizagem de ofícios uma obra de caridade, destinada a amparar os desvalidos. Os aprendizes deveriam ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da santa casa de misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres. [...] Os estabelecimentos militares foram os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda

década do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais.

A iniciativa de utilizar-se dos órfãos e expostos se tornaria prática comum e este seria, durante muito tempo, o procedimento para o ensino de artes e ofícios. Isso dava às iniciativas contornos de caridade muito mais do que de educação. Também foi modelo copiado dos estabelecimentos militares a organização e disciplina militar-cristã. Assim foram criadas as casas de educandos artífices. Destacamos a fala do presidente da província do Maranhão, João Antônio Miranda (*apud* FONSECA, 1961, v.2, p. 39), na ocasião da defesa da abertura da casa naquela província:

Ali serão conservados, e mantidos debaixo de ordem militar, receberão instrução de primeiras letras, e princípios religiosos na primeira parte do dia, e se dirigirão ao arsenal, obras públicas e particulares, a fim de serem competentemente instruídos naqueles ofícios para que tiverem propensão, sendo retidos no estabelecimento até que sejam considerados oficiais. A casa assim regida receberá o nome de Casa de Educandos ou Artífices. Ela será ao mesmo tempo uma casa de caridade.

É com tal mistura de disciplina militar ou paramilitar e espírito cristão de ordem católica, conforme afirma Cunha (2000a), que se criam em 10 estados entidades filantrópicas, sendo, por ordem de criação as seguintes casas: “Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará (1856); Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865)” (CUNHA, 2000a, p. 113). A formação profissional se dava nas próprias escolas quando fosse inviável o deslocamento até os arsenais do exército ou marinha. A formação era voltada às necessidades específicas dos arsenais: alfaiates, sapateiros – a fim de produzir o fardamento para o exército –, espingardeiros, marceneiros, pedreiros, serradores, tanoeiros, caldeireiros, maquinistas, funileiros – a fim de manterem os arsenais.

No Rio de Janeiro, diferentemente dos outros estados, o nome da instituição para esse fim era “Asilo dos meninos desvalidos do município Neutro (Rio de Janeiro)” e o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, regulamentado pelo decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, previa, em seus artigos 62 e 63 o seguinte:

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivam em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial. Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos

professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa para o supprimento dos mesmos meninos.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrucção do primeiro gráo, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos. Áquelles porêm que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-ha o destino que parecer mais apropriado á sua intelligencia e aptidão. (BRASIL, 1854, texto original)

Seriam aceitos na instituição meninos sem moléstias graves ou contagiosas, vacinados e não escravizados, entre 6 e 14 anos (Artigo 69 do § 1 a § 3). A regulamentação era bastante detalhada e comporia um marco para o ensino dos ofícios, não fossem os imperativos da realidade. Fonseca (1961, p. 114), ao tratar das práticas vigentes, compreende que o caráter assistencialista ainda era o preponderante nessa instituição, tendo ela feição “muito mais de um asilo do que uma escola profissional”.

Logo o caráter higienista incluiria como destinatários da educação profissional outros tipos de “miseráveis”. Se inicialmente era destinada aos indígenas, depois aos escravizados e, então, aos mendigos e desprezados, a partir de 1854, passaria a atender os “desgraçados físicos”, cegos e surdos-mudos (FONSECA, 1961). Seria criado o Imperial Instituto dos meninos cegos, que “ministrava, além de instrução geral pelo método Braile, instrução profissional” (CUNHA, 2000a, p. 117). Os ofícios artesanais ensinados no instituto eram “tipografia, encadernação, fabricação de vassouras, espanadores e escovas, empalhação de móveis e afinação de pianos”. (CUNHA, 2000a, p. 117)

Seguindo os parâmetros da época, os liceus de artes e ofícios, organizados através de sociedades mantenedoras e concomitantes às casas de aprendizes artífices, foram se desenvolvendo através de iniciativas particulares nas cidades do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife, (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Os subsídios governamentais eram muito importantes para a manutenção dos liceus e, segundo Cunha (2000a), o liceu do Rio de Janeiro permaneceu fechado entre 1864 e 1867, por falta do aporte governamental.

Assim como as demais instituições de instrução profissional eram proibidas aos escravizados, esta era a única vedação imposta nos regimentos. As aulas deveriam ser noturnas para facilitar o acesso do público-alvo. Cunha (2000a) e

Fonseca (1961) compreendem que os liceus eram de artes, já que não dispunham de ferramental e oficinas para o ensino dos ofícios.

Na contramão das demais iniciativas, a Academia de Belas-Artes não tinha caráter assistencialista. Era destinada aos aristocratas de talento que, para ingressar nela, necessitava além de ser apresentado por um mestre titular da academia, conhecer as operações matemáticas, ler e escrever. Caso o pretendente não fosse natural da cidade neutra (Rio de Janeiro) deveria apresentar carta da câmara municipal de sua cidade natal, assim como a certidão de batismo. Os estudantes passavam por banca de aferição composta por dois avaliadores. Se aprovados eram divididos entre os artistas, que se dedicariam às belas artes, e os artífices dedicados às artes mecânicas.

De acordo com Cunha (2000a, p. 120, aspas do autor), a academia, apesar de ensinar – assim como os liceus – desenho, gravura, escultura, “foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era ‘a escola do povo’”. Percebe-se aqui uma importante separação quanto à natureza do trabalho manual. Quando as atividades artísticas eram praticadas pelos filhos da elite imperial, o trabalho manual não era alvo de preconceito, ao passo que o mesmo trabalho, quando operado por pobres, era considerado menor e marginalizado.

As iniciativas de educação profissional, como não poderiam deixar de ser, foram permeadas pelo pensamento corrente à época, cuja preocupação era legitimar a ideologia dominante. Esta ideologia acreditava que os mulatos, caboclos e índios eram indolentes e que a solução para a criação de um país civilizado seria abrir o país à imigração. Os colonos vinham de toda parte da Europa, especialmente da Itália.

Externamente, havia pressões internacionais, especialmente da Inglaterra, para a libertação dos escravizados. Aos mais desavisados, pode parecer um ato benemérito das nações influírem diretamente em questões políticas do império, porém havia necessidade de expansão da concepção capitalista de produção. Para isso, era necessária a instituição do trabalho assalariado, passo obrigatório ao processo de acúmulo capitalista.

Nessa época, foi aprovado um conjunto de leis que iam gradativamente se encaminhando para libertação dos escravizados. A primeira foi a Lei nº 2.040, lei do ventre livre, de 28 de setembro de 1871, dispondo sobre a libertação dos nascidos a partir de então, e que deveriam ser sustentados até os oito anos de idade pelos senhores, ficando livres após esta idade, mediante uma indenização do estado, ou

ainda, mediante a utilização de sua mão-de-obra até os 21 anos. Cabe ressaltar que, segundo Schwartz (1988), a vida média de um escravizado era de aproximadamente 19 anos. Em 1885, 3 anos antes da abolição geral da escravatura, foi aprovada a lei do sexagenário (Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885), libertando os escravizados com mais de 60 anos. E, finalmente, a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que instituiu o fim da escravidão no Brasil.

Assim, a partir de então, estavam livres os negros, sem nenhum tipo de compensação, largados à própria sorte em um país em que a negritude era uma mácula, havendo uma preferência pelo emprego de imigrantes. O preconceito aos negros e a pecha de que eles seriam indolentes, vadios, propensos ao crime viriam a se agudizar.

Acompanhando as leis de libertação viriam outras, que dispunham sobre as obrigações dos desocupados quanto ao trabalho. Entre tais leis destacamos a própria Constituição Federal de 1823, seguida pelo Código Penal Imperial de 1830 e o Projeto de Lei nº 33 de 1888, de Ferreira Vianna, que, pouco mais de um mês da lei de 13 de maio, tratava sobre a repressão à ociosidade e estabelecia pena em ilhas marítimas ou outras penas “destinadas à correção dos infratores do termo de bem viver” (CUNHA, 2000a, p. 92). Vianna acrescenta que “o direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico, os pobres incorreriam em pena que era o próprio trabalho”. (CUNHA, 2000a, p. 90)

O ensino foi uma das formas escolhidas pela elite imperial para buscar forjar um operariado. Com forte conteúdo ideológico conservador e higienista, a educação seria a forma de irradiar a moralização, prevenindo desvios e vícios, inculcando a necessidade do trabalho através da coação. Em caso de falha na domesticação, a repressão policial seria o aparato empregado para a obrigação ao trabalho. O ensino profissional seria visto também como forma de evitar que ideologias exteriores, vindas da Europa, contaminassem os trabalhadores por meio do ensino “regular”, provocando neles ideias contra a ordem.

4.3 ANÁLISE DO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

Ao escrutinar o período colonial brasileiro, optamos por utilizar o termo instrução profissional e não educação profissional como nos demais períodos, pois o que se caracterizou nesse período foi a simples transmissão de conhecimentos

básicos para a operação de uma determinada atuação profissional, um treinamento, não havendo preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano. Desde pronto, já fica claro, então, que não havia preocupação com uma educação que entendemos hoje por politécnica.

Uma vez que os trabalhos manuais eram destinados às classes mais baixas da sociedade e, sempre que possível, executados por escravizados, parece-nos claro que não seria de preocupação da elite dirigente a oferta de educação para este público. Fonseca (1961), assim como Cunha (2000a) e Castanho (2006), coincidem no entendimento de que o trabalho manual, ao ser executado por escravizados, tanto indígenas quanto africanos, e pelas classes mais baixas da sociedade, foi desvalorizado.

A instrução como formação para o trabalho foi a forma mais rápida de se erigir uma colônia calcada na exploração abusiva e na expropriação. Igrejas, mosteiros, prédios públicos, casarões e palacetes foram levantados à custa da degradação dos escravizados e de suas atividades.

Assim, ao degradar os escravizados, reduzi-los em sua condição humana, transformá-los em mera força de trabalho, alienados de sua ancestralidade, memória, liberdade e autonomia, tudo que fizesse lembrar da condição não-humana destes seres humanos era contaminado como uma peste, uma espécie de “toque de Midas” ao inverso.

Como vimos afirmando, o amálgama de valores e tradições que acompanhavam as caravelas com destino às terras brasileiras desembarcaram junto com o colonizador. O colonizador trouxe consigo a visão de escravizado como coisa¹², sem personalidade, sem história e sem família, de que o senhor de escravos dispunha como um animal.

São os jesuítas da Companhia de Jesus os responsáveis pela iniciativa de sistematizar o ensino na colônia. Os irmãos jesuítas e os padres utilizaram a experiência da metrópole para organizar o ensino, e o fizeram de forma a conformar vários objetivos: o de aumentar o quadro de religiosos, o de formar para ocuparem cargos na administração da colônia e o de dar educação aos filhos da elite colonial.

¹² Vasconcellos (2012) traça um paralelo entre a escravidão antiga (antiguidade clássica) e a escravidão brasileira e seu enraizamento na sociedade e o entendimento do escravizado enquanto *coisa* e reduzido à condição de *animal*.

Era uma educação alijada da realidade colonial: livresca, interessada em cultivar as “coisas do espírito”, em formar uma elite culta, que não oferecesse resistência à miséria humanitária representada pela escravidão. Esse sistema, se assim podemos dizer, era o oficial, destinado aos detentores do poder e seus herdeiros.

E o trabalho manual? Este estava relegado à informalidade, não era objeto de educação formal, mas sim de instrução. Ribeiro (1992), Cunha (2000a) e Fonseca (1961) são claros ao inferir que a instrução profissional, ao não tomar forma escolar, não estabeleceu uma preocupação civilizadora. O rigor da educação jesuítica era apenas para a elite colonial, de modo que todos os trabalhadores, os negros e os indígenas passavam ao largo da preocupação com a formação. Portanto, inicia-se aqui a dualidade educacional brasileira. A colônia que, segundo Castanho (2006), tinha uma soberba educação formal, abandonou a educação profissional.

Uma parte da instrução profissional era oferecida pelos jesuítas para que se edificassem colégios, igrejas, seminários e outros aparatos que fossem necessários à Companhia de Jesus, outra era suprida pelas corporações de ofício, que tinham a incumbência de controlar o mercado, não permitindo que fosse descontrolado o número de profissionais atuantes em certas atividades. E, essencialmente, dificultar ao máximo possível o exercício das atividades de suas bandeiras por escravizados. Até a constituição de 1824, as corporações resistiram e ditaram a instrução profissional de vários ofícios.

Em uma colônia cindida pela diferença brutal de classes, onde a elite dominante mirava a metrópole e não a própria colônia, com a realidade do tráfico negreiro e o preconceito social, não seria uma grande surpresa observar que não havia uma preocupação com a educação profissional, reduzindo-a, quando muito, à instrução profissional.

Com a chegada da família real em 1808, a colônia, estrangulada em todas as suas capacidades, ganhou certo fôlego, com a liberdade de produzir e de comercializar com diferentes países. Além disso, foi permitida a instalação de fábricas e criadas faculdades, escolas e numerosos cursos. No que tange ao ensino de ofícios, especificamente, foram criadas duas escolas: o Colégio das Fábricas e a Casa Pia de São José.

O Colégio das Fábricas, assim como havia acontecido anteriormente com a corrida do ouro, foi uma tentativa de “branqueamento” das atividades manuais e de

devolver a elas o relativo prestígio que tinham antes da massiva adoção de mão-de-obra escravizada em terras brasileiras. Relativo prestígio, pois o preconceito com as atividades manuais não era uma condição apenas da colônia, mas importada, como vimos afirmando. O Colégio das Fábricas não prosperou, em verdade, foi um estrondoso fracasso, uma vez que em 3 anos houve apenas 85 matrículas.

A Casa Pia de São José teve uma sobrevida bem maior do que a de sua coirmã, porque tinha em seu cerne um componente higienista, já que era destinada às classes mais pobres e a todos os que não poderiam oferecer resistência à instrução profissional compulsória. A tendência da compulsoriedade da instrução profissional a órfãos e miseráveis prospera e influencia muitas décadas, para além da instituição que a inaugurou. Outro discurso que auxiliou esta tendência foi o da necessidade premente de instrução profissional para as indústrias que se instalariam na colônia com a aludida abertura. Contudo, o surto industrial que se previa não ocorreu e o que ocorreu foi, novamente, e para o futuro, a marginalização da instrução profissional.

A independência do Brasil, em 1822, pouco significou para o ensino de ofícios. A constituição de 1824 não tratava da instrução profissional, em verdade, não tratava de nenhum ramo da educação, pois cuidava da organização do aparato burocrático estatal. Fonseca (1961) considera que, mesmo após a constituinte, não houve progresso no que tange à concepção da instrução profissional. A ideologia liberal à brasileira, como compreende Bosi (1992), não era contra a escravidão, pois, mesmo com o adensamento das cidades, a ampliação de uma classe intermediária na sociedade e a mudança de regime, a oferta da instrução profissional ainda era destinada aos humildes, pobres e desvalidos.

As tradições e a cultura do período colonial permaneceram operando na sociedade. A classe intermediária buscava na educação uma forma de ascensão social e a diferenciação das classes baixas. Uma vez mais a educação era fator de distinção social: se antes o ensino enciclopédico, nos moldes jesuítas, era privilégio da classe oligárquica-rural, agora este modelo seria ampliado para a classe intermediária, como forma de alcançar o prestígio social por parte desta classe, e manter o *status quo* por parte da elite dominante.

Como a abolição da escravatura era certa – cedo ou tarde viria –, o aparato estatal e a elite, cômicos desta realidade a se concretizar, tratou de iniciar a transição para a criação de uma classe operária. Era premente, então, inculcar a ideologia dominante na mentalidade dos escravizados, dos mendigos, dos pobres e desvalidos.

Uma das formas encontradas para conformar essa classe operária, como vimos afirmando, foi a adoção da compulsoriedade da educação profissional para os desgraçados¹³.

A ampliação do público-alvo da instrução profissional seria levada a cabo em outras frentes. Aos mendigos, abandonados e pobres se somariam os deficientes auditivos, visuais, áfonos e, com a lei do ventre livre, os filhos de escravizados libertos. Entraria em voga, assim, a tendência assistencialista, de modo que o assistencialismo e o preconceito com as atividades manuais por conta da escravidão uma vez mais seriam fator de afastamento dessas atividades por parte das classes intermediárias.

Outro ator que entrou em cena nesse período, garantindo a reafirmação da ideologia vigente, foram os estabelecimentos militares, que associaram assistencialismo e preconceitos a rotinas militares e religiosas como forma de “corrigir” o que se chamava de “meninos sem virtude”.

Isso posto, parece claro que essas iniciativas não buscavam a educação desses jovens, mas sim a forma de incutir neles a ideologia dominante. Não se tratava de educação, uma vez que, escondido sob o manto da caridade, o que essas instituições estavam produzindo era muito mais trabalhadores conformistas do que profissionais para ocuparem postos de trabalho.

As concepções herdadas do período colonial continuavam plenamente ativas, de modo que, para manter o sistema social, a instrução profissional tinha conteúdo ideológico, conservador, assistencialista. Podemos observar tais concepções no discurso de D. Pedro II na inauguração da Escola Agrícola União Indústria:

A inauguração desta Escola, devida aos perseverantes esforços da Companhia União Indústria e da sua Diretoria, desperta com toda a razão geral contentamento. Tão nobre exemplo, imitado nas outras províncias, **há de concorrer para a moralização do trabalho** de nossa principal indústria e sua maior prosperidade. (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1869, negrito nosso)

¹³ Parece-nos adequado usar o termo “desgraçados”, que é corrente nas obras de Fonseca (1961) e Cunha (2000a), uma vez que representa o conjunto de concepções herdadas de Portugal e os preconceitos que vieram com o colonizador, que foram agravados sobremaneira em terras brasileiras. Tais preconceitos comandavam o pensamento coletivo dessa época e ilustram a importância (ou falta dela) da instrução profissional no Brasil. O termo “desgraçado” pode ser assim entendido em língua portuguesa: 1 *Que perdeu os favores de que usufruía*; 2 *Diz-se de vítima de infortúnio*; 3 *Que se encontra em estado de miséria; indigente*; 4 *Digno de piedade; desditoso, infeliz*; 5 *Merecedor de desprezo; infame*; 6 *Desprovido de agilidade; desajeitado, inábil*; 7 *Que provoca grandes danos; calamitoso, funesto* (MICHAELIS, 2020). Nesse sentido, o termo, muito mais do que uma hipérbole, é precisamente direcionado a quem estava fadada a instrução profissional.

Durante o Império, as instituições de educação profissional foram designadas para irradiar a moralização como forma de prevenção aos desvios e vícios, que, segundo os escravocratas, eram características dos escravizados, inculcando nas classes baixas a necessidade do trabalho por meio da coação.

Essas instituições seriam responsáveis por criar uma trincheira contra ideologias vindas da Europa na ocasião da imigração, uma vez que seria uma forma de afastar os trabalhadores de ideias contra a ordem social. Em último caso, falhando o condicionamento, a legislação operando em consonância com a repressão policial obrigava os dissidentes que não concordassem com a nova realidade aos trabalhos obrigatórios em colônias ou ilhas penais, ou seja, tratava-se da utilização do aparato ideológico e repressivo do estado em sua plenitude.

O sistema herdado do período colonial permanecia estável, consolidado e cada vez mais dualista. Se, de um lado, as tradições jesuíticas permaneciam na formação de uma elite altamente instruída, de outro, aos pobres, a educação se moldaria para atender às necessidades da mesma elite. Sobre isso, Romanelli (1978, p. 35) afirma:

Foi a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

A discriminação social, em suas diversas facetas, foi transformada em discriminação educacional; a distinção entre trabalho intelectual e braçal prosseguia na história brasileira, de modo que, para Xavier (1994, p. 97, aspas do autor):

O sistema escolar imperial era sem dúvida, o instrumento mais eficiente de que a sociedade brasileira dispunha para perpetuar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O primeiro constituía o privilégio das camadas que representavam o poder senhorial e o segundo, atividade inferior, por mais riquezas que produzisse, era reservado aos 'sem berço'.

No período imperial se deu, então, a transição do modelo colonialista-escravista para o modo de produção capitalista. Em 1888, o Império teve seu fim, quando por meio de um golpe de estado foi proclamada a República.

5 A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: OS DESGRAÇADOS DA SORTE E A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA

Este capítulo apresenta e analisa os períodos que abrangem a República Velha e os governos de Getúlio Vargas no que tange à educação profissional e tecnológica. Em especial, mostra-se como se dá o início da escolarização da educação profissional e como a herança histórica afeta sobremaneira a concepção das instituições educacionais. Analisam-se as contradições presentes nessas escolas e como se conforma uma classe social a fim de formar uma classe operária nacional. Nesse escopo estão inseridas, também, as concepções destas instituições, o público a quem se destinava a educação profissional, as funções socioeconômicas e o alcance da educação profissional oficial.

5.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REPÚBLICA VELHA

Antes, porém, de tratarmos da educação profissional na República Velha, precisamos entender que a estrada que nos traz até aqui não possui via única, pois houve ao menos três confluências, inicialmente, que foram decisivas para o golpe que implantou a República, e outras tantas para que ela, de fato, vingasse.

A primeira delas é o descontentamento da elite escravocrata com a lei de 13 de maio de 1888. Os escravocratas, que até então eram monarquistas, já não apoiavam o regime, pois exigiam dos cofres públicos um ressarcimento pela libertação dos escravizados, que lhes haviam custado dinheiro. A lei, é bom lembrar, tinha apenas dois artigos, um que determinava a imediata libertação dos escravizados e outro que revogava todos os dispositivos em contrário. Não atendidos em seus desejos, os senhores de escravos já não eram fiéis ao rei. Estes oligarcas também aspiravam ter mais poder em seus redutos, fugindo do controle centralista do Império.

Em segundo lugar, a igreja católica não aceitava que Dom Pedro II tivesse permitido a liberdade de culto, estando especialmente descontente com a relação do rei com a Maçonaria. Isto se soma ao que ocorreu no Concílio Vaticano 1º, em que o Papa Pio IX, com a bula "*Syllabus*", buscava combater as instituições defensoras da

secularização. Assim, dois bispos foram punidos pelo rei por combater a Maçonaria no Brasil.

Em terceiro lugar, os militares que haviam guerreado contra o Paraguai, mesmo com a vitória, se sentiam desprestigiados, sem os benefícios prometidos e com baixos salários. Estes e outros conflitos iriam distanciar os militares, especialmente os de mais baixa patente, do regime monárquico.

Nesse contexto, o Marechal Deodoro da Fonseca, adoentado, dirigiu-se ao palácio para depor o gabinete ministerial, liderado à época pelo Visconde de Ouro Preto, pois, em seu julgamento, o gabinete estava perseguindo o exército. O marechal solicitava a nomeação de novo gabinete mais favorável aos republicanos, porém, ocorriam boatos de que o rei, após a deposição, havia nomeado para o gabinete um desafeto público de Marechal Deodoro. A confusão foi o estopim para uma quartelada. Sem participação popular, mais tarde na câmara do Rio de Janeiro, com José do Patrocínio, a República, ainda que provisória, era declarada.

O rei tinha condições de oferecer resistência, pois os quadros fiéis do exército eram muito mais numerosos e de mais alta patente que os golpistas. Mas recusou auxílio de nações amigas que tinham embarcações na costa brasileira e não aceitou organizar resistência a partir de Minas Gerais. Até mesmo Deodoro da Fonseca era monarquista e amigo do rei e era tratado como herói de guerra. Os conspiradores precisavam do seu prestígio e autoridade, pois é fato que o movimento republicano era politicamente inócuo, já que eram raros os quadros que aderiram ao manifesto de 3 de dezembro de 1870. Não havia grandes quadros republicanos, havia médios oficiais do exército, poucos jovens estudantes de direito e alguns abolicionistas. Isso cria uma questão importante a ser resolvida logo após o golpe: quem seriam os governadores designados nos estados e como garantir a república sem apoio popular?

Ambas as respostas vieram com o decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889, que, em seu artigo primeiro, preconizava "Fica proclamada *provisoriamente* e decretada como a forma de governo da nação brasileira - a *República Federativa*." E ainda, no artigo segundo, "As Províncias do Brazil, *reunidas pelo laço da federação*, ficam constituindo os Estados Unidos do Brazil". (BRASIL, 1889, itálicos nossos, redação original)

O federalismo foi um dos garantidores do sucesso da Proclamação da República, pois transferia o poder e autoridade do governo central para os estados.

Cabe lembrar que a constituição de 1824 era centralizadora, as oligarquias regionais ansiavam em ter poder local, o que não galgaram nem no primeiro nem no segundo reinado. Logo, a república conseguirá se consolidar também por conta do formato de federalismo.

Quando as oligarquias regionais, em sua esmagadora maioria monarquistas, perceberam que através desse regime teriam o poder local, aderiram à nova ordem. Coube às guarnições militares nas capitais provinciais proclamar a República. Não se tratava de um federalismo em seu sentido tradicional, de autogoverno em uma hierarquia fluindo das bases para o poder central, tratava-se de abdicar do poder central e o repassar aos oligarcas.

Os vícios de início fizeram com que os militares entendessem que a República lhes pertencia, pois o golpe logrou êxito por sua ação e influência. Era necessária sua tutela para garantir a República, o que influiria diretamente no Estado brasileiro, em sua época e marcando um ideário em outros momentos da história.

Voltando às questões educacionais, o sistema federativo, lançado pelo Decreto nº 1 do governo provisório e consagrado pela Constituição Federal de 1891, provocou também a descentralização e a dualidade do sistema do ensino. Observa-se no artigo 35 a prerrogativa da união, ainda que não exclusivamente, de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1891). Já a competência da educação primária seria dos estados, tanto de legislar, quanto de manter.

Romanelli (1978, p. 41) a este respeito considera que:

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior de toda Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para os rapazes. Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino que vinha mantendo desde o Império.

Tal dualidade era uma forma de manter distanciamento entre a educação popular e a educação voltada para a classe dominante. Apesar da complexificação social, fruto da abolição da escravatura, da imigração massiva e, conseqüentemente, do crescimento urbano, aliado à industrialização crescente, as mudanças educacionais não acompanhavam o ritmo da realidade.

A recente república começava a experimentar movimentos revoltosos exigindo melhores condições de vida, de tratamento e contra as leis. Foram os casos da Guerra de Canudos, entre 1896 e 1897, da Revolta da Armada, de 1893 a 1894, e da Revolta da Vacina, em 1904. Outras ebulições sociais começavam a despontar e a política imigratória que fez do Brasil um dos principais polos de recebimento de estrangeiros começa a cobrar o seu preço.

Juntamente com os imigrantes desembarcavam novas ideias e formulações sociais. Isso, unido a uma sociedade altamente desigual e hierarquizada, cindida pelo preconceito social e de raça, criou terreno fértil para greves parciais e gerais, sabotagem, manifestações, boicotes, além da criação de organizações, partidos e centros operários. As ideias anarquistas e socialistas começavam a se propagar. As formulações que, até então, eram estranhas aos governantes se tornaram problemas reais a serem combatidos, segundo a sua própria visão.

Os trabalhadores imigrantes eram apontados como responsáveis pela “inoculação de ideias exóticas” nos trabalhadores brasileiros, cujo passado como escravos não permitia prever seu envolvimento espontâneo em sindicatos e partidos operários, nem sua adesão ao socialismo e ao anarquismo. Diante disso, o diagnóstico e a terapêutica recomendada, além de repressão imediata e expulsão de estrangeiros que se destacassem na liderança desses movimentos, eram conter a corrente imigratória e formar a força de trabalho assalariada, principalmente para a indústria, utilizando-se dos nacionais. (CUNHA, 2000b, p. 14, aspas do autor)

Isso se daria, dentre outras formas, através da preparação dos quadros por meio do ensino profissional, de modo que o ensino de ofícios “foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política” (SANTOS, 2000, p. 211). O ensino industrial era visto como a forma de moralizar os pobres e uma forma eficiente de corrigir demais degenerações e garantir a preservação social que interessava às oligarquias.

Em 1909, após a morte de Afonso Pena, em 14 de junho, chegaria à presidência da República Nilo Peçanha. Antes de tratar de sua gestão, que marcou um divisor de águas para a educação profissional, cabe-nos apontar a forma como a institucionalidade da educação profissional havia sido encaminhada até então, a fim de que pudesse chegar a inovar a partir de novo governo.

Segundo Fonseca (1961), Afonso Pena, em seu manifesto eleitoral, no ano de 1906, havia se comprometido com a educação profissional, especialmente com a criação de novas escolas, a fim de elevar a habilidade dos operários brasileiros. Nos

primeiros meses de mandato criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha como uma das atribuições tratar do ensino profissional.

Ainda de acordo com o autor, nesse momento histórico, havia em marcha um surto industrial: “por ocasião da Proclamação da República existiam, em todo o país, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3.362 outros.” (FONSECA, 1961, p. 161-162). Com esse surto industrial, haveria de ter pessoal para o trabalho em todos esses estabelecimentos. Assim, em 1889, trabalhavam naquelas indústrias 24.369 operários e em 1909 este número passou a 34.362. (FONSECA, 1961, p. 162). Houve, portanto, uma complexificação das atividades, em consequência da qual os processos necessitavam de mão-de-obra qualificada.

Isso posto, após a morte de Afonso Pena, quem assume a presidência é Nilo Peçanha, que já tinha sido presidente do Estado do Rio de Janeiro. Durante seu mandato de presidente estadual, Nilo Peçanha havia criado, por decreto, quatro escolas profissionais.

Dessa forma, três meses após a posse, Nilo Peçanha, a exemplo do que fizera no Rio, promulgava o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que dispunha sobre a criação das Escolas de Aprendizes Artífices – EAA nas capitais dos Estados vinculadas diretamente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado por Afonso Pena, com função finalística de oferecer ensino profissional primário gratuito.

Os destinatários da educação profissional não mudaram; ainda seriam os filhos dos proletários ou os “desfavorecidos da fortuna”, e o sentido da formação profissional continuava idêntico, assim como a pedagogia corretiva. De acordo com Cunha (2000b, p. 18, aspas do autor), havia a

presença dos estereótipos pelos quais a burguesia percebia o movimento operário em ascensão: as greves resultavam do impulso para a ociosidade; a “desorganização” dos padrões sociais provinha de sua tendência ao vício; as ideologias políticas que nele se divulgavam eram subversivas.

Para as três marcas negativas (ociosidade, subversão e vícios), a única forma de correção seria o “trabalho profícuo”, e justamente por isso o Decreto encontra justificativa nas seguintes considerações:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;
Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. (BRASIL, 1909)

Sendo assim, não tendo inovado em público, sentido e pedagogia, o que faria das EAA um divisor de águas? Cunha (2000b, p. 66) compreende que é a abrangência nacional e a organização em forma de sistema educacional, provavelmente o primeiro no Brasil, que marcam este decreto. Este era “um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica”. A aprendizagem nas EAA era destinada a jovens entre 10 e 13 anos que não sofressem de nenhuma doença infectocontagiosa ou deficiências que impossibilitassem o aprendizado.

Entre janeiro e outubro de 1910, foram instaladas 19 escolas, e no primeiro ano foram matriculados 2.118 estudantes. Além da inadequação das instalações, surgiriam, pelo menos, outros quatro problemas nevrálgicos. O primeiro era o nível cultural dos ingressantes, de modo que Fonseca (1961) considera que foi inviabilizado o plano de formar contramestres por esta razão. O segundo problema foi a evasão. Dos 2.118 estudantes matriculados em 1910, apenas 1.248 frequentavam as aulas. Fonseca (1961, p. 185) considera este seria um problema perene na EAA:

a evasão escolar vinha, de longa data, preocupando os espíritos. Poucos eram os alunos que chegavam ao final dos cursos das Escolas de Aprendizes Artífices. A maioria, premida por várias causas, principalmente pelo fator econômico, abandonava aqueles estabelecimentos no fim da 3ª ou 4ª série, para procurar trabalho nas fábricas ou oficinas, oferecendo aos patrões os conhecimentos que já haviam adquirido e que, aliás, eram superiores aos dos operários antigos.

O imperativo financeiro era parte importante nesta modalidade. O abandono se dava na terceira e quarta séries, pois, oficialmente, pelo decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891, crianças menores de 12 anos não poderiam se empregar em fábricas, e até os 15 não poderiam trabalhar mais que 4 horas diárias.

O terceiro problema era o das instalações precárias. A insalubridade dos prédios era tão preocupante que se tornou necessário legislar sobre este assunto. Entre vários outros pontos, o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, estabelecia novo regimento às EAA.

Art. 31. O local destinado às oficinas nas escolas deverá ser suficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possível franca, de modo a fazer-se uma completa renovação do ar.

Art. 32. As oficinas deverão receber bastante luz solar e as machinas ou aparelhos dispostos de modo a ficarem completamente iluminados.

Art. 33. O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas será rigorosamente secco e o mais possível impermeavel.

Art. 34. As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitarios, agua potavel em quantidade sufficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene. (BRASIL, 1911)

Não eram usuais as prescrições legais darem conta de obrigatoriedade de água potável, iluminação adequada, banheiro, ventilação e impermeabilidade do solo. Assim, se houve a necessidade de legislar sobre este assunto, pode-se imaginar qual era a real situação de precariedade dos prédios onde eram instaladas as Escolas.

O quarto ponto nevrálgico do funcionamento das EAA eram os professores que, oriundos das classes primárias, não possuíam formação para o ensino profissional e sequer sabiam ao certo o que necessitavam ensinar aos jovens. Se o regulamento de 1911 se preocupava com as condições mínimas para o funcionamento das EAA, o regulamento de 1918 se preocuparia com a qualidade desejável dos professores e quadros da administração das escolas. Baixado pelo decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, o regulamento preocupava-se com o provimento dos cargos de professores e diretores das escolas. Dos professores exigia-se prova prática, sendo esta, na legislação federal, a primeira iniciativa nesse sentido. O regulamento de 1911 era muito mais abrangente: exigia, sem nenhuma regulamentação posterior, que os professores deveriam possuir “comprovada competência”. Esta abrangência será duramente criticada na ocasião do início dos trabalhos do serviço de remodelação do ensino técnico em 1920.

Preocupada com o ensino dos ofícios e com a formação dos professores, a Prefeitura Municipal do Distrito Federal, a quem cabia legislar sobre o ensino normal de acordo com o federalismo vigente, cria em 1917 a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Ela deveria suprir a necessidade de professores, mestres e contramestres para as EAA e demais estabelecimentos.

Sobre a problemática da formação de professores e a necessidade da criação de uma escola preocupada com a formação de professores, Fonseca (1961, p. 1979-1980) considera que “desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices¹⁴ [sic], vinha o Governo Federal lutando com o problema da falta de professores e mestres. Talvez fosse este o ponto mais fraco da organização escolar naquela época”. A criação da escola foi vista com tantos auspícios, que, ainda sem funcionar, ela foi federalizada pelo Decreto nº 13.721, de 13 de agosto de 1919, passando para o

¹⁴ Sobre o uso da partícula “e” em referência às Escolas de Aprendizes Artífices verificar Colombo (2020).

Ministério de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mesmo ministério que cuidava das EAA.

Os cursos tinham duração de 4 a 6 anos, além do estágio. O ingresso era consignado às provas escritas e orais e a idade mínima era de 12 anos, não sendo aceitas, assim como tradicionalmente à época, pessoas com deficiências ou doenças infectocontagiosas. Dessa forma, conforme observa Cunha (2000b, p. 85), seria possível que um jovem de 17 anos fosse professor de jovens de 18 anos, o que revela “a dificuldade que teriam esses jovens mestres e professores no ensino de ofícios aos alunos das escolas de aprendizes artífices, não poucos dessa mesma idade”. Após a formatura, a preferência das vagas no quadro docente das EAA era de quem possuísse o diploma.

Vários projetos de leis foram apresentados desde 1909 para normatizar e/ou reformar administrativa e pedagogicamente as EAA. Fonseca (1961), em História do Ensino Industrial no Brasil, traz em seu capítulo VII os textos dos projetos que tinham este intento. Ainda que a maioria dos projetos não tenham sido aprovados pelos deputados, e quando aprovados não tenham sido efetivados, especialmente por falta de recursos ou descaracterizados por emendas que inviabilizavam a ideia inicial, isso demonstra que notadamente a educação profissional era um tema em disputa entre os congressistas desde sua primeira institucionalidade. Diferentes concepções e funções foram debatidas, algumas delas incorporadas em decretos posteriores, outras desprezadas completamente.

Duas ações que causaram mudanças significativas nas EAA foram: o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e a Portaria conhecida como Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Ambos foram de iniciativa do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, comandado à época por Ildenfonso Simões Lopes, entre 1919 e 1922, e Miguel Calmon Du Pin e Almeida, entre 1922 e 1926.

Em 1920, João Lüderitz¹⁵ já apresentava suas primeiras impressões quanto ao funcionamento das EAA. De seu relatório temos apenas notícias, não sendo possível sua análise mais profunda. Em 1921 e 1922, foram ampliados os recursos destinados ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e houve a

¹⁵ Diretor do Instituto Parobé que foi responsável pela formação profissional do estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente foi diretor nacional do SENAI, também presidente da Confederação Nacional da Indústria.

ampliação de recursos permitindo a contratação de outros profissionais, inclusive estrangeiros, para compor o quadro da junta. O objetivo do serviço era a profissionalização do ensino profissional, buscando maior eficiência, e a padronização das EAA.

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico elaborou um projeto de lei para regulamentação do Ensino Profissional Técnico. Esse projeto, a exemplo do que ocorrera com diversos outros com o mesmo fim, não foi aprovado. Com a recusa dos parlamentares, o ministro da agricultura, indústria e comércio lançou uma portaria que ficaria conhecida como “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, em 13 de novembro de 1926. (FONSECA, 1961)

Tal portaria¹⁶ alterava vários pontos infralegais, ou seja, o que não fazia parte *ipsis litteris* da lei de 1909 ou dos dois regimentos de 1911 e 1918 foi alterado por ela. Foram normatizados, dentre outros pontos, o calendário escolar, turno e duração, frequência, avaliação, certificação. Ela dispunha também sobre a criação de uma exposição anual dos trabalhos realizados nas escolas e de um museu onde ficariam expostos os melhores trabalhos, e sobre a criação do adicional noturno para as classes naquele período, tornadas obrigatórias na Consolidação.

A portaria reafirmava a preocupação com questões apresentadas pelos regimentos de 1911 e 1918, no que se refere à questão sanitária, que se tornou uma questão nacional nesse período, e a questão da contratação de quadros concursados, acrescida da disposição de que não seriam contratados como mestres ou professores menores de 21 anos, com detalhado descritivo de competências necessárias para a função.

Os três pontos mais importantes dessa portaria foram: em primeiro lugar, a implementação de um currículo comum às EAA, não apenas da parte profissional:

Além de estabelecer o currículo destinado à aprendizagem prática, a Consolidação também regulava o currículo dos cursos primário e de desenho, que eram obrigatórios, o primeiro para todos os que não exibissem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais e o segundo, para todos os alunos. [...] o currículo passava a ser constituído das seguintes disciplinas: Português, Aritmética, Geometria Prática, Lições de Coisas, Desenho e Trabalhos Manuais, Caligrafia, Ginástica e Canto Coral, Corografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Elementos de

¹⁶ A referida portaria não se encontra disponível em sítios da internet. Tivemos acesso a ela a partir de Fonseca (1961, p. 242-43).

Álgebra, noções de Trigonometria, rudimentos de Física e Química, Desenho Industrial e Tecnologia de cada ofício. (FONSECA, 1961, p. 193-194)

Era uma tentativa de aumentar a cultura geral dos estudantes das EAA, que por virem das camadas mais pobres da população não teriam acesso aos conhecimentos básicos para a formação.

A segunda inovação da Consolidação foi a industrialização das EAA, de modo que ficariam permitidas as encomendas de produtos a elas. Assim, cada escola se tornaria uma indústria capaz de atender ao serviço público e à iniciativa privada com os bens que fabricava. Cabia ao diretor fazer a intermediação dessas encomendas e reverter o saldo da compra para os cofres das escolas e para o pagamento dos profissionais que poderiam, inclusive, ser externos ao quadro. Os compradores deveriam fornecer o material ou o pagamento de 30% da encomenda de forma adiantada para a compra.

O terceiro aspecto estabelecido na portaria foi a criação de uma espécie de conselho superior das Escolas de Aprendizes Artífices, sob forma de Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Esse “serviço” faria muito mais do que a inspeção, pois atuaria também na orientação de professores e em sua preparação para a eficiência do trabalho docente, promoção de cursos de aperfeiçoamento, além de zelar pelo caráter educativo das atividades, acompanhar a implementação das políticas centrais, revisar os regimentos das escolas, cuidar da transferência e promoção de diretores e equipe administrativa, propor programas de remodelação, entre outras ações.

Servir de consultor técnico, com referência a todos os assuntos concernentes aos serviços de ensino técnico e profissional, e dar parecer, no tocante ao mesmo ensino sobre todos os trabalhos que se publiquem por conta do ministério ou sob a responsabilidade do mesmo, ou para adoção nas escolas. (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1926 *apud* Fonseca, 1961, p. 242)

O Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, definido por esta portaria, vigoraria até 1930, ocasião em que, após o golpe, seria substituído pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

A despeito da modernização pretendida pelos líderes do movimento republicano brasileiro, o país permanecia fortemente ancorado em suas tradições mais preciosas: a agroexportação e o preconceito de raça e classe social. A agroexportação de café, algodão e látex compunha base importante da balança comercial, porém os grandes latifundiários começaram a investir *pari passu* na

instalação de indústrias. A expropriação do trabalho dos escravizados permitiu aos latifundiários a acumulação primitiva¹⁷ necessária para se tornarem capitalistas.

Este foi um período de intensa urbanização e modificação de costumes, pois a iluminação pública permitia uma vida noturna nos grandes centros. Ocorre, ainda, a derrubada dos cortiços para a higienização das cidades, o que empurra os pobres cada vez mais para as margens das cidades.

Ademais, havia a necessidade da exaltação do trabalho e condenação da preguiça e, para tanto, eram necessários sistemas de correção e preservação, por meio de leis e códigos que fossem incisivos na conformação da população a essa questão nacional. O código penal de 1890, em vigência durante toda a República Velha, preconizava que os menores infratores seriam enviados às escolas industriais:

Os maiores de 9 annos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinaes industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos. (BRASIL, 1890)

Assim sendo, a aprendizagem industrial seria a pena para a delinquência. Era de se esperar que o trabalho forçado nos estabelecimentos disciplinares industriais criasse mais consequências negativas que positivas. De acordo com Cunha (2000b, p. 41, aspas do autor), os menores recolhidos acabavam por criar aversão pelo trabalho, já que este era obrigatório e eles se viam como os escravizados,

pelo fato de que a escola se destinava a “gente desqualificada”, a instrução nela ministrada não deveria ultrapassar o que fosse indispensável à integração do internado na vida social, isto é, apenas o “cultivo necessário ao exercício profissional”.

No Código de Menores, estabelecido pelo Decreto nº 17.943-A, de 13 de outubro de 1927, a aplicação de pena de “educação física, moral, profissional e literária” era obrigatória:

Art. 211. Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.

§ 1º A educação physica comprehenderá a hygiene, a gymnastica, os exercicios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercicios proprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para consigo, a familia, a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as práticas da religião de cada um compatíveis com o regimen escolar.

¹⁷ Sobre o conceito de “acumulação primitiva”, consultar o capítulo 24 do tomo 1 de “O Capital” de Karl Marx.

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do médico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino.

§ 4º A educação litteraria constará do ensino primario obrigatorio. (BRASIL, 1927)

Uma vez mais, o ensino profissional seria relegado às classes mais baixas, nesse caso como forma de punição. Seria também ministrado aos abandonados, aos “desprovidos da fortuna” e aos indigentes, com a preocupação ideológica de inculcar o “trabalho honesto” nessas almas que estariam fadadas aos vícios de uma vida desregrada, não fosse a ação benemérita da classe dominante.

À classe dominante interessava especialmente a conformação desses jovens à sociedade em marcha, também em razão de que somente pessoas alfabetizadas poderiam ter direito ao voto. Dessa forma, quanto mais normatizados, menor era a chance de se insurgirem contra as oligarquias, já que para a recente oligarquia industrial capitalista era necessária a manutenção do *status quo*. Conforme afirma Romanelli (1978, p. 43, aspas do autor):

A “renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas” foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado o império “sem modificações essenciais”.

Nesse mesmo sentido, Santos (2000, p. 208) também afirma que

Permaneceu, nos primórdios do império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

Logo, fica evidente a continuidade de concepções e ideologias herdadas do Império e da Colônia, com pontuais atualizações, dadas as condições da libertação dos escravizados e da Proclamação da República. O foco do ensino profissional nesse período esteve muito mais ligado à questão da preservação social do que à formação de trabalhadores capacitados.

Tendo decidido, em um acordo com a base paulista, não cumprir a tradição vigente de sucessão presidencial, denominada Café com Leite, e indicar para concorrer à eleição um partidário de São Paulo e não de Minas Gerais, como pactuado anteriormente, Washington Luís abre espaço para a conspiração golpista.

Uniram-se em aliança Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul para indicar o nome de Getúlio Vargas. Derrotada e descontente, a aliança denuncia fraude nas eleições. Com o assassinato de João Pessoa, por questões regionais, candidato à vice-presidente, o grupo de Vargas culpa o governo federal pelo ocorrido e decide utilizar a morte como trampolim para chegar ao poder. Os generais próximos da aliança depuseram Washington Luís e todo seu ministério e uma junta assumiu o governo do país por 10 dias, tempo necessário para Vargas chegar à Capital partindo do Rio Grande do Sul.

5.2 A ERA VARGAS

Alçado à presidência da república pelo golpe de 1930, e tendo rasgado a Carta Constitucional de 1891, Vargas permaneceu no poder por quinze anos, inicialmente como chefe do governo provisório, eleito pelo voto indireto e ditador. Ainda voltaria a ser eleito pelo voto popular em 1950, mandato interrompido pela sua decisão de pôr fim à própria vida em 1954.

A revolução de trinta se inicia com o movimento político-militar conduzido por uma coalizão política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico; e seu contexto histórico é o da crise do capitalismo agrário-mercantil brasileiro, cujas contradições haviam sido agravadas e evidenciadas pela crise do mercado mundial. É certo que a crise do capitalismo agromercantil brasileiro se encontra na origem da revolução de trinta; todavia, não se deve deduzir daí que a crise tenha sido vivida de uma só maneira pelos diferentes grupos sociais e forças políticas. (SAES, 1984, p. 80)

Pouco mais de dez anos do fim da 1ª Guerra Mundial e sofrendo as consequências da quebra da bolsa de valores em 1929, eram imperativas as mudanças econômicas, políticas e sociais no estado brasileiro. O setor educacional não ficaria alijado dessas mudanças.

O pretendido desenvolvimento seria alcançado pelo incentivo ao modelo de “substituição de importações”, visando ao desenvolvimento industrial, ainda que tardio. Para tanto, era necessário organizar o estado, criar repartições e ministérios. Assim, ainda no ano de 1930 são criados os ministérios da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho, Indústria e Comércio.

Na década anterior, os estados, gozando de certa autonomia, buscavam aprovar leis que modificassem o ensino secundário, técnico e superior. Esta autonomia foi significativamente diminuída com a intervenção de Vargas nos estados.

Saes (1984, p. 83) compreende que a revolução de trinta substituiu o “federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa, e concede ao Estado os instrumentos institucionais indispensáveis à execução de uma política intervencionista e industrializante”. Dessa maneira, mais centralizador, o governo Vargas deu ao novo ministério a incumbência de produzir normas que devolvessem ao poder central a prerrogativa de regulamentar e organizar a educação pública.

A primeira reforma, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, buscava dar unicidade a um sistema ainda inexistente. Foi instituída por uma série de decretos que alteravam a estrutura do ensino secundário, superior e técnico do ramo comercial e impunha o seu conteúdo a todo país.

O ensino secundário, regulamentado pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), seria organizado por seriação, em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e um complementar de dois. Estabeleceu-se frequência mínima obrigatória, além de tornar obrigatório sua terminalidade para o acesso ao ensino superior. Dessa forma, o secundário passava a ser de formação básica e propedêutica.

Já os decretos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), conhecidos como Estatuto das Universidades Brasileiras, tratam da reforma do ensino superior, que passa a ser organizado como sistema universitário. Criam-se reitorias e a necessidade de cada unidade contar com, ao menos, três institutos. Além disso, são unificados vários institutos, uma vez que as instituições isoladas que não tivessem os três institutos seriam contempladas no escopo do decreto de forma diferenciada.

O serviço de remodelação do Ensino Profissional e Técnico foi extinto pelo decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931 (BRASIL, 1931), que criava a estrutura do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na nova estrutura, em substituição ao serviço, criava-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, regulamentado pelo decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932. As funções da inspeção eram:

Art. 1º A Inspeção do Ensino Profissional Técnico incumbe a direção, orientação e fiscalização de todos os serviços atinentes ao ensino profissional técnico, tanto em relação às escolas, a que se refere o art. 98 do regulamento aprovado pelo decreto n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931, como em relação a outros quaisquer estabelecimentos ou instituições que, por ministrarem o referido ensino, recebam subvenção, prêmio ou auxílio pecuniário do Governo Federal. (BRASIL, 1932)

As novas instituições que adotassem as normas federais, desde que se submetessem ao crivo da inspeção, poderiam ser reconhecidas como oficiais e

receber auxílio do governo. As escolas municipais, estaduais ou particulares que recebiam subvenção federal deveriam ser auditadas pela inspetoria.

Os decretos da área da educação passaram a ser prescritivos, cuidavam da carga horária, da organização curricular, regulamentavam as profissões ligadas à certa área e o salário a que o formado faz jus, desde o ensino secundário até o superior. Como exemplo, isso pode ser observado no Decreto do Ensino Comercial nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), que tratava de todas as minúcias, tornando a oferta engessada e mostrando a desarticulação do ensino secundário profissional com o ensino primário, pois exigia no exame de admissão dos postulantes conhecimentos que a escola primária não contemplava. Segundo Cunha (2000c) foi no decreto do ensino comercial que a primeira vez foi utilizada a expressão *técnico* para se referir ao nível intermediário de ensino na divisão do trabalho.

Continuavam iguais as condições dos demais cursos profissionais, já que o único decreto sobre ensino profissional tratava do ensino comercial. Assim sendo, “os outros cursos profissionais não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior” (ROMANELLI, 1978, p. 139). Não foram exarados decretos para tratar dos ensinos primários, normal, nem para os demais ramos do ensino técnico, que foram completamente marginalizados.

Dada a tendência de industrialização, a Reforma Francisco Campos perdeu a chance de organizar um sistema de educação profissional condizente com a ideologia desenvolvimentista e, ao mesmo tempo, de auxiliar na minoração do preconceito, ainda vigente, com as profissões manuais.

É fato que o período de governo provisório não foi de todo plácido. A sustentação do Governo Vargas era instável, pois não havia um bloco hegemônico de apoio e, uma vez que não podia contar com a elite latifundiária, que perdera seu poder de mando com a centralização das decisões, Vargas bailava ao som da música, dando acenos à população e aos militares, especialmente aos tenentes, que eram sua base e apoio no momento do golpe, habilmente jogando com as bases modernas e tradicionais (ROMANELLI, 1978). Em 1932, entendendo que o período de governo provisório deveria acabar e que o país necessitava de uma nova constituição, o estado de São Paulo cria o movimento constitucionalista. A “revolução constitucionalista de 1932” foi um movimento malogrado, mas garantiu a instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte.

Nessa ebulição entre golpes, revoluções e tentativas de contragolpes, um grupo de 26 personalidades, autodenominado pioneiros da educação nova, lançava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava uma renovação educacional no país. Müller (2013 p. 99) entende que,

embora com diferentes posições ideológicas, [os Pioneiros] pregavam um novo modelo em que a educação conseguisse atuar e interferir na sociedade brasileira através de uma escola menos academicista, mais prática, gratuita, obrigatória e laica – portanto, acessível às massas –, o que poderia neutralizar o poder oligárquico da elite nacional

Os escolanovistas sofreram duras críticas dos educadores tradicionalistas e da igreja católica, que dominava o ensino secundário, sendo acusados de comunistas. Na realidade, como observa Cunha (2000b), o movimento era inspirado em John Dewey, muito distante do rótulo que lhe queriam impingir, a do comunismo. De fato, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, no Brasil, era dividido em duas tendências ideológicas de matriz liberal: os elitistas e os igualitaristas.

Ribeiro (1992) compreende que havia muito menos uma posição comunista *versus* anticomunista ou uma defesa da escola pública, laica e gratuita *versus* escola privada, mas sim a defesa de interesses particulares. Os educadores católicos buscavam defender seus negócios, alinhados aos interesses dominantes empenhados na manutenção do *status quo* e lançavam mão do “terror comunista” para amedrontar os setores médios da população.

O embate entre escolanovistas e os setores tradicionais perduraria por anos, depois de quase três décadas influenciando, ainda, nos longos debates que resultaram na LDB 4.024/1961, apesar da aparente vitória obtida na construção da constituição de 1934. Para Romanelli (1988, p. 151), “a constituição de 1934, em seu capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador”.

Maior do que a vitória do movimento renovador, seria uma vitória ampla para Getúlio Vargas, pois, em primeiro lugar, conseguia se desvencilhar do movimento tenentista que, nesse momento, prejudicava a imagem do presidente; em segundo lugar, porque conseguiu dar um recado claro à elite paulista de que as decisões seriam mantidas no poder central; e, em terceiro lugar e acima de tudo, Vargas conseguiu se manter como presidente eleito pelo voto indireto, pois a carta constitucional, apesar de preconizar a eleição direta, indicava que o primeiro presidente seria eleito indiretamente.

Romanelli (1978) aponta a vitória quase que integral do movimento escolanovista, mas como vimos afirmando, Getúlio era um hábil negociador, que conseguia, embora de forma contraditória, agradar às mais diversas linhas de pensamento, desde que fossem de seu interesse na condução política. Assim, é na garantia da inclusão do ensino religioso que os conservadores católicos também foram contemplados na nova Constituição:

Art 2- 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934)

É no artigo 153 do capítulo dois que aparece uma das duas menções ao ensino profissional na Constituição; a outra surgiria no artigo seguinte, para garantir a isenção de tributos, o que abrangeria também as instituições particulares, correspondente a mais um ponto de interesse dos católicos.

Centralizadora, como a tendência vigente desde o golpe de 1930, a Constituição imputava aos estados a competência da manutenção dos sistemas educacionais, desde que respeitadas as diretrizes nacionais (art. 2-151). Segundo os artigos 1-5 do capítulo XIV, cabia ao governo central, exclusivamente, estabelecer diretrizes para a educação nacional e ainda “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). A carta constitucional garantia também a liberdade de cátedra, a educação como direito de todos, a gratuidade e obrigatoriedade, entre outras importantes conquistas, porém não se referia especificamente à expansão da rede escolar, mas sim à limitação das matrículas à estrutura existente, como consta do artigo 150, alínea c.

A centralização, especialmente para o ensino profissional, representa um freio nas iniciativas estaduais. São Paulo e Rio de Janeiro possuíam escolas profissionais estaduais mais antigas ainda que as federais, e a legislação desse ramo de ensino, em alguns pontos, era mais avançada que a federal.

Como parte da política populista, a Constituição Federal de 1934 garante uma série de direitos trabalhistas, entre elas a fixação da jornada de trabalho, das férias remuneradas, a proibição do trabalho aos menores de 14 anos, a licença para gestantes, o descanso semanal obrigatório, entre outros. Desde o governo provisório, o governo vinha acenando aos trabalhadores com medidas populistas a fim de

conquistar apoio. Segundo Saes (1984, p. 88, aspas do autor), essas medidas não eram desprezíveis, uma vez que “isso representava a absorção da classe operária nascente nas suas estruturas pela via da legislação do trabalho e do ‘sindicalismo de estado’”, ou seja, eram uma forma de garantir a influência do Estado na classe operária.

O decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931, regulava a sindicalização e criava a política do sindicalismo de Estado. Um sindicato seria oficial a partir da emissão da carta sindical pelo Estado. Isso caracterizava "a subtração à classe operária da possibilidade de organização corporativa e política autônoma" (SAES, 1984, p. 86). Impunha também, como forma de afastar as "doutrinas excêntricas" – assim chamados os anarquistas e socialistas – que a organização deveria contar com no mínimo 2/3 de brasileiros natos. Isso porque a política de importação de mão-de-obra dos governos anteriores abriu as portas aos estrangeiros e com eles vieram novas formulações políticas.

Mesmo com essas características, a centralização excessiva era marca da Constituição Federal de 1934 e os avanços que eram visíveis em diferentes áreas sociais acabariam sendo revogados. Apenas três anos depois, era outorgada uma nova Constituição Federal. É fato que não foram necessários três anos para a de 1934 caducar. Em fins de 1935, após uma atabalhoada ação da Aliança Nacional Libertadora e do Partido Comunista do Brasil, Vargas decreta estado de sítio e mais tarde, em 1936, o estado de guerra, pelo decreto nº 702, de 21 de março, e a partir de então, ele passa a governar livremente, sem as amarras do congresso.

O clima político era tenso e o surgimento de um plano de revolução comunista, conhecido como plano Cohen, acelerou o golpe que marcaria o início do Estado Novo. A peça fictícia foi elaborada por um militar. Os comunistas, que desde 1935 foram perseguidos e deportados, não possuíam quadros, sequer força política e social para a derrubada de Vargas. Assim, em 10 de novembro de 1937, em meio a uma pré-campanha presidencial, Vargas instala o Estado Novo. Sob o temor da ameaça comunista, a nova Constituição atende:

às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por **conhecidos fatores de desordem**, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; (BRASIL, 1937, negrito nosso)

O terror comunista instalado por uma peça ficcional seria o esteio da Constituição de 1937. A alegada desordem era combatida com uso excessivo de violência, deportações, terror e repressão policial. Conhecida como Constituição Polaca, era de clara inspiração fascista.

Em oposição à Constituição de 1934, que havia sido elaborada pela Assembleia Constituinte eleita pelo voto popular, a de 1937 foi redigida por Francisco Campos e imposta à nação, sem debate ou participação. De acordo com Ribeiro (1992, p. 114), a nova Constituição

difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical etc.

Os interesses que haviam sido pacificados na Constituição de 1934, como os anseios escolanovistas e católicos, são abandonados na de 1937. Esta deixa de afirmar a educação como “direito de todos” e dever do Estado e afirma que o Estado deve apenas contribuir para o desenvolvimento educacional. Quanto aos católicos, o ensino religioso passa a não ser obrigatório.

A educação passa, em 1937, a ser uma obrigação da família, sendo inclusive deslocada da seção “Da Educação e da Cultura” para a seção “Da Família”. Na Constituição de 1934, o artigo 149 preconiza que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Enquanto isso, a de 1937 ressalta, no artigo 125, que:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937)

Assim, o Estado fica desobrigado da oferta de educação, reduzindo a sua centralidade e passando de mantenedor a coparticipante no provimento à educação. É obrigado a ofertar educação aos miseráveis, e é nesse ponto que aparece, pela primeira vez em uma Constituição, a menção do ensino profissional:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em

todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, negrito nosso)

É visível a distorção, ainda vigente, da oferta de educação profissional somente para os menos favorecidos. Assim, para Ribeiro (1992, p. 115), “fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado”, garantindo um controle sobre os “menos favorecidos”.

Cunha (2000c) compreende que ainda antes do golpe do Estado Novo, na inspiração da legislação educacional, o fascismo italiano era uma fonte recorrente. O autor considera que, em 1931, Francisco Campos demarca as características de uma educação autoritária, e as reformas por ele implementadas são exemplos desta inspiração. Essa tendência encontra maior eco na Constituição de 1937 e na ação de Gustavo Capanema, Ministro da Educação, entre 1934 e 1945.

Foi de iniciativa de Capanema a segunda reforma educacional conhecida como “Leis” Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema, que tratavam dos seguintes ramos de ensino:

- a) Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942).
- b) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI (Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942).
- c) Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).
- d) Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943).

Ainda no governo provisório de José Linhares, após a deposição de Getúlio Vargas, foram emitidos outros três decretos que, continuando com as reformas, tratavam dos seguintes ramos de ensino:

- a) Ensino supletivo em nível primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946).
- b) Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).
- c) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Comerciantes – SENAC (Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946).

Já no governo de Gaspar Dutra, o último decreto, que tratava do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946), era promulgado.

Se antes o governo federal regulava apenas as escolas federais, não tendo maior inserção nas municipais, estaduais e particulares, com os decretos-leis, o ensino em todos os estabelecimentos era regulamentado. Nesse sentido, a reforma “oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado” (MÜLLER, 2013, p. 100).

O ensino secundário continuava intocado como direito de classe da elite. Romanelli (1978, p. 157) considera que ao tratar dele, “a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”. O sistema era baseado, a exemplo da reforma Francisco Campos, na seletividade e na rigidez, porém as tendências autoritárias alçaram novos patamares. Exemplos do espírito antidemocrático de inspiração fascista podem ser encontrados na criação da Educação Moral e Cívica, que, para além de ser uma disciplina escolar, era um ideal a ser perseguido, tendo na lei um capítulo especial para sua descrição, que era assim introduzido:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942)

Destacamos, ainda, os parágrafos:

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do **Juventude Brasileira**, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo. (BRASIL, 1942, negrito nosso)

A formação de uma juventude brasileira, a exemplo das juventudes nazista e fascista, denuncia a inspiração e intenção do legislador ao proceder às reformas, de modo que, segundo Romanelli (1978, p. 159, aspas do autor), o sistema de ensino:

De um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para

a preparação de lideranças e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista”.

Esse sistema que cuidaria da preparação intelectual e da formação profissional para atendimento das necessidades do mercado (MÜLLER, 2013) é aqui tratado em duas partes: o ensino técnico profissional ofertado nas instituições públicas e a criação do Senai e do Senac¹⁸. Para Cunha (2000c, p. 27):

O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na construção outorgada em 1937.

A Constituição de 1937 foi complementada com as reformas nos diferentes sistemas de ensino profissional e com a criação de dois novos serviços para esse fim. As “leis” buscavam dar padrão ao ensino de ofícios estabelecendo as diretrizes nacionais para esse ramo de ensino. A primeira disposição das “leis” de ensino industrial, comercial, agrícola e normal foi deslocar o ensino profissional do ensino primário para o secundário. O ensino primário, regido por “lei” orgânica posterior, seria destinado à formação geral.

Cunha (2000c) compreende que, ao deslocar o ensino profissional para o secundário, e observadas as demais características da lei, a intenção era selecionar um público com perfil diferente do que costumava frequentar as escolas de aprendizes artífices. Buscava-se, então, por meio da criação de seleção por vestibular e testes físicos e mentais, desvencilhar-se da ideia assistencialista que dominava a educação profissional desde o Império. Ainda que se selecionassem os piores estudantes concluintes do ensino primário, estes teriam rendimento superior ao do antigo público.

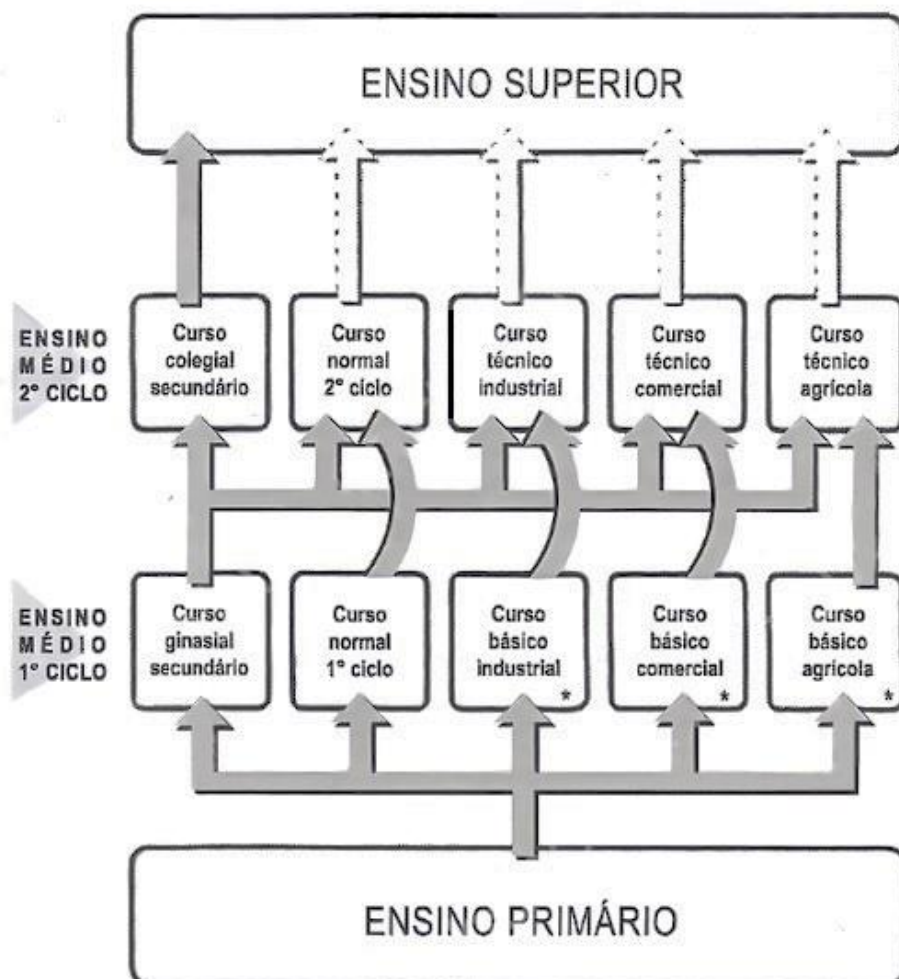
A organização nas ofertas, padronização do ensino e elevação do ensino profissional para o segundo grau representavam pontos positivos na reforma Capanema. Porém, de acordo com Romanelli (1978, p. 156),

algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico.

¹⁸ Não nos ativemos ao ensino do que, com o decorrer dos anos, passou a ser conhecido como Sistema S. Consideramos esse sistema apenas como um braço do poder dos barões da indústria influenciando na formação, quase sempre aligeirada, da classe operária brasileira.

A articulação entre os níveis de ensino fica explícita no seguinte fluxograma apresentado por Cunha (2000c, p. 39):

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as "leis orgânicas" 1942-1946



Fonte: Cunha (2000c, p. 39).

A figura acima corrobora a afirmação de Romanelli (1978) sobre o ensino profissional ser de fácil ingresso, porém de complexa ou inviável saída. Uma vez que o estudante nele ingressasse, vindo do ensino primário em um ramo de ensino, a sequência era determinada em lei. Assim, por exemplo, para o estudante que tivesse frequentado o curso básico agrícola, a única sequência possível seria o curso técnico agrícola no 2º ciclo e os cursos do mesmo ramo no ensino superior. Isso era válido para os ramos industrial, comercial e normal. Já o estudante que, ao entrar no 1º ciclo, optasse pelo ginásial secundário, poderia escolher qualquer ramo do 2º ciclo, porém se optasse por um 2º ciclo técnico, estaria destinado aos cursos superiores

relacionados. Uma vez que escolhesse o 2º ciclo colegial secundário, poderia ingressar em qualquer curso superior ofertado, inclusive os relacionados aos cursos técnicos. Caso o estudante pretendesse outro ramo, teria que retornar ao 1º ciclo para poder ter acesso a um ramo diferente.

Nesse viés, apesar da tentativa de distanciamento da concepção de desvalidos da sorte, marginalizados e escravizados, entrava em vigência uma concepção classista, de ensino dual: ensinos secundário e superior destinados à elite dirigente, que teria a oportunidade de escolha plena; e ensino profissional às classes populares.

Uma questão sensível que se apresentava era a duração, pois o ensino profissional se equiparava, em duração, ao ensino colegial secundário: sete anos divididos em dois ciclos, de modo que nem a elite, nem a classe média em ascensão iriam matricular seus filhos no ensino profissional, quer para garantir seu prestígio de classe, quer para buscar distinção. Enquanto isso, as classes baixas da sociedade eram obrigadas, pelas contingências da sobrevivência, a buscar capacitação rápida para inserção no mercado de trabalho. É nesse ponto que entram os decretos de criação do SENAI e SENAC:

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema de elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 1978, p. 169, aspas do autor)

A Reforma Capanema reafirmou a dualidade dos sistemas e foi uma tentativa de superar as concepções herdadas desde a colonização, porém a organização do sistema o tornou oficialmente discriminatório.

Por fim, em 29 de outubro de 1945, após sofrer dura pressão externa, Getúlio Vargas e o Estado Novo foram depostos. Porém, as “leis” orgânicas dos ensinos permaneciam, sendo revogadas no governo provisório e no governo Dutra apenas os dispositivos mais flagrantemente fascistas, que mencionavam a Juventude Brasileira, a Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar.

5.3 ANÁLISE DO PERÍODO DA REPÚBLICA VELHA AOS GOVERNOS DE GETÚLIO VARGAS

O conluio republicano foi vencedor, pois ia ao encontro dos interesses das elites clericais, militares e sociais. Mesmo sem um grande quadro ligado ao movimento republicano, a república foi proclamada, no modelo do federalismo, uma vez que atendia aos anseios dessas elites, descentralizando o poder da capital e das mãos do rei para as províncias. O regime devolvia às mãos das oligarquias locais o poder, não que o houvesse perdido de fato, mas a monarquia era demasiadamente centralizadora.

Parece-nos claro que a abolição da escravatura represente um caráter civilizatório quando comparada ao modo de produção escravista. Porém, Frigotto reconhece (2006, p. 247) que:

trata-se de um avanço restrito e relativo, pois mantém a divisão dos seres humanos em classes sociais antagônicas: aqueles que detêm a propriedade privada do capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que, para se reproduzirem e manterem suas vidas e a de seus filhos, precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, recebendo em troca uma remuneração ou salário.

A estrutura social brasileira foi complexificada sobremaneira; os escravizados libertos, a imigração, a industrialização e o adensamento urbano ensejaram crises, revoltas e toda ordem de manifestações. Cunha (2000b) compreende que essas ideias “exóticas” foram trazidas pelos imigrantes e cabia ao Estado manter a ordem social. A Educação Profissional foi utilizada como contentor dessas ideologias. Santos (2000) considera que o ensino de ofícios foi uma maneira de bloquear as ideologias contrárias à ordem social, econômica e política. Esta foi a forma encontrada para manter a ordem momentaneamente e a garantia de que tais ideologias não teriam, no futuro, apoio suficiente para que se formasse uma frente que pusesse em risco os interesses das oligarquias.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices. O decreto criador mantinha os preconceitos e a dualidade do sistema, uma vez que estas escolas eram destinadas aos “desfavorecidos da fortuna” e outra escola se preocuparia com os afortunados.

A pecha de indolentes e preguiçosos perseguia os indígenas, a população preta, parda e pobre, e seria papel das EAA corrigir essa população através do

trabalho profícuo. A criação de tais escolas foi a materialização normativa do velho preconceito social que acompanhava a história do Brasil.

Durante a República, o Estado permaneceu vigilante e criando regras que garantissem a formação de uma classe operária, ainda que usando o aparato repressor. A exemplo dos períodos anteriores, a educação profissional era pena para a delinquência ou vadiagem juvenil e o trabalho forçado ao mesmo crime para os adultos. É certo que o conceito de vadiagem ou delinquência era demasiadamente elástico, idealizado a fim de alcançar especificamente os “vadios” que não interessavam ao Estado.

As EAA sofreram com vários problemas, desde a grande evasão escolar – uma vez que os estudantes precisavam trabalhar para auxiliar o sustento da família – à precariedade sanitária e estrutural das instalações dessas escolas, em especial a falta de professores capacitados ao ensino.

Várias ações foram tentadas a fim de melhorar o quadro das escolas; regimentos, portarias e departamentos cuidavam dessas tentativas. sendo a mais profícuo a “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, que ampliava o currículo dessas escolas, com o objetivo de aumentar a cultura geral dos estudantes e de reafirmar o caráter ideológico das escolas. Sobre tal ampliação, Cunha (2000b) compreende que ela não passaria do indispensável, tendo em vista o público-alvo dessas escolas.

Diante de todas as contradições, e sem a intenção de fazê-lo, foram incluídos nessa reformulação o que podemos conceber como possíveis germes da mudança, a exemplo da Educação Física, do desenho, dos trabalhos manuais e do canto orfeônico, ainda que tais disciplinas fossem tratadas como formas de condicionar e conformar o estudante à ordem social econômica e política vigente.

Marx (2017, p. 554) compreende que:

Do sistema fabril [...] brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

Apesar do germe plantado no centro das EAA e das possibilidades de mudança trazidas por ele, exemplos não faltam sobre a concepção e a formulação do currículo dessas escolas e da mentalidade da época. No Decreto nº 17.943-A/1927, em relação à Educação Física, a higiene era abordada antes de qualquer prática

esportiva ou condicionamento físico; a Educação Moral englobava os deveres do homem para com a sociedade e a Pátria. O canto orfeônico, que poderia ser compreendido como uma forma de introduzir o estudante ao mundo da música, segundo Amatto (2007), passou a estar ligado diretamente à difusão de ideias moralistas e nacionalistas. E, finalmente, a educação profissional estava estrangulada pela capacidade da oferta das instituições de ensino desse tipo à época.

Marx (2017, p. 554), ao analisar a situação educacional e fabril da Inglaterra, faz uma crítica que se encaixaria perfeitamente na educação republicana brasileira; a de que

a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial.

E, ao analisar a legislação fabril, que ampliou a escolaridade obrigatória na Inglaterra e suas possibilidades para a classe operária, Marx (2017, p. 258) compreende que

os filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração.

É desta contradição que brota o germe da educação do futuro, pois a contradição deve ser o motor das mudanças. Conhecendo as contradições do sistema capitalista, a elite opera através de sua ideologia, a fim de ocultá-las de forma a manter sob controle as classes baixas.

Quando toma forma escolar, a educação profissional é eivada de contradições socioeducacionais brasileiras, contradições estas que, como compreende Marx (2017), levarão à sua superação e serão, se manejadas de forma a atender as necessidades das classes proletárias, substituídas pelo modelo politécnico. Desse modo, seria substituída a formação unilateral pela formação do cidadão em sua completude.

Romanelli (1978) afirma que não houve, no período republicano, uma mudança substancial nas concepções herdadas da colônia e do império. A educação das classes oligárquicas permanecia livresca e humanística, e a mentalidade conservadora, construída através da história, relegou às classes baixas um ramo de ensino menor, desclassificado e desprezado. Assim, as atividades que antes eram executadas por escravizados, passaram a ser desempenhadas pelos egressos dessa modalidade, permanecendo a discriminação e a ojeriza a tais atividades.

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, o federalismo oligárquico passou a ser revisto, pois era necessária a centralização político-administrativa para dar continuidade à política industrializante. A educação nesse período também foi centralizada e os decretos e pareceres passaram a ser prescritivos e minuciosos.

Sob o governo Vargas é que foi exarada uma série de reformas que buscavam, além de centralizar, dar um caráter de unicidade ao ensino, do básico ao superior. A primeira, ainda antes da ditadura do Estado Novo, foi a Reforma Francisco Campos, que seguia a cartilha do governo, de caráter homogeneizador. Dando ao Estado o controle sobre o ensino nos diferentes níveis, esta reforma foi incorporada à Constituição de 1934 e garantia o ensino como direito de todos. Nesse contexto, a reforma que mais nos interessa, produzida pelo governo de Getúlio Vargas, foi a Reforma Capanema, que ampliou ainda mais a centralização estatal. Se anteriormente apenas as instituições federais eram reguladas pelos decretos, com a Reforma Capanema todas as instituições de ensino passam a ser reguladas por eles.

O Estado agiu de forma a oficializar a seleção dos estudantes e acentuou, em especial ao estabelecer leis específicas para os diferentes ramos de educação, a elitização, que já era, assim como vimos afirmando, uma característica histórica do sistema brasileiro de ensino. As leis agiam de forma a atender às necessidades do mercado. Enquanto isso, o ensino propedêutico passou intocado, atendendo aos anseios da recém-formada burguesia capitalista.

O ensino profissional foi deslocado para o nível secundário, e nesse deslocamento havia um duplo imperativo: de um lado, modificar o público da educação profissional e seu *status* na sociedade e, de outro, criar um confinamento na formação, de modo que os profissionais formados fossem impedidos de ingressar no ensino superior. Ademais, a operação do maquinário capitalista exigia um novo público com

uma preparação mais sofisticada, uma vez que as necessidades da produção vinham se complexificando.

Era necessário forjar uma classe operária, e não seriam apenas com o público historicamente excluído e marginalizado que isso se concretizaria. Era necessário branquear e dificultar o acesso aos ramos profissionais como forma de afastar os “desgraçados” deste mister. A elevação da escolaridade foi importante, pois, ainda que ingressassem os piores estudantes do ensino primário, estes ainda seriam mais capacitados do que o antigo público. E, uma vez escolhido um ramo profissional, cabia ao sistema confinar o estudante, não o deixando sair para outros ramos ou cursos. Romanelli (1978) e Cunha (2000c) tratam esse fenômeno como falta de flexibilidade, porém aqui o compreendemos como confinamento, pois, uma vez escolhido o ramo profissional, ele não poderia ser alterado. Era de fácil entrada, no sentido de que embora tivesse cursado o 1º ciclo do ensino médio ginasial, se poderia migrar para o ramo técnico, mas o inverso não era permitido, e esses ramos não davam acesso ao ensino superior.

A Reforma Capanema reafirmou a dualidade dos sistemas: o de elite e o popular. Continuou-se com a ideia de conformação do operariado à educação profissional, em seus diferentes ramos, alinhada aos preceitos trabalhistas varguistas. Houve a tentativa de superação das ideais escravistas e assistencialistas, em busca de suplantar o preconceito do trabalho manual, porém ocorreu que o novo sistema educacional, agora organizado, se tornou oficialmente discriminatório.

6 ENTRE O FLORESCIMENTO DE UMA NOVA POSSIBILIDADE E UM NOVO GOLPE: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO CAPITALISTA E A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL

Este capítulo colocará em foco a redemocratização do Brasil após a deposição de Getúlio Vargas e o novo golpe no Estado brasileiro, dado pelos militares e pela burguesia nacional. Apresentamos e analisamos as perspectivas do capitalismo para a educação profissional, e como a influência internacional foi crucial para as reformas que se dão nesse período. Abordamos, ainda, como o Estado foi utilizado para conformar a juventude brasileira a uma racionalidade capitalista florescente no pós-guerra. Nesse escopo estão inseridas, também, as disputas ocorridas no cerne das instituições.

6.1 A QUARTA REPÚBLICA

Após a queda de Vargas e a promulgação de uma nova Constituição, redigida por uma Assembleia Constituinte, tem início a Quarta República. A quinta Constituição Federal, promulgada em 18 de setembro de 1946, tinha influências do liberalismo e restabeleceu a democracia, além da divisão dos poderes de forma tripartite - executivo, legislativo e judiciário. Estabeleceu também a autonomia política e administrativa dos estados.

Segundo Ribeiro (1992, p. 135), esse período foi marcado pela tentativa de:

conciliar o modelo político – nacional desenvolvimentista – com o modelo econômico – substituição de importações em sua segunda fase, agora contando basicamente com a participação do capital estrangeiro. Com isso o modelo político transforma-se apenas num aparato, isto é, em aparência sem conteúdo correspondente, para ser ostentada em atos públicos.

O predomínio seria do capital estrangeiro que controlaria o setor industrial. Os conglomerados estrangeiros, uma vez que possuíam o capital acumulado, causaram a insolvência de inúmeras pequenas empresas embrionárias, gerando monopólios submetidos aos interesses internacionais de ampliação de lucros.

Sob os auspícios da nova Constituição Federal, a educação buscava retomar os princípios anteriores ao Estado Novo. O capítulo II da nova Constituição, ao tratar da educação e da cultura, a exemplo da Constituição de 1934, assegurava a liberdade

de pensamento, de cátedra, das ciências, letras e artes, e o amparo à cultura. Além das liberdades, o direito à educação foi assegurado pelos artigos 166 a 168, a saber:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes;

IV - as emprêsas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professôres, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1946)

Foi garantida, ainda, a participação da iniciativa privada no ensino, nessa época, ainda dominado pela Igreja Católica. A redação da garantia da educação, ainda que em partes privada, é um avanço quando comparada à Constituição de 1937, que praticamente desobrigava o Estado de tal garantia. Como afirma Romanelli (1978, p. 170), a Constituição de 1946 “se aproximava muito da Constituição de 1934 inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros”. A nova fixava, também, pelo artigo 169, a destinação de ao menos dez por cento do orçamento da União para a educação.

Depois da promulgação da Constituição de 1946, as “leis” orgânicas do ensino perderem seu efeito, no que se refere à padronização dos sistemas, níveis e ramos de ensino em todo país, dadas as prerrogativas dos Estados de legislar sobre a educação. No entanto, elas continuavam sendo válidas para as escolas federais. Assim, no decorrer dos anos, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, algumas reformas foram efetivadas, a fim de invalidar e flexibilizar alguns pontos que tornavam o ensino demasiadamente rígido.

Havia a continuidade da política de industrialização, agora com a implantação de indústrias de bens de luxo, especialmente a indústria automotiva, o que, em tese, serviria para fortalecer a política educacional profissional. Cunha (2000c, p. 153)

considera “duvidoso que essas escolas industriais tivessem contribuído, de modo significativo, para a formação da força de trabalho necessária à indústria” e cita os seguintes motivos: i) rigidez do sistema, ditado ainda pelas “leis” orgânicas, não permitindo a adaptação das escolas à nova realidade econômico-social. Os currículos, ultrapassados, não contemplavam as operações derivadas da complexificação industrial; ii) burocracia estatal, impedindo até mesmo o cumprimento, de forma satisfatória, do que foi instituído; e, iii) grande evasão escolar causada: pela retirada dos estudantes da escola para trabalhar, contribuindo com o sustento da família; pela alta reprovação; pela baixa qualidade metodológica do ensino (CUNHA, 2000c).

Mesmo com o Ministério da Educação sendo gerido por um liberal convicto durante o governo Dutra, não era prudente caçar a validade de todos os decretos, decretos-leis, portarias e demais instrumentos normativos herdados do governo Vargas. A reabertura do Congresso Nacional permitia a elaboração de novos dispositivos para alterar o antigo panorama.

Pela necessidade de flexibilização do ensino secundário, em 31 de março de 1950, é aprovada a Lei nº1.076, que dispunha sobre a equivalência do primeiro ciclo profissional ao primário ginasial.

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. (BRASIL, 1950)

Era um avanço parcial, pois nos exames eram exigidos conteúdos que os estudantes dos ramos profissionais não possuíam em seus currículos. Esses exames seriam realizados, segundo o parágrafo único da lei “em estabelecimento de ensino secundário federal, reconhecido ou equiparado” (BRASIL, 1950). Aos diplomados nos cursos comerciais, a lei foi além, dando equivalência ao acesso no segundo ciclo e passando a garantir a matrícula nos cursos superiores, de estudantes oriundos de qualquer ramo, desde que aprovados nos vestibulares.

Outra lei aprovada três anos mais tarde foi a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que estendeu a todos os cursos profissionais a matrícula no ensino superior, assim como a estudantes que concluíram os estudos em seminários “idôneos”, no curso de Formação de Oficiais Militares. Pela lei complementar nº 3.104, de 1º de março de 1957, foram incluídos também os estudantes que concluíram o ensino

secundário em instituições estrangeiras. Corrigindo uma lacuna da lei anterior, esta garantia também o ingresso dos concluintes do ensino Normal em qualquer ramo do 2º ciclo do secundário.

Vargas, possivelmente descontente com a aprovação da Lei nº 1.821, baixa o Decreto-Lei nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, que voltava a restringir a matrícula dos estudantes aos moldes das antigas “leis” de 1942-1946. Assim, os concluintes dos cursos técnicos poderiam se matricular apenas nos cursos correlatos à formação em segundo grau.

Em 1954, a organização do ensino profissional foi duramente criticada em um seminário realizado pelo Ministério da Educação e muitas necessidades de alterações nas “leis” orgânicas do ensino foram levantadas. Conforme Cunha (2000c, p. 158):

As mais importantes dentre elas defendiam a autonomia administrativa e técnica das escolas industriais da rede federal, de modo que elas pudessem adequar seus cursos às necessidades da Economia, com a flexibilidade necessária.

Tal foi a repercussão desse seminário que, em 1955, foi instituída uma comissão para a formulação de propostas de reforma do ensino técnico. Da comissão surge um anteprojeto de lei que, após aprovado pelo Congresso, resultou na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano. Eram, em grande parte, atendidos os anseios dos profissionais do ensino técnico e, assim, as escolas passavam a ter liberdade de organização, desde que fossem obedecidas as diretrizes centrais do governo federal.

As escolas industriais e técnicas da Rede Federal do Ministério da Educação não mais constituiriam, daí em diante, um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, subordinados rigidamente a um órgão central, a Diretoria do Ensino Industrial, porém teriam autonomia didática, financeira, administrativa e técnica com personalidade jurídica própria (FONSECA, 1961, p.304)

Nesse contexto, as escolas eram transformadas em autarquias e denominadas Escolas Técnicas Federais. Cada escola seria regida por um conselho de professores estabelecido no decreto nº 47.038, em seu capítulo VIII. O diretor da unidade seria nomeado pelo presidente da república, a partir de lista tríplice. Assim descreve Fonseca (1961, p. 305):

A união, embora dando autonomia às suas escolas, não perdeu completamente seu controle, pois à Diretoria do Ensino Industrial ainda ficou a competência de propor ao Governo a distribuição dos Fundos federais necessários ao funcionamento de cada uma delas, assim como de dar as diretrizes gerais dos currículos, cabendo-lhe, ainda, o preparo de material

pedagógico. Além disso, o Ministério da Educação se reservou o direito de intervir na administração dos estabelecimentos escolares nos casos de extrema necessidade.

Os fatos relatados por Fonseca (1961) podem ser observados no artigo 21 da Lei nº 3.552/59 (BRASIL, 1959). Sobre as novas normas, Cunha (2000c, p. 160, aspas do autor) compreende que:

De um modo geral, os documentos legais de 1959 fizeram com que o curso industrial básico perdesse o seu caráter profissional e o curso de aprendizagem fosse reconhecido como o único adequado à formação de operários qualificados, perdendo a posição subordinada que lhe dava a “lei” orgânica.

Não era ocasional o interesse no reconhecimento dos cursos de aprendizagem, já que a comissão era constituída por liberais e por membros do Senai. Fonseca (1969) aponta que as reuniões, tanto da mesa diretora quanto da comissão, foram realizadas nas dependências das Federações das Indústrias de São Paulo e de Minas Gerais.

Enquanto os liberais buscavam uma retomada das ideias de John Dewey, compreendendo que a profissionalização precoce era uma forma de discriminação social, os membros do Senai buscavam se firmar como grupo hegemônico na oferta de aprendizagem profissional. Assim, Fonseca (1961, p. 306) afirma que:

A lei 3.552 acabava com a multiplicidade de cursos industriais básicos, fundindo-os todos em um único, que já não tinha a intenção de preparar artífices especialistas em determinados ofícios, de modo a permitir que mais tarde, na vida prática, o próprio egresso das escolas industriais pudesse com facilidade escolher a profissão que mais estivesse de acordo com seus pendores.

Prevalecem os ideários dos escolanovistas para a formação profissional de nível secundário e ambos os grupos se sentem contemplados com a nova lei. Uma vez que seus maiores concorrentes abandonavam a aprendizagem para se dedicar à formação propedêutica, o caminho estava livre para o Senai se firmar nesse ramo.

A vitória dos liberais não estava localizada apenas no embate sobre o ensino profissional; a Constituição Federal de 1946 era uma ampla vitória desse grupo, que compreendia a necessidade das reformas pontuais que foram ocorrendo, como vimos apontando, especialmente no que se refere à educação profissional, desde a promulgação da nova Constituição. Porém, era necessária a construção de uma norma que fixasse novos parâmetros para construir um sistema nacional de educação, ou seja, uma Lei de Diretrizes e Bases. Então,

Para a realização desse propósito, o ministro da Educação nomeou uma comissão de educadores, liderados por Anísio Teixeira, para que redigisse o anteprojeto a ser enviado ao congresso, o que foi feito em 1948. Durante treze anos, de 1948 a 1961, o congresso discutiu o anteprojeto do Ministério da Educação e outros que foram apresentados, pelos parlamentares, como substitutivos (CUNHA, 2000c, p. 165)

A aprovação da LDB não seria simples, pois as tendências estatais e privatistas tomavam parte importante do debate. Outro ponto muito debatido era a descentralização da organização dos sistemas de ensino. O texto inicial, ainda que de forma tímida, propunha a descentralização, mas o então deputado Gustavo Capanema, autor de uma das reformas mais restritivas e centralizadoras até então, se opunha à tendência descentralizadora.

Romanelli (1978, p. 171) afirma que “jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos revezes quanto este”, de modo que o embate entre as forças conservadoras e renovadoras fazia caducar muitas soluções constantes no projeto. Os problemas complexos e multifacetados da educação brasileira iam, com o passar do tempo, se tornando cada vez mais agudos. Uma das soluções encontradas era fatiar as reformas mais urgentes e fazê-las passar em leis e decretos avulsos.

Em fins de 1961, era promulgada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, com as marcas de uma legislação construída a muitas mãos, reunindo várias concepções. No decorrer de sua tramitação, passaram 9 Presidentes da República e 4 legislaturas no Congresso Nacional. Por isso, alguns artigos apresentavam contradições, como pode-se observar nos casos a seguir:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. [...]

Art. 30. ...

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

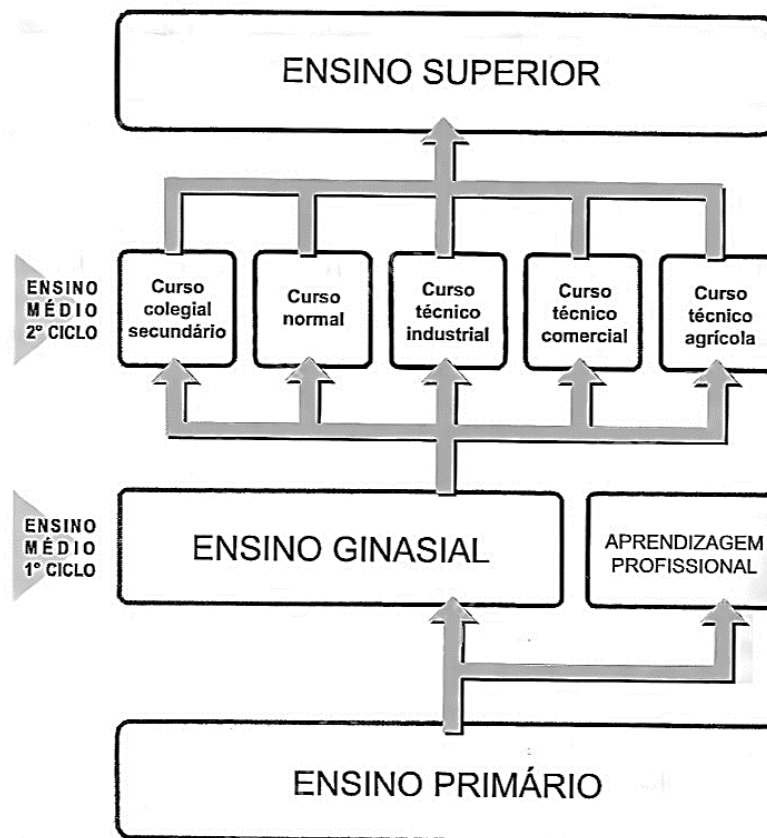
O que o artigo 27 preconiza como obrigatório, o parágrafo único desobriga nos casos listados. A isenção em caso de insuficiência de escolas, que, à época, não era uma situação incomum, anula a obrigatoriedade anterior. Assim, Romanelli (1978, p. 181) conclui que

quanto ao artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la [...] em essência, pois a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional em cada nível e ramo.

A falta de um currículo fixo que, em tese, era um ponto positivo, acabou por surtir efeito contrário. Sem a obrigação, as escolas organizaram seus currículos conforme a realidade física e dos profissionais existentes. Ou seja, terminaram por manter o currículo vigente anteriormente (Romanelli,1978). Os pontos importantes reafirmados na lei eram a unificação do sistema escolar e sua descentralização.

Sobre a educação profissional, a nova LDB não trazia inovação, mas reafirmava as leis que vinham sendo aprovadas desde a queda do Estado Novo. O passo importante dado nesse período foi a retirada da educação profissional precoce, como podemos observar na articulação dos ramos e níveis de ensino apresentada por Cunha (2000c, p. 166) na figura 2:

Figura 2 - Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata



Fonte: Cunha, 2000c, p. 166.

De acordo com o esquema, o estudante optaria, ao fim do 1º ciclo do ensino médio, por se matricular em um curso técnico ou não. Ao concluir os estudos, quer no curso secundário, quer no técnico, poderia ingressar em qualquer curso do ensino superior. Às camadas populares ficava destinado o ensino fornecido pelos sistemas de aprendizagem profissional, que se tornou um mercado altamente lucrativo.

As reformas foram levadas a cabo, e a aprovação da LDB foi um passo na busca de se desvencilhar das concepções centralizadoras e antidemocráticas. Em breve o Brasil sofreria mais um golpe político, protagonizado pela elite civil, dando origem a uma série de governos militares, uma nova Constituição e nova Lei de Diretrizes e Bases, reafirmando os valores das classes dominantes, que não estavam satisfeitas com os rumos da república.

6.2 O GOLPE MILITAR DE 1964 – PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA E AUTORITARISMO

O antigo consenso pacificador já não operava mais, pois a ideologia nacional desenvolvimentista havia cumprido o seu papel. Completou-se a política de substituição de importações de bens de consumo e duráveis. Alcançada a meta de industrialização, era exposta a contradição de interesses que ocultava o consenso pacificador. Saviani (2008 p. 293) considera que “enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era fim em si mesmo, para o operariado se tratava apenas de uma etapa”. Alcançada a meta da industrialização, a burguesia necessitava se afirmar e consolidar; porém, em polo oposto, o operariado e a ala à esquerda buscavam a nacionalização das empresas estrangeiras.

Como vimos afirmando, golpes de Estado não eram novidade na história política do Brasil. As classes dominantes observavam e articulavam, descontentes, os desdobramentos do “Comício das Reformas”, realizado no dia 13 de março de 1964, dias antes do golpe. O comício foi o palco onde João Goulart buscou mobilizar trabalhadores, sindicalistas e servidores públicos para implementar, em caráter de urgência, as reformas de base (agrária, administrativa, bancária, eleitoral e universitária).

Essas reformas eram entendidas como demasiadamente progressistas, indo de encontro aos interesses do Congresso Nacional e da elite dominante. Nesse mesmo discurso, João Goulart anunciou a encampação das refinarias estrangeiras e

particulares, instituída pelo decreto nº 53.701, de 13 de março de 1964, voltando a atenção internacional para o Brasil.

A elite não ficaria inerte às medidas anunciadas. Em conluio com a imprensa, o clero conservador e a direita em geral, foram organizadas marchas e protestos contra as medidas apresentadas no comício das reformas, entre elas a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Buscavam formas de, como afirma Reis (2014), liquidar a cultura da política nacional-estadista, pois novamente, e não pela última vez, o “fantasma do comunismo” era utilizado para a mobilização das classes médias.

Assim, com o apoio da classe média, da elite dominante e dos Estados Unidos da América, por meio da operação “Brother Sam”, 17 dias após o comício das reformas, o golpe foi consumado. Com o argumento falacioso de que o Presidente da República havia abandonado o país sem comunicar ao presidente do Congresso, Senador Auro de Moura Andrade, mesmo após a leitura do ofício do ministro chefe da Casa Civil Darcy Ribeiro, que afirmava que o presidente estava em viagem oficial ao Rio Grande do Sul, o Congresso declarou vaga a Presidência da República em uma seção conturbada, convocada às pressas para as 2h e 40min do dia primeiro de abril. Ocorre que João Goulart havia viajado para o Rio Grande do Sul a fim de organizar o exército da resistência; porém, consumado o golpe, temeroso de provocar uma guerra civil, partiu para o exílio.

A elite saiu vitoriosa, as forças econômicas dominantes puderam então aplicar sua agenda política e econômica. O Nacional desenvolvimentismo era então substituído pela interdependência. De acordo com Saviani (2008), era um golpe necessário para preservar a ordem socioeconômica e garantir os interesses da burguesia industrial e deve ser entendido como expressão da luta de classes, pois a crise criada é:

[...] antes de mais nada, a própria expressão da luta de classes. Nesta perspectiva, uma outra interpretação da crise de 1964 – a fundada na suposição de uma aliança entre o imperialismo e a grande propriedade fundiária contra a “burguesia nacional”, representada politicamente pelo movimento nacionalista – mostra-se incorreta. Na realidade, a média burguesia industrial – ou “burguesia nacional” – participou, ao lado dos proprietários rurais, dos grupos agrário-exportadores e da grande burguesia monopolista, associada ou nacional, da mobilização política e militar com vistas à preparação do golpe de Estado contra o governo populista (SAES, 1984, p. 132, aspas do autor).

Côncio de todas as irregularidades na seção do Congresso Nacional, Ranieri Mazzili, à ocasião presidente da Câmara dos Deputados, foi quem assumiu

oficialmente a Presidência da República, sendo felicitado no mesmo dia pelo presidente dos EUA. O presidente Mazzilli era tutorado por uma junta militar, que em 9 de abril instaura o Ato-Institucional nº 1 (AI-1), suspendendo os direitos políticos e a estabilidade de cargos, e estabelecendo eleições indiretas. Foi o AI-1 que amparou o golpe militar e a sucessão de Atos foi o que o garantiu sobrevida ao golpe. Por fim, em 15 de abril de 1964, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco se torna Presidente da República.

A partir de então, inicia-se um processo de supressão de liberdades com a edição de atos institucionais. Até a promulgação da Constituição Federal de 1967, foram editados quatro atos institucionais que acabavam com as eleições para presidente e governadores. Os partidos políticos foram cassados e instituído o “bipartidarismo”, aos moldes dos Estados Unidos. Um dos partidos era a base de apoio ao governo, outro, a “oposição” criada pelo próprio regime. Os Atos também estabeleceram normas para as eleições e as condições para a votação da Constituição.

Consolidado o golpe, a ditadura civil-militar buscou apoio nos Estados Unidos da América para se manter e a abertura do mercado brasileiro seria a forma como o regime garantiria o crescimento econômico. Os EUA se tornaram grandes “parceiros” do Brasil, influenciando sobremaneira na política nacional. Um exemplo são os acordos firmados na área educacional entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID e o Estado brasileiro.

Esses acordos, conhecidos como Acordos MEC-USAID, começaram a ser estabelecidos em junho de 1964, com previsão de término dentro de 2 anos, porém foram sendo prorrogados e novos acordos foram se sucedendo, em um total de 12. Eles visavam, em tese, à modernização do aparelho escolar brasileiro, utilizando a crise do sistema educacional para justificar a intervenção (ROMANELLI, 1978). Era a oportunidade de os EUA moldarem o sistema, antecipando e refletindo seus interesses, e uma forma eficaz de preparar o Brasil para a ideologia econômica da ditadura militar: o capitalismo de dependência.

Havia o interesse, por parte dos EUA e do Regime, de reformular a educação brasileira sob novos moldes, embutindo a teoria do capital humano como forma de mascarar a luta de classes. “Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda, começaram a ser repetidos dentro do *aparelho* escolar, dando foros de eficácia natural a uma nova racionalidade pedagógica” (ARAPIRACA, 1979,

p. 152, itálico do autor). Era a imposição de uma nova racionalidade em que todos teriam a oportunidade de educar-se e assim ascender socialmente, absorvendo com isso os valores do capital e da competição.

A imposição dessa nova racionalidade a que Arapiraca (1979) se refere perpassa várias camadas, inclusive na condição de publicidade em imprensa, escrita falada e televisionada, de resultados dos acordos como parte da “Aliança para o Progresso”.

Nesse contexto, educadores brasileiros responsáveis pelas reformas que constituíam o escopo dos acordos foram aos EUA, em diferentes universidades, para serem treinados. Porém,

os técnicos responsáveis pela implementação da reforma não foram buscar nos EUA orientações técnicas simplesmente; eles foram ser submetidos a processos de *internalização* de valores culturais para ‘serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho’. (ARAPIRACA, 1979, p. 167-168, destaques todos do autor)

Não se tratava de um acordo de ajuda bilateral, como forma de propiciar um desenvolvimento autônomo das potencialidades da educação brasileira, mas sim um acordo de transferência que, segundo Romanelli (1988), rendeu mais aos fornecedores do que aos “beneficiários”.

Arapiraca (1979) afirma que as reformas propostas pelos EUA através da USAID ao aparelho educacional brasileiro foram idênticas às soluções utilizadas naquele país para solucionar problemas [sic] enfrentados com as classes mais baixas. Conforme o autor, “universalizamos justamente as reformas de exceção utilizadas pelos EUA para manter as estruturas de classes de sua sociedade fundamentada no modo de produção capitalista” (ARAPIRACA, 1979, p. 172). Parte importante do processo era voltado a tornar os indivíduos aderentes à nova racionalidade.

Os acordos da USAID davam, em outros países subdesenvolvidos, predominância ao ensino superior, porém, no Brasil, eles¹⁹ atingiam da base ao topo do sistema educacional. Nesse contexto, foram impostas ao sistema educacional as concepções de produtividade, eficiência, racionalidade, que passaram a ser valores em si próprios. O sucesso educacional dependeria somente de fatores internos e seriam alcançados com organização e direção. A pretensa neutralidade técnica e a

¹⁹ Maior detalhamento dos 12 acordos, vigência, abrangência e escopo podem ser encontrados em Romanelli (1988, p. 212-213).

separação do processo político do educativo são distorções preconizadas por tal concepção.

Os relatórios e concepções importadas ensejaram uma ampla reforma educacional. As conclusões e proposições das comissões e grupos de trabalho instalados para intervir na área educacional coincidiam, por vezes, *ipsis litteris*, com as propostas dos acordos firmados com a USAID.

Em 12 de dezembro de 1966, o Ato Institucional nº 4 convocava o Congresso para a discussão e aprovação de nova Carta Constitucional. Após 43 dias, sem considerar feriados, recessos e festas, no dia 24 de janeiro de 1967, era promulgada²⁰ a nova Constituição Federal. Ela incorporava os Atos Institucionais e Decretos exarados desde o golpe de 1964 e grande parte das emendas sugeridas pelos congressistas sequer foi apreciada. A Constituição entraria em vigor juntamente com a posse do ditador Humberto de Alencar Castelo Branco. Tinha como principal característica a centralização do poder no Executivo, reduzindo sobremaneira a autonomia dos estados e municípios. No que se refere à educação, houve a ampliação do período escolar dos 7 aos 14 anos:

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (BRASIL, 1967)

Quanto à obrigatoriedade, a educação continuava, em tese, a ser direito de todos, porém retoma-se a ideia das Constituições de 1936 e 1947 no que se refere ao relativismo à gratuidade, com a possibilidade de cessão de bolsas de estudos para instituições particulares de ensino. Apesar do direito à educação, a Constituição de 1967 não vincula a ela percentual do orçamento geral da União. No texto constitucional, a liberdade de cátedra é garantida, porém não trata da estabilidade dos professores.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de novembro de 1969, trouxe algumas mudanças e inovações ao texto constitucional de 1967. Entre elas a emenda afirma

²⁰ Oficialmente, a Constituição de 1967 foi promulgada, já que, em tese, foi fruto de uma constituinte. Porém, o que ocorre é que a tutela do regime sob os constituintes faz entender, na verdade, que ela foi outorgada.

que a educação é direito de todos e dever do Estado, o que seria um grande avanço, não fosse a ambiguidade do texto. Observemos que o inciso 3º compreende que “III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL 1969), enquanto o inciso seguinte deixa clara uma tendência privatizante para o ensino médio e superior: “IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (BRASIL, 1969). A liberdade de cátedra é suprimida e a Emenda nº 1 é entendida como uma nova Constituição por sua abrangência e detalhamento.

Entre 1967 e 1971, influenciados diretamente pelas propostas advindas dos acordos MEC-USAID e sob a égide de uma Constituição consonante com as intenções da burguesia nacional e dos militares, foram emitidos decretos e aprovadas leis que alteravam todo o sistema educacional brasileiro. Interessa-nos, particularmente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que foi responsável por fixar diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

Esta lei representava a maior quebra de paradigmas presentes até então na legislação educacional brasileira. Por ela, a ditadura civil-militar buscou, ao mesmo tempo, conter o ingresso no ensino superior da maior parte dos concluintes do 2º grau e adaptar os jovens a uma nova racionalidade consonante com a ideologia vigente: o capitalismo de dependência.

As inovações presentes nessa LDB, reafirmando a Constituição, ampliaram a obrigatoriedade escolar para 7 a 14 anos, passando-a, então, de quatro para oito séries, denominando-se ensino de 1º grau, que correspondia à junção do antigo ensino primário com o antigo ginasial, passando a durar 8 anos. O 2º grau corresponderia a três anos de duração e, havendo estágio, quatro.

Ambigualmente, a escolarização obrigatória de 8 anos seria reduzida, em casos de falta de recursos do Estado no provimento educacional, ou em caso de necessidade de os estudantes ingressarem no mercado de trabalho (CUNHA, 2000c).

Outra inovação da Lei nº 5.692/71 foi a profissionalização universal e compulsória que, segundo Saviani (2008, p. 298), visava a “atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho”. Cunha (2000c, p. 181) classifica tal inovação como “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil”, porém o autor não concorda com ela. Cury *et al.* (1982, p. 1982) atentam

que “pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau”. Em tese, de acordo com o relatório do grupo de trabalho que elaborou a nova LDB, a reforma se justificava pela frustração dos jovens que ao terminar seu percurso escolar não tinham uma profissão e sequer a escola havia dado a cultura geral:

cabe lembrar que a maior causa de frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. (MEC, 1970 p. 23)

Portanto, a terminalidade do ensino de 2º grau era justificada como uma possível resposta ao descontentamento dos jovens e outra forma de fazer frente aos seus anseios com a profissionalização universal, já que os estudantes buscavam as universidades, no entendimento dos legisladores, por uma deficiência da formação recebida no ensino médio. No novo modelo, o ensino profissional com terminalidade forneceria, ao mesmo tempo, respostas aos anseios dos estudantes e à necessidade da indústria brasileira.

Outra razão manifesta era eliminar a dualidade educacional, pregando que o sistema de ensino não poderia ser discriminatório, de modo que a opção foi fundir os ramos profissional e propedêutico em um sistema único a todos os estudantes, independentemente de sua origem de classe. O que se observou, segundo Kuenzer (1997), Brasil (2007), Cunha (2014), Favretto e Scalabrin (2015) e Mineiro e Lopes (2020) foi um movimento acentuado dos filhos das classes médias das escolas públicas em direção à iniciativa privada. Inúmeros fatores impediam a desejada homogeneidade, entre eles a falta de infraestrutura e de professores para os ramos técnicos e a desigualdade no acesso à educação.

Como a rede federal de ensino tinha as escolas industriais e técnicas, era esperado que o modelo replicado no 2º grau seria o dessas escolas, mas não foi o caso, pois elas, desde 1959, vinham passando por mudanças importantes em sua organização, com a revogação das “leis” orgânicas do ensino, e gozavam de certa independência administrativa e didática. Tais escolas, até então, tinham passado alheias às mudanças de ordem e regime. Eram capazes de formar seus estudantes para o desempenho técnico e os preparar para a disputa de vagas no ensino superior, pois, com a possibilidade de ingresso em quaisquer cursos superiores e não mais do

ramo técnico cursado, a função propedêutica tinha ganhado espaço (CUNHA, 1972). O sucesso das escolas industriais e técnicas foi utilizado como justificativa para a implantação da profissionalização compulsória. Devido ao trabalho realizado, uma parte conseguia boas oportunidades no ramo técnico escolhido, e outros a aprovação em vestibulares, que nessa altura passaram a ser uma rota segura para o ingresso nas universidades.

Dados recolhidos por Cunha (1972) dão conta de que um terço dos estudantes das escolas industriais e técnicas ingressaram no ensino superior em 1971. Assim, a classe média que almejava a ascensão social através do ensino superior, sem conhecer os objetivos não manifestos da profissionalização compulsória, aderiu ao novo modelo. Entretanto, o que o texto legal omite é a razão não manifesta da LDB. Kuenzer (1997, p. 224, aspas do autor) considera que ao menos três objetivos principais podem ser citados como não manifestos:

A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
A despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;
A preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava como o crescimento obtido no “tempo do milagre”.

Cunha (1972 e 2000) denuncia que não havia um dimensionamento da quantidade de vagas para técnicos, nem do volume da medida adotada. O autor cita uma entrevista concedida à Revista Veja por Jarbas Passarinho²¹, em 1971, afirmando que o governo estava “jogando no escuro”, por não possuir dados organizados que servissem de base para a medida adotada. Uma vez que os objetivos manifestos e não-manifestos eram conflitantes, a política de profissionalização compulsória denotava caráter ideológico, sendo “uma resposta educacional a um problema social não educacional. Trata-se da utilização do aparelho educacional no sentido de atenuar crises passíveis de expressão política como aconteceu em 1968” (CUNHA, 1972, p. 147).

A LDB de 1971²² buscava implementar o tecnicismo no cerne do sistema educacional brasileiro. Os pressupostos eram a neutralidade científica e os princípios

²¹ Político brasileiro, foi Ministro do Trabalho, da Educação e, posteriormente, da Previdência Social, durante a Ditadura Militar

²² Conhecendo as críticas quanto à falta de abrangência da Lei nº 5.692/71 e o entendimento de vários estudiosos a não considerarem, de fato, como uma LDB, optamos por tratá-la como LDB, pois em sua ementa consta: “Fixa diretrizes e bases para o ensino”.

de racionalidade, eficiência e produtividade. Saviani (2007, p. 381) compreende que “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Por isso, havia a necessidade de reordenar o processo educativo, de maneira a mecanizar os processos e implantar meios de controle operacional dos docentes, por meio de um aparato burocrático e extenuante de formulários a serem preenchidos e remetidos às instâncias superiores.

É o parecer do Conselho Federal de Educação nº 45, de 12 de janeiro de 1972, que dá o delineamento geral da adesão à nova concepção de ensino. Nele fica autorizado ao estudante abreviar a formação especial do currículo, caso quisesse ingressar mais cedo no mercado de trabalho. O oposto era vedado, pois não havia a mesma prerrogativa aos estudantes que pretendessem ingressar nos cursos superiores.

Cury *et al.* (1982, p. 44, *itálico nosso*), em “A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71”, condensam dados de várias pesquisas para expor a precariedade da terminalidade e da profissionalização preconizada na lei de 1971:

- A profissionalização restringiu-se, praticamente, às escolas públicas e particulares que já eram profissionalizantes antes da Lei;
- os Estados ainda possuem escolas nitidamente acadêmicas;
- *a preferência é pela implantação de habilitações de baixo investimento, geralmente ligadas às atividades terciárias (sobretudo Magistério, Contabilidade e Secretariado), sem qualquer consonância com as necessidades do mercado de trabalho ou com as aptidões manifestas dos alunos;*
- a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a massa crescente de candidatos aos concursos vestibulares;
- o crescimento do ensino de 2º grau vem ocorrendo mais acentuadamente nos cursos que privilegiam a formação geral;
- a maioria da clientela do ensino de 2º grau não tem interesse em adquirir uma profissão, sendo que sua grande motivação é a continuidade dos estudos;
- a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exerce atividades de técnicos de nível médio.

As sete razões levantadas por Cury *et al.* (1982) dão sustentação à afirmação de Cunha (2001) de que a política implementada foi a mais ambiciosa da história até então, e o maior retumbante fracasso da ditadura no que se refere à educação. Nesse mesmo sentido, Nosella (2016, p. 56, *aspas do autor*) considera que:

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei 5.672/71 dos governos militares era previsível: na verdade sob a retórica de liquidar a escola

secundária, verbalista elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário no secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos, ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar cortando a parte crítica e humanista do currículo.

Era insustentável a permanência da profissionalização, não porque ela houvesse sido aplicada para as classes média e alta dos grandes centros, em que a dualidade se manteve, havendo uma profusão de escolas privadas e o fortalecimento desta rede, que de forma dissimulada permaneceu formando as elites para os vestibulares. Eivados de críticas por parte da opinião pública e estudiosos, a lei e o parecer precisavam ser revistos. e foi assim que o Parecer CFE nº 45/72 foi substituído pelo Parecer CFE nº 76, de 26 de janeiro de 1975. Segundo Warde (1979, p. 37, *itálico do autor*):

de um lado continua-se a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2º grau; entretanto, o Parecer que passa a operacionalizar esse objetivo *dilui a profissionalização na educação geral*. De outro lado, o Parecer 45/72, orientado pelo objetivo legal de profissionalizar o 2º grau, propõe um ensino onde estão articuladas atividade intelectual e atividade manual (cabeça e mãos). Entretanto, essa articulação é rejeitada por diversos fatores reais. O Parecer 76/75 proclama a unidade entre o fazer e o pensar e, no entanto, propõe uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa).

Dessa forma, a lei já estava alterada na prática. A avaliação da Ditadura é que ela era fonte de crise entre os empresários das escolas particulares, especialmente das cidades do interior, que a criticavam justificando que o ensino técnico era caro e iria provocar a falência dessas escolas (CUNHA, 2000c) e de que “os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem profissionalização nem o ensino propedêutico” (SANTOS, 2000, p. 219), o que fez crescer, *pari passu*, a pressão pela alteração da Lei nº 5.692/71, culminando na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Esta última alterava dispositivos da Lei nº 5.692, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Em seu primeiro artigo, substituía “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, e, conforme estabelece o artigo 4º inciso 2º, “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, *poderá* ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, *itálico nosso*). Dessa forma, ficava a critério de cada estabelecimento escolar a oferta da educação profissionalizante. Assim, houve o esvaziamento do

ensino profissionalizante e o retorno da velha dualidade, não superada pela lei de 1971.

O tecnicismo foi a forma encontrada pelos grupos dominantes para implantar essa ideia pedagógica. A organização racional pregada pelo tecnicismo tirou do professor e do estudante a posição central, transformando-os em executores de ações planejadas e coordenadas por especialistas, pretensamente neutros e imparciais.

Como afirmado anteriormente, as escolas técnicas federais haviam passado pela troca de regime alheias às grandes mudanças, ou com poucas alterações, nesse processo de universalização e compulsoriedade do ensino técnico. Enquanto as redes estaduais sofriam com a falta de recursos, laboratórios e professores e optavam por cursos menos dispendiosos como contabilidade, administração e magistério, a rede federal, que possuía uma infraestrutura organizada, aproveitou a Lei nº 5.692/71 para ampliar laboratórios, matrículas e acabaram se consolidando “ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio” (MOURA, 2007, p.13).

Os maiores influxos das Escolas Técnicas Federais na Lei nº 5.692/71 se deram pela multiplicação de cursos de menor duração de nível superior. A Ditadura havia compreendido que a alteração na LDB, a profissionalização compulsória e a terminalidade não haviam surtido o efeito desejado na diminuição da demanda pelo ensino superior. A alternativa foi, então, a oferta de cursos superiores de curta duração, com menor custo e valor simbólico, sendo ministrados não nas universidades, mas nas escolas técnicas federais, de modo a não atrair os estudantes dos cursos de curta duração para os cursos longos de engenharia.

A antiga denominação “engenheiro de operação” foi substituída por “tecnólogo” e os currículos eram bem distintos, de forma a desestimular os concluintes a ingressarem nos cursos longos como forma de complementação de sua formação.

Iniciava-se aí uma nova fase nas escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (FONSECA, 1961). A partir da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, essas escolas transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, cujos objetivos estavam explicitados no artigo 2º desta lei, a saber:

- I - ministrar ensino em grau superior:
- a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em **engenharia industrial e tecnólogos**;

b) de **licenciatura plena e curta**, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à **formação de auxiliares e técnicos industriais**;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978, negrito nosso)

Enquanto as universidades permaneciam com o seu antigo público, destacadamente a elite dirigente, os CEFETs atendiam parte das classes proletárias, ofertando cursos de menor duração focados no mercado de trabalho, e a antiga dualidade presente no ensino básico alçava novos patamares.

Sobre a transformação das escolas técnicas em CEFETs, Cunha (2000c, p. 211, aspas do autor) considera que:

A “cefetização” das escolas técnicas da rede federal constituiu, então, uma versão anacrônica e anônima das universidades do trabalho que foram criadas na Europa e na Hispano-América, mas não vingaram no Brasil. Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam status de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira.

O Estado, diante da impossibilidade de barrar o ingresso dos filhos das classes proletárias no ensino superior, criava uma institucionalidade com métodos e objetivos específicos para esse fim.

A ditadura civil-militar se enfraquecia, pois o tão festejado “milagre econômico” com curtos períodos de crescimento recorde cobrava seu preço, o endividamento exterior e duas crises do petróleo levaram a moeda brasileira a uma desvalorização ímpar, achatamento dos salários, empobrecimento de uma grande parcela da população em oposição a uma escandalosa concentração de renda, desabastecimento, o que resultava em alta inflação: era o ciclo do desenvolvimento capitalista em ação, em que os períodos de crescimento acelerado são sucedidos por períodos de depressão econômica.

Além de enfrentar o declínio da economia, como resposta à crise e à inflação, movimentos sociais ganhavam força, e após a aprovação da Lei da Anistia em 1979, as denúncias contra o regime se avolumaram. A única ferramenta de que dispunha a Ditadura era a repressão. Vários movimentos sindicais cobravam mudanças, o fim do

regime e o retorno da democracia ao país. Mobilizações e greves se multiplicavam, como por exemplo, as greves da região do ABC paulista.

Tudo isso culminou no movimento das “Diretas Já!”, que unia opositores do regime em torno da redemocratização do país e da eleição direta para Presidente da República. A partir dos massivos movimentos que tomavam o Brasil, foi proposta a emenda constitucional (PEC) nº 5, de 2 de março de 1983, mais conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira, votada e rejeitada por 298 votos a favor, 65 contra, 113 ausências e 3 abstenções, Este era um revés que o movimento sofria.

A ditadura, ainda que enfraquecida, optou por outra forma de transição. Uma que garantisse que os golpistas não seriam responsabilizados e poderiam fazer parte de novas coalizões no novo governo. Foi um processo lento, gradual e seguro para a redemocratização. O pleito eleitoral de 1985 ainda foi conduzido de forma indireta; a diferença dos anteriores pleitos indiretos conduzidos pela ditadura era que os civis dessa vez poderiam se candidatar. Em 15 de janeiro de 1985, passados mais de 20 anos, o Brasil tinha, novamente, um presidente civil. Tancredo Neves foi eleito, porém complicações de uma cirurgia malsucedida impediram a sua posse.

Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 54) consideram que “vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade do ensino na escola pública são remanescentes das reformas educacionais dos governos dos generais-presidentes”. Assim, como legado para a educação, a ditadura civil-militar deixa a desvalorização da educação pública através do subfinanciamento, o incremento da privatização nessa área e a difusão do tecnicismo nos sistemas de ensino brasileiros.

6.3 ANÁLISE DO PERÍODO: DA REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS VARGAS A UM NOVO GOLPE

Mesmo findada a ditadura do Estado Novo, as “leis” orgânicas do ensino continuaram vigentes, os dispositivos que caracterizavam a inspiração fascista foram sendo *pari passu* revogados, a nova constituição, de inspiração liberal, devolveu aos estados a prerrogativa de legislar sobre a educação, porém as instituições federais ainda eram regidas por essa série de decretos. A Constituição de 1945 era um avanço para a educação, visto o retrocesso causado pela Constituição de 1937. Romanelli

(1978) considera que a constituição retomava as características da Constituição de 1934 com os princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros.

A Constituição de 1945 deu ao capital estrangeiro as garantias necessárias para o investimento no Brasil. O capital estrangeiro era de suma importância para a continuidade da política de industrialização nacional, uma vez que essa fase implicaria a implantação de bens de luxo.

Ainda que, como considera Cunha (2000c), as escolas industriais não tenham contribuído para a formação da força de trabalho, elas buscavam a autorreforma, procurando, nos limites da legislação ainda vigente, amenizar as desigualdades e as restrições impostas aos estudantes que cursavam esse segmento de ensino, além de uma organização coerente com os tempos correntes,.

A criação de uma massa proletária em um país de dimensões continentais não se daria apenas com os “desgraçados”. Fonseca (1961) observa que esse ramo de ensino não era dirigido apenas ao antigo público, mas agora as escolas abriam suas portas a todos, buscando atrair os mais aptos e capazes para as atividades profissionais.

Leis que davam cabo ao confinamento criado pelas “leis” de 1942-1946 foram aprovadas permitindo o acesso dos concluintes de qualquer modalidade e ramo de ensino aos cursos superiores. Assim como Cunha (2000c), consideramos que as “leis de equivalência” foram decisivas para a mudança do paradigma para a educação profissional no Brasil, e a mudança de seu público. Isso porque transformavam os currículos das instituições, que eram quase exclusivamente profissionais, adicionando-lhes conteúdos de formação geral. Ainda que os estudantes concluintes necessitassem prestar exames de complementação, tratava-se de um avanço significativo.

A luta dos profissionais e dos estudantes do ensino profissional garantiu a ampliação dos currículos, de modo a dispensar, anos mais tarde, a necessidade dos testes de complementação. Essa luta também garantiu às escolas técnicas, em 1959, a autonomia administrativa e a transformação em autarquias. As escolas técnicas federais não estavam mais subordinadas a um órgão central, mas sim a um conselho de professores; o governo federal seria responsável pelo orçamento dessas instituições e por estabelecer as diretrizes gerais curriculares.

Para além das lutas de profissionais e estudantes do ensino profissional, essa autonomia se dava, em especial, pelo fato de que as escolas industriais e técnicas

deveriam se adaptar às necessidades do Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek e, com a estrutura da forma como estava estabelecida, as escolas técnicas seriam incapazes de acompanhar a marcha industrializadora então vigente. Começavam a se instalar com celeridade indústrias automotivas e de bens de luxo; a abertura ao capital estrangeiro seria o principal fator dessa instalação e a celeridade se dava pelos grandes subsídios e isenções fiscais ofertados pelo governo.

Dessa maneira, a luta de classes se evidencia, pois, se os profissionais e estudantes buscavam uma melhora no nível educacional, os capitalistas almejavam mudanças para melhorar o nível de seus futuros empregados. Na perspectiva de Gramsci, a escola, ainda que se constitua como um aparelho ideológico do Estado, é permeada por contradições, que são palco das lutas contra-hegemônicas do proletariado, a fim de conquistar direitos historicamente negados. Sob outra ótica, como vimos afirmando, na perspectiva marxiana, a reforma da educação profissional é muito apreciada pelos burgueses, uma vez que torna a inclusão dos estudantes em suas linhas de produção mais rápida e menos onerosa, aumentando a lucratividade das plantas industriais e conseqüentemente a produção de mais-valia. É fato que uma perspectiva não anula a outra.

Com a promulgação da LDB – Lei nº 4.024, de 1961 – as leis de equivalência foram normatizadas, permitindo o ingresso de estudantes dos cursos técnicos em todos os cursos superiores. A lei também terminou com a profissionalização prematura, abolindo a educação profissional do ensino primário. O primeiro ciclo do ensino médio (ensino ginasial) era comum, sendo ramificado para o colegial secundário ou habilitações técnicas. As tendências privatistas representadas pelos sistemas de aprendizagem profissional garantiram que a aprendizagem profissional seria um nicho de mercado para si. Esse mercado era altamente lucrativo, ligado intrinsecamente a interesses do capital e suas necessidades, ainda que efêmeras.

Sobre a Lei nº 4.024/1961, concordamos com Kuenzer (2000), quando afirma que ela trouxe uma série de avanços para a democratização do ensino brasileiro, visto o período que se passara, embora esse fato não chegue a superar a dualidade presente historicamente no sistema educacional brasileiro, uma vez que permaneciam existindo redes distintas.

Em que pesem os avanços frente aos retrocessos passados, a nova lei tinha tom conciliatório, com tendência a contemplar os valores que compreendiam a educação como privilégio de classe. Esses valores eram bem representados pela

limitação de matrícula, expansão do sistema e criação/manutenção de um sistema baseado nos valores das classes dominantes. Antes de ser uma distorção, a manutenção desses valores e o represamento dos necessários avanços das políticas educacionais e sociais eram uma decorrência da forma de organização dos poderes e serviam aos interesses dos grupos políticos e econômicos tradicionais.

Souza Júnior (2017) considera que a direita tem um projeto democrático, porém este projeto possui um único limite. Ironicamente, tal limite é o de não poder ser plenamente democrático, pois, ao se confrontar com o momento em que radicalizar a democracia é a expectativa da história, em todos os lugares e sociedades, a direita apela para o golpe. Para esse autor, a democracia convém à direita quando está alinhada aos interesses da acumulação de capital e opera na manutenção do sistema de poder da elite, uma vez que os interesses democráticos estão acima da lógica da acumulação de capital e entram em conflito com o sistema de poder das elites. Nesse contexto, então, a democracia é aviltada em forma de golpes de estado.

Uma vez mais, o golpe foi usado no Brasil a fim de conformar o capitalismo brasileiro às necessidades do capital internacional. O golpe civil-militar foi um jogo de ganha-ganha: a burguesia brasileira e os altos escalões da hierarquia militar, com a tomada do poder, puderam retomar o projeto político construído desde a Proclamação da República; de outro lado, a comunidade internacional, em especial os Estados Unidos da América, no bojo da guerra fria, puderam ampliar sua influência e garantir a dependência dos países apoiados. Assim como Saes (1984), consideramos que o golpe foi a expressão da luta de classes; foi um grande arranjo feito entre as elites nacionais e a manutenção dos interesses internacionais frente à política adotada pelo governo de João Goulart.

É no sentido de ampliar a influência dos EUA que os acordos educacionais são assinados, prevendo a reforma do sistema educacional brasileiro de forma a torná-lo um garantidor da estrutura de classes do sistema capitalista e, ao fim, formar estudantes que estejam preparados para tomar seus postos na máquina capitalista e, em especial, que não discutam o modelo de produção. Assim como Romanelli (1988) e Arapiraca (1979), entendemos que os acordos não visavam à melhoria da educação brasileira, mas sim à adaptação do sistema vigente às necessidades do capitalismo de dependência. Em síntese, a pretensão tanto da ditadura civil-militar quanto dos EUA era a conformação da juventude brasileira à racionalidade capitalista.

A educação, para a ditadura civil-militar, não era uma questão supérflua. Ao observar os comandantes da pasta da educação durante esse período, podemos inferir que a educação era questão política essencial para a garantia do regime e os ministros eram peças fundamentais na manutenção da ditadura.

À custa de sequestros, estupros, torturas e mortes, a ditadura civil-militar se afirmou na estrutura social brasileira e também no campo educacional. Com a implementação da concepção tecnicista, os ditadores alcançaram seus objetivos reordenando o processo educativo, de forma operacional, em busca da “objetificação” pedagógica, retirando da atividade educativa os componentes subjetivos e suas influências no processo e na tomada de decisões. Essa pretensa objetividade adotou a mecanização do processo pedagógico, a fim de implementar a organização racional, própria das fábricas, na educação. Os quadros burocráticos eram os olhos e as mãos da ditadura na escola e funcionavam como instância de controle, esvaziando a atividade docente. A concepção tecnicista foi fundamental para a política implementada pela ditadura civil-militar brasileira, com base na qual foram implementadas as reformas e leis que alteravam o ensino público brasileiro.

O tecnicismo, aliado às experiências adquiridas com os acordos MEC/USAID, serviu de inspiração para a Lei nº 5.692/1971. Quando confrontada com a LDB de 1961, observa-se que, dos 88 artigos, exatamente a metade é idêntica à daquela. As mudanças estabelecidas foram a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos – uma tendência ainda mais privatista do que a LDB anterior – e a profissionalização compulsória.

Assim como Gramsci (2004), ao analisar a expansão escolar na reforma comandada pelo fascista Giovanni Gentile, consideramos que a ampliação da escolaridade da ditadura civil-militar não representa um avanço democrático, visto o regime vigente. E, apesar de enunciar o fim da dualidade educacional, em verdade, ela a elevou a novos patamares, reafirmando o caráter classista da educação.

A ditadura reafirmou com mais vigor o compromisso do estado brasileiro com as instituições particulares. A ampliação da escolarização também concorreu para esse fortalecimento, pois, com o aval da Lei nº 5.692/71, a iniciativa privada cresceu vertiginosamente, assim como o poder político e decisório dos proprietários de escolas privadas. Esse fortalecimento, ironicamente, foi o que, em alguma instância, pôs fim à medida mais drástica adotada, em termos educacionais, pela ditadura: a profissionalização compulsória.

Sob o pretexto de atender à necessidade do mercado de trabalho, a real intenção com a terminalidade do ensino médio era afastar os estudantes das universidades, despolitizar o ensino e, em último caso, preparar mão-de-obra para o mercado, tendo sido ofertados cursos genéricos e de baixo custo. Cunha (2000c) denunciou que, em diversas cidades, havia apenas uma ou duas habilitações profissionais, obrigando os jovens a se matricularem em cursos para os quais não tinham inclinação ou desejo, por falta de opção. A profissionalização compulsória foi uma medida ideológica, que em nada resolvia os problemas prementes da educação brasileira, mas, ao contrário, os agravou.

Até mesmo o objetivo mais óbvio – o de pôr fim à dualidade educacional – não foi alcançado, uma vez que se avolumaram as transferências das instituições públicas para as particulares, que se mantiveram resistentes à profissionalização.

De fato, não houve uma mudança de paradigmas, pois a profissionalização ficou restrita às escolas que já tinham estrutura e ofertavam esse tipo de curso. Assim, a pretensa terminalidade não concorreu para a diminuição da busca pelos cursos superiores, e o resultado foi o fortalecimento da iniciativa privada e de escolas que ofertavam cursos pré-vestibulares.

Com a pressão da opinião pública e com a força política dos proprietários de escolas particulares, a profissionalização compulsória foi abandonada pela ditadura civil-militar. Ainda com a mesma justificativa de suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra qualificada, a ditadura criou cursos superiores de menor duração, nas escolas técnicas federais, transformadas em CEFETs. Estabeleceu-se, assim, um novo patamar da dualidade educacional brasileira: a elite permanecia nas universidades públicas, enquanto os filhos dos proletários foram dirigidos aos CEFETs, onde eram ofertados cursos de menor duração com formação precarizada, de concepção tecnicista e focada no mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/71 deixou como legado a desvalorização da educação profissional e uma maior abertura à sanha privatista da educação. Germano (1990) considera que a política de profissionalização compulsória acarretou uma degradação sem precedentes na história da educação brasileira. Prescindir da função propedêutica e da formação cidadã no ensino técnico, em favor de um ensino aligeirado com foco no trabalho especializado, foi uma escolha deliberada da ditadura militar, que, unida com a burguesia e alinhada aos interesses do capitalismo de dependência, buscava afastar os jovens das classes proletárias do ensino superior.

7 A REDEMOCRATIZAÇÃO, A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E O NEOLIBERALISMO

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos os períodos que abrangem a redemocratização brasileira, a Constituição de 1988, as disputas em torno da concepção do Estado e o entranhamento do neoliberalismo no âmago do Estado brasileiro. Ainda procuraremos investigar a forma como os organismos internacionais continuam atuando a fim de conformar a juventude brasileira aos seus interesses e como as ideologias são aplicadas na educação profissional e tecnológica. Por fim, analisaremos a reedição de programas e concepções herdadas da ditadura civil-militar e a construção de uma tímida resistência ao modelo aplicado. Em especial, o alinhamento incondicional dos governos desse período ao ideário neoliberal.

7.1 A REDEMOCRATIZAÇÃO E O GOVERNO DE JOSÉ SARNEY

A partir da ampla, geral e irrestrita anistia concedida pela Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, a ditadura civil-militar enfraquecida buscava uma saída sem derrotados. O processo foi lento, gradual e seguro, especialmente para os torturadores que, diferentemente de outras ditaduras, nunca foram julgados ou punidos por seus crimes contra a humanidade.

O regime uniu as forças que detinha para garantir a derrota da Emenda Constitucional Dante de Oliveira e a manutenção da eleição indireta. Em uma articulação política, Tancredo Neves foi eleito presidente da república, tendo José Sarney como vice.

Tancredo Neves não chegou a ser empossado como presidente. Há relatos de que ele vinha sofrendo com dores abdominais há meses, porém, não queria demonstrar fraqueza, receoso de que a ditadura usasse isso para não efetivar a transição. Ele foi internado às pressas em 14 de março de 1985, véspera da posse. Apesar de ter recusado inicialmente passar por cirurgia, devido à preocupação com a transição, ele acabou sendo submetido a uma cirurgia para retirada de um tumor benigno. No entanto, o tratamento que recebeu foi equivocado, o que o levou a passar por uma série de novas cirurgias. Tancredo Neves não resistiu e faleceu em 21 de abril de 1985.

José Sarney assumiria temporariamente até a recuperação da saúde do presidente. No entanto, com a morte de Tancredo Neves, Sarney se tornou o

presidente da república. Ele era uma figura controversa, que havia feito carreira política apoiando a ditadura, mas mudou de lado e se tornou um opositor poucos meses antes.

Apesar de adotar o *slogan* do governo, “Tudo pelo Social”, Sarney teria que desempenhar um papel inglório e recuperar a economia brasileira sem alterar os privilégios das elites que o apoiavam. É fato que a herança da ditadura era catastrófica. As crises nacionais e mundiais aliadas ao esgotamento da política econômica adotada pela ditadura civil-militar cobravam seu preço. A inflação em 1985 chegou à casa dos 235% ao ano e a solução encontrada pelo governo foi a criação do “Plano Cruzado”, que congelava os preços, criava um gatilho de aumento salarial sempre que a inflação atingisse 20% ao mês e fazia a substituição da moeda corrente. A melhora da economia foi efêmera, a estabilização forçada dos preços logo levou a um quadro de desabastecimento interno. Novos planos foram criados para conter a inflação, como o Plano Cruzado II, Plano Bresser e Plano Verão, sem, porém, alcançar a meta de conter a inflação.

O primeiro PND, instituído pela Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986, faz uma análise da situação brasileira e propõe três grandes metas: o combate à pobreza, a reforma do estado brasileiro e o crescimento econômico. E defende que a Educação é meio para a dignidade do brasileiro e que o país possui recursos para oferecer um padrão a todos. Em consonância com seu *slogan*, a educação representava uma estratégia de “justiça social” e a retórica pregava a inclusão dos setores deixados à margem do “milagre econômico” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

O PND tem claras inspirações neoliberais e propõe a diminuição da máquina pública, redução dos gastos, privatizações, restrição da ação do governo aos serviços essenciais, descentralização de recursos para estados e municípios.

No que se refere à educação técnica, no PND, o governo defende as escolas técnicas federais em comparação com as escolas de 2º grau e critica a profissionalização compulsória adotada pela ditadura civil-militar. Defende também a ampliação dessas escolas através do adensamento de recursos para o aumento da capacidade e diversificação das habilidades. É nesse mesmo sentido que o Governo Sarney, em 14 de julho de 1986, com a Exposição de Motivos nº 135, implementa o Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Técnico – PROTEC. Alinhado diretamente com a visão de formação criticada no PND, o programa reeditava a teoria do capital humano, filiando-se ao horizonte tecnicista fragmentário e produtivista.

Audacioso, o programa contava com financiamento do Banco Mundial, previa a instalação de 200 novas escolas técnicas, agrícolas e industriais, de ensino de 1º e 2º graus, e a interiorização do ensino técnico. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 148) consideram que, antes dos interesses técnicos, a gênese do programa era baseada no clientelismo, ligada diretamente aos interesses políticos. Os autores afirmam que:

Os princípios que norteiam o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico são: descentralização, integração, regionalização, interiorização, racionalização e gratuidade. Embora apareça o princípio da gratuidade, o projeto de expansão vem marcado pelo interesse privado.

Assim como Cunha (2000c), Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006) consideram que a criação do programa pouco tinha a ver com educação, era na verdade uma resposta política à criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, pelo governador Leonel Brizola. Brizola seria um concorrente forte na disputa à presidência da república e a criação dos CIEP alavancaram a sua popularidade.

As obras se multiplicaram nos redutos eleitorais de senadores e deputados aliados e, em “Realizações do Ministério da Educação – Período: 85/90 Governo José Sarney – Brasil” (1990), podemos ver a dimensão do fracasso do programa. Das 200 escolas prometidas, 10 estavam concluídas, 45 em andamento, cinco paralisadas e as demais em processo de licitação ou estudo. Contenção de despesas, proibição de concursos e contratações foram fatores que influíram na estruturação e finalização das obras e operação das obras concluídas.

Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006) consideram que, na história do Brasil, as políticas educacionais são marcadas pela visão produtivista e utilitarista, e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico é exemplar nessa ilustração. Ainda segundo os autores, o sistema é refém de uma cultura imediatista e fragmentária.

Incluído no livro “A formação do cidadão produtivo, a cultura de mercado no ensino médio técnico”, o artigo de Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006) foi publicado originalmente em 1992 e, com tom crítico, defendia uma nova concepção para o ensino técnico, afastada do utilitarismo e do produtivismo, sendo livre da velha teoria do capital humano.

Esta não foi a primeira vez e sequer a última que programas com esse mesmo objetivo e modelagem foram aplicados na educação profissional e tecnológica no

Brasil. Após a promulgação da Constituição de 1988, em ao menos duas oportunidades, programas com tendências privatistas, de concepção tecnicista e produtivista serão reeditados.

7.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Fruto da Assembleia Nacional Constituinte, convocada unilateralmente pelos presidentes da Câmara e do Senado, a Constituição de 1988 foi promulgada em 5 de outubro daquele ano, após intensos impasses, conflitos, debates e negociações. Excetuando-se emendas e atos que descaracterizavam as cartas anteriores, esta é a sétima constituição brasileira e foi denominada por Ulysses Guimarães como a Constituição Cidadã.

Antes, porém, era necessário se livrar do “entulho autoritário”. É nesse sentido que o Congresso Nacional, em 15 de maio de 1985, promulgou a Emenda Constitucional 25, que previa eleições para prefeitos das capitais e municípios classificados como de interesse à segurança nacional, incluía os analfabetos entre os votantes, tornava livre a criação de partidos, inclusive os comunistas.

A Assembleia Nacional Constituinte foi convocada no dia 1 de fevereiro de 1987, composta por 559 constituintes eleitos e, na ocasião, o presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro José Carlos Moreira Alves, presidiu a seção. Após o primeiro embate, sobre a participação ou não dos senadores eleitos em 1982, na segunda seção, Ulysses Guimarães foi eleito como presidente da assembleia.

Os trabalhos foram organizados em oito comissões e cada delas possuía três subcomissões. Porém, em um acordo capitaneado pelo centrão, no andamento da comissão de sistematização, o poder das subcomissões foi esvaziado, uma vez que esta comissão poderia elaborar substitutivos. Vários embates foram travados, também várias propostas de organização foram propostas. Havia quatro projetos de constituição e o vitorioso foi o quarto, que após 1.021 votações, entre textos e emendas, foi o escolhido com 474 votos favoráveis contra 15 (NOGUEIRA, s.d.).

Em 5 de outubro de 1988, em discurso em que rechaçava a ditadura recentemente superada, Ulysses Guimarães proferia o discurso de promulgação da nova constituição brasileira. A constituição instituía o Estado democrático e de direitos. Pode-se observar essa instituição, dentre outras características impressas no texto

em sua completude, através das cláusulas pétreas da constituição, assim determinadas:

Art. 60. ...
[...]
§ 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:
I - a forma federativa de *Estado*;
II - o *voto direto*, secreto, universal e periódico;
III - a separação dos Poderes;
IV - os *direitos e garantias individuais*.
(BRASIL, 1988, itálicos nossos)

Toda construção da constituição pode ser alterada, exceto os artigos que tratem destas disposições. Faz-se necessário assinalar que a tendência global no momento histórico da promulgação da Constituição de 1988 não era a de garantia de direitos. O neoliberalismo avançava vindo especialmente da Inglaterra e dos Estados Unidos em direção à América Latina.

A Constituição da República de 1988 foi promulgada no momento em que os intensos ventos vindos da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Austrália e do Chile sopravam em sentido inverso aos direitos sociais tão claramente proclamados. A postulação de um recuo do papel do Estado nestes direitos e na economia acabou por confirmar a não efetivação de muitas das expectativas. E para tanto, os aquilões do Norte contavam com apoio de parte da elite dirigente do país. Ao mesmo tempo, o fato de vários destes direitos estarem postos na Constituição, bem como, no caso da educação, o vínculo entre impostos, percentuais e financiamento dificultaram ou impediram que o impacto do conservadorismo liberal fosse mais profundo (CURY, 2013, p. 195)

Quanto à educação, a Constituição de 1988 tem um capítulo específico para tratar desse fim. Saviani (2013), assim como Cury (2013), entendem que foram incorporados avanços presentes nas constituições anteriores e as experiências do passado como forma de criar um futuro melhor.

A educação é o primeiro direito social apresentado na constituição, segundo o art. 6º, “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Assim, garante-se a educação como direito social e considera-se que esta é dever do estado e da família, visando ao exercício da cidadania. A carta constitucional mantém a competência privativa da união de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Ademais, o Artigo 206 estabelece os princípios da educação nacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
- (BRASIL, 1988)

A garantia do direito à educação universal enquanto obrigação do Estado é fator importante de democracia e justiça, especialmente para as classes mais baixas. Ainda, o tratamento equânime presente no artigo 3 da constituição só pode ser alcançado com a obrigação de vinculação orçamentária e participação pública na cobrança da qualidade dos serviços prestados.

É nesse sentido que a constituição determina o incremento da vinculação orçamentária, passando para 18% das receitas da união e 25% de estados e municípios, assim como a continuidade da oferta do ensino fundamental e progressiva ampliação na oferta pública obrigatória de ensino médio.

A seção específica que trata da educação é finalizada com o estabelecimento de metas contínuas para o acompanhamento da educação nacional.

- Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- (BRASIL, 1988)

A promulgação da constituição é um avanço, em especial para os que defendem a educação pública, mas ao mesmo tempo é também uma vitória para os defensores da educação particular. Saviani (2013) considera que os apontamentos da Carta de Goiânia, redigida e endereçada aos constituintes em 1986, foram em grande parte contemplados, porém, da mesma forma como ocorreu na constituinte de 1934, os interesses eram diversos e a iniciativa privada também teve os seus atendidos.

A educação profissional não é tratada, especificamente, na constituição, mas assinala-se em três diferentes ocasiões visões, assim como entendemos, a concepção que se coadunaria com a carta constitucional.

Na primeira ocasião, no artigo 205, observamos:

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*.(BRASIL, 1988, itálico nosso)

Em seguida, no artigo 214, quando o plano nacional de educação é apresentado e a articulação, desenvolvimento e integração das ações, o inciso IV prevê a formação para o trabalho como parte integrante dessas ações.

E, finalmente, quando a Constituição trata dos direitos dos trabalhadores e da melhoria da condição social dos mesmos, no artigo 7º, em seu inciso XXXII, critica a dualidade estrutural, marca da sociedade brasileira, ao passo que proíbe a “distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (BRASIL, 1988). Assim, Saviani (2013, p. 2016, aspas do autor) considera que

a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos.

A promulgação da Constituição Cidadã apresenta-se como um avanço, visto os retrocessos que o Brasil vinha passando desde o golpe civil-militar de 1964. Porém, muitas disputas, avanços e retrocessos, pressões nacionais e internacionais estariam presentes no debate público até a aprovação da LDBEN de 1996.

7.3 A ELEIÇÃO DE FERNANDO COLLOR DE MELLO E A CONTINUIDADE DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Após 29 anos, os brasileiros voltavam às urnas, sob a égide de uma nova constituição progressista e garantista. Sedentos por mais democracia e pela consolidação dos direitos garantidos na nova Constituição, em 1989, em uma eleição com o maior número de candidatos da história, 29 ao todo, e, uma campanha midiática avassaladora, foi eleito Fernando Collor de Mello para a presidência do Brasil.

As forças conservadoras se uniram em torno de Fernando Collor de Mello como o representante da elite e do capital. Segundo Paulani (2006, p. 87), o mote era

não deixar passar o bonde da história foi o argumento mais forte dos arautos do neoliberalismo para, no Brasil do início dos anos 1990, advogar as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização. Esse discurso que, para os olhos mais críticos, sempre pareceu tão-somente, uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios, foi uma arma utilizada para convencer a população recém-saída da ditadura, com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando, de que seria esse o único caminho para tirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980.

O país vivia um momento de hiperinflação, escassez e miséria. Fernando Collor de Mello, um dia depois de sua posse, inicia a implantação do *Plano Brasil Novo*, que fora posteriormente conhecido como *Plano Collor*, e que, dentre outras medidas, alterou a moeda, desindexou os salários, implementou um programa de privatizações e desregulamentação e confiscou as cadernetas de poupança, investimentos e certificado de depósito bancário. O governo estava implementando um modelo econômico alinhado com o ideário neoliberal, que previa a reestruturação da máquina pública e modificações da organização estatal e suas funções.

Uma das grandes dificuldades para a implementação dessas medidas baseadas no Consenso de Washington e defendidas pelos órgãos internacionais de concessão de crédito, era uma parte da opinião pública. Dessa forma, o governo de Fernando Collor de Mello passou, então, a utilizar da propaganda em rádio e TV para imputar a responsabilidade dos juros e da ineficiência à máquina pública.

Foram duas peças em que o país era representado por um elefante em situações esdrúxulas. Em uma das peças, em tom divertido, o filme apresentava um elefante em última colocação em um hipódromo, onde os cavalos corriam rápido, e o narrador apresentava a tendência de vários países. Por último, aparecia o elefante com uma música cômica e o narrador, agora presente, dizia: “desestatização, porque o Brasil não pode ficar para trás”. Era uma alusão clara à falta de competitividade do país, sendo o estado representado pelo elefante pesado e de mobilidade reduzida ante aos cavalos esbeltos e portentosos.

Mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder de classe capitalista. (HARVEY, 2011, p.16, negrito nosso)

Os projetos neoliberais implementados por Collor negavam o espírito progressista da constituição recém-promulgada. Em um jogo de sinais invertidos, prometiam igualdade e democracia enquanto entregavam o oposto, uma vez que “o

neoliberalismo não opera somente com a ideia de estado mínimo, mas também com a noção de direitos mínimos, democracia mínima” (Michelato e Lima, 2020, p.173).

O neoliberalismo pregado nos países da América Latina seguia o modelo criado pelos Estados Unidos, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). O êxito do modelo no continente se deu, em especial, por dois motivos principais: os regimes autoritários que governavam parte do continente e a hiperinflação. No Brasil, além da hiperinflação, Netto (1995) considera que o neoliberalismo teve êxito devido à forma como foi conduzida a redemocratização, que levou a uma desesperança na força coletiva, pois os movimentos que conduziram à redemocratização não haviam se revertido em melhoras efetivas nas condições de vida da população.

Os planos Collor I, Collor II e Marcílio, assim como todo breve governo de Fernando Collor de Melo, foram períodos de consolidação ideológica e política do neoliberalismo, da abertura de mercado. Verborrágico, em 1990, ao criticar o que décadas antes foi considerada a joia da produção industrial nacional, o carro brasileiro, Fernando Collor de Mello ainda não tinha ideia de que seria o carro nacional a peça fundamental de seu *impeachment*.

No que tange à educação, o governo Collor, seguindo a cartilha neoliberal, inicia a descentralização do sistema de ensino por meio da municipalização e colocando o Estado como regulador. É fato que a municipalização não era uma ideia nova, já estava presente na Lei nº 5.692/1971, mas, nesse momento, a municipalização está ligada mais diretamente à ideia do estado mínimo, e abre caminhos para as parcerias com a sociedade civil. Outra tendência educacional reavivada da ditadura civil-militar é a teoria do capital humano. Ramos (2014, p. 50-51) confirma que:

Em um renascer da Teoria do Capital Humano, a educação do trabalhador passou a ser condição fundamental para a qualidade da produtividade industrial. Assim, os empresários assumiram uma atuação tanto na aparelhagem estatal, garantindo ações junto aos órgãos ministeriais e ao congresso, quanto em relação à sociedade civil através dos seus órgãos representativos.

Nesse mesmo sentido, Jacomelli (2011 p.122) acrescenta:

A educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar os espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.

Por possuir tais características, a elite buscou defender, através de uma teoria apropriada, seus interesses na formação de mão-de-obra, sob o pretexto de preparar o cidadão para a sociedade democrática.

No Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) a meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (TCH). Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. Nesse programa, a gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveriam contribuir, controlando e avaliando as ações implementadas e utilização dos recursos públicos na política educacional. (YANAGUITA, 2011, p. 4)

Outros programas educacionais com a mesma concepção foram tentados pelo governo de Fernando Collor de Mello, dentre eles destacamos: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) e o já citado Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação (1991-1995).

O PNAC buscava reduzir o analfabetismo no Brasil em 70%, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação (1991-1995) tinha como objetivo expresso inserir o país na revolução tecnológica corrente e situar o Brasil no mundo moderno, e o Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional buscava a reforma estatal aos moldes do neoliberalismo, afirmando uma vez mais a TCH. O mote desses documentos era o compartilhamento de responsabilidades entre governo, iniciativa privada e sociedade, fazendo crer que essa articulação entre os diferentes níveis seria benéfica à sociedade. Era uma forma de garantir o aparelhamento estatal pelas elites, como considerou Ramos (2014), e a forma mais rápida e eficaz de incutir uma nova cosmovisão, como entende Jacomelli (2011).

Durante o decorrer dos dois primeiros anos de mandato, uma série de irregularidades foram denunciadas contra Fernando Collor de Mello e seu núcleo familiar. Porém, em maio de 1992, em uma entrevista, seu irmão Pedro Collor acusa o então presidente de um esquema de corrupção envolvendo seu antigo tesoureiro de campanha, Paulo César Farias. Essa acusação levou à instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito, conhecida como “CPI de PC Farias”, que com o desenrolar dos trabalhos apresentava provas e indícios de que a acusação era procedente. Um

cheque proveniente de uma conta fantasma de Paulo César Farias foi utilizado para uma reforma na residência de Fernando Collor de Mello e para a compra de um veículo nacional, um Fiat Elba.

Com a abertura do processo de *impeachment*, assumiu o vice-presidente Itamar Franco e, com a condenação iminente em 29 de dezembro de 1992, Collor renuncia, buscando evitar a inelegibilidade. Apesar da renúncia, o Congresso prossegue com o processo de *impeachment* e condena o já ex-presidente à perda dos direitos políticos por oito anos.

Itamar Franco, que governava interinamente após o afastamento de Fernando Collor de Mello, passou a ser o presidente de fato.

Apesar de não ter governado o país com a mesma legitimidade inicialmente atribuída ao presidente eleito, duas atitudes de seu governo prepararam o terreno para que, nas eleições de 1994, o país se inserisse numa nova onda, consolidadora das diretrizes gerais implementadas pelo Governo Collor. (RAMOS, 2014, p. 49)

Podemos observar que o *impeachment* de Fernando Collor de Mello não marcou o distanciamento do ideário neoliberal do Brasil. Outro indício da falta de legitimidade foi a derrota na tentativa de reforma do Estado através de uma Proposta de Emenda Constitucional de Revisão nº 1, de 01 de março de 1994, que incluiria na recém-promulgada carta constitucional elementos estruturantes do Projeto Brasil Novo, apresentado por Fernando Collor de Mello.

A continuidade do projeto neoliberalizante também se observa na área educacional, pois o governo Itamar Franco atendeu às diretrizes da UNESCO, do Banco Mundial e do FMI, a fim de obter financiamento e empréstimos desses órgãos internacionais. As diretrizes da área educacional foram apresentadas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (MEC, 1993). Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação e da Cultura, guarda semelhanças com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990).

O plano foi concebido a fim de dar sequência à implantação do modelo neoliberal no Brasil e firmar os compromissos que o país teria que assumir, se buscasse financiamento internacional na área educacional. O Plano previa uma nova forma de gestão e, especialmente, de padrões de intervenção governamental. O foco principal era a descentralização, forma pela qual a educação conseguiria alcançar uma maior eficácia com aumento de produtividade e competitividade. Esses

conceitos-chave, importados da administração, seriam o mantra das novas políticas públicas a partir de então.

Saviani (1999, p. 129) compreende que o plano era um proforma, não tendo sido aplicado de fato:

o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

As formulações, tanto do governo Fernando Collor de Mello, quando de Itamar Franco, estão em sintonia com as orientações exaradas pelas agências internacionais. A educação, para essas agências, é concebida como exigência para o desenvolvimento tecnológico e para a cidadania, sendo a cidadania um valor acessório ao processo.

Foi no escopo das medidas neoliberalizantes para a educação, e para o estrangulamento do financiamento, que o governo Itamar Franco exara a Portaria nº 1.285, de 5 de agosto de 1994, que altera a forma de distribuição do orçamento para as instituições federais de ensino. Alinhado à lógica da eficiência, o modelo de alocação dos recursos de “outros custeios e capitais” seria calculado a partir de um modelo misto e o valor destinado à manutenção das instituições de educação federal seria calculado em um vetor de três parcelas.

uma parcela correspondente ao percentual histórico, uma parcela correspondente a um modelo de necessidades (input) e uma parcela correspondente a um modelo de desempenho (output).

O modelo misto como um todo é baseado em indicações de tamanho, *qualidade, produtividade e eficiência*, que são funções do número de alunos matriculados, da área construída, dos gastos de capital das IFES, incluindo recursos próprios, do número de alunos ingressos e diplomados nos cursos de graduação, do número de teses defendidas e aprovadas nos cursos de mestrado e doutorado, dos certificados expedidos nos cursos de especialização, dos conceitos emitidos pela CAPES aos cursos de mestrado e doutorado, da titulação dos docentes, e das relações ideais aluno/docente e docente/funcionário, além de outros parâmetros. (BRASIL, 1994, p.13.443, *italico nosso*)

Os cursos técnicos, nessa portaria, seriam considerados na composição de *input*, porém, ao analisar o *output*, onde se consideram as verbas destinadas às instituições federais de ensino, usando como fundamento a “qualidade, produtividade e eficiência”, o ensino técnico não é contemplado.

Dessa forma, buscando manter e ampliar os recursos repassados pelo governo, as instituições federais de ensino iniciaram a migração para a oferta de

cursos superiores em detrimento aos cursos técnicos, a fim de garantir seus orçamentos e a manutenção de suas estruturas físicas e condições de atuação.

As medidas de estrangulamento da Educação Profissional continuarão no próximo governo, com decretos e portarias que reafirmam a posição de privatização da educação profissional e com o remanejamento da oferta de cursos profissionais para os cursos superiores.

Ao final do governo Itamar Franco, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, foi promulgada. Nela, dispunha-se sobre a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. A alteração de Escolas Técnicas Federais para CEFETs seria gradativa, e cada instituição, após a observância de critérios específicos, seria, por decreto, transformada em CEFETs. A lei não trata de ampliação de vagas para complementação dos quadros de tais instituições. Em geral, alterava o nome das instituições sem grandes efeitos práticos imediatos.

As consequências mais claramente observadas no período 1990-1995 foram a instalação efetiva da ideologia neoliberal no Estado Brasileiro com todas as suas características, a saber: deterioração da qualidade de vida, enfraquecimento das relações trabalhistas, desregulamentações e privatizações, priorização do interesse privado e internacional em detrimento do interesse público e deslocamento do interesse público.

7.40 GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Em 1º de janeiro de 1995, toma posse Fernando Henrique Cardoso (FHC), ex-ministro da fazenda de Itamar Franco e um dos idealizadores do Plano Real. O Plano Real foi a mais bem sucedida tentativa de aplacar a hiperinflação que o Brasil passava após a ditadura civil-militar e estava baseada em três fases principais: ajuste fiscal, desindexação da economia e uma nova moeda.

Fernando Henrique Cardoso tinha como base um grande arco de partidos liberais e conservadores e contava também com a classe média, parcela conservadora da sociedade, porém o grande carro chefe de sua eleição foi o Plano Real, que conseguiu baixar e manter a inflação em níveis aceitáveis. Foi eleito em primeiro turno com 54% dos votos contra Luiz Inácio Lula da Silva.

No governo de FHC, aprofundaram-se as medidas neoliberalizantes, como a realização das principais privatizações, do sistema de telefonia estatal, dos bancos públicos estaduais e de empresas estratégicas, como a Vale do Rio Doce, Embraer, Companhia Siderúrgica Nacional. A diminuição do papel do estado e a redução da atuação direta em fornecer serviços básicos como educação, saúde, previdência social, abriu flanco para as reformas neoliberais, espaço para a mercantilização dessas áreas e permitiu o surgimento/ampliação de conglomerados que atuavam em sua gestão.

A precarização administrativa no decorrer do governo FHC se deu de maneira sem precedentes. Reduziu-se em mais de 20% dos funcionários públicos, através do incentivo de aposentadoria antecipada, programa de demissão voluntária ou demissão. Era a forma de “enxugar o Estado”, em que surgiram novas entidades jurídicas, ligadas ao terceiro setor, que absorviam funções nessa forma de “terceirização”. Organizações não governamentais, organizações sociais, organizações da sociedade civil de interesse público assumiam o papel do Estado.

Outra medida aguardada pelos grandes capitalistas foi a abertura ao capital estrangeiro e ao capital especulativo, com redução e até isenção tributária para a entrada de capitais estrangeiros no país. Em suma, FHC seguiu à risca os ditames do Consenso de Washington para conseguir empréstimos junto ao FMI e, a cada rodada de empréstimos, maiores contrapartidas eram exigidas, a fim de liberar os recursos solicitados. Para garantir a manutenção da “frutífera”, para não dizer draconiana e abusiva, relação com o FMI, o estado autorizou uma equipe de técnicos a sugerir meios de readequar as contas públicas federais, gestão e arrecadação de impostos. Era um ciclo sem fim, em direção à total liberalização da economia às custas do bem-estar do povo brasileiro.

Nesse aspecto, é necessário retornar a 1988, a fim de avançar adiante com o aprofundamento do estado neoliberal na educação brasileira. Mesmo findada a ditadura civil-militar, após a promulgação da nova carta constitucional, 3 presidentes civis tendo passado nas cadeiras do Palácio do Planalto, na área educacional ainda estava pendente a remoção do “entulho antidemocrático”. A lei de diretrizes e bases da educação que vigia ainda era a de 1971, apesar de uma série de reformas e pareceres a terem transformado radicalmente. Todavia, urgia a necessidade de uma nova LDB, alinhada aos anseios democráticos e que garantisse os direitos conquistados na constituição promulgada.

Havia um tensionamento sobre quais princípios deveriam balizar a educação brasileira: de um lado os educadores e teóricos que defendiam a superação da dualidade educacional histórica e de outro parte dos políticos e os organismos internacionais defendendo os interesses das elites.

Ainda no ano de 1988, o Deputado Octávio Elísio (1940-2022) apresentou o Projeto de Lei nº 1.258/1988 que, fundamentado em um texto de Dermeval Saviani, apresentava uma visão alinhada à nova Constituição. O texto em questão foi publicado na Revista da Associação Nacional de Educação e tinha como princípio a educação tecnológica, que compreendia uma formulação conceitual e política marxista, que deveria ser perseguida para o ensino nacional.

Audiências públicas, reuniões com entidades representativas, encontros com professores e especialistas foram realizados, a fim de aperfeiçoar o texto apresentado, que recebeu inúmeras emendas. Segundo Oliveira (1998), foram mais de 900 emendas apenas dos parlamentares, com as quais o relator apresentou um novo texto, conhecido como Substitutivo Jorge Hage. Essa discussão pode ser encontrada em detalhes no livro “A nova lei da educação: trajetórias limites e perspectivas”, de Dermeval Saviani (2011).

A nós, enquanto tratamos da educação profissional e tecnológica, interessa especialmente as concepções em disputa. Ambos, o PL e seu substitutivo, representavam um avanço no âmbito da educação profissional, pois apontavam na “direção do ensino politécnico, proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros teóricos” (OLIVEIRA, 2003, p. 41). Para compararmos o texto aprovado e os projetos anteriores, utilizamos os documentos apresentados por Saviani (2011), uma vez que estes não estão disponíveis na base de dados do Senado tampouco da Câmara.

A inclinação progressista pode ser encontrada em vários artigos do Substitutivo de Jorge Hage, porém destacamos o artigo 53, que relaciona a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio:

Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma **educação tecnológica e politécnica**, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1988 *apud* SAVIANI, 2019, p. 184, negrito nosso)

E ainda,

Art. 56 - O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material. (BRASIL, 1988 *apud* SAVIANI, 2019, p. 186)

O substitutivo também permitia maior flexibilidade às instituições de educação profissional, podendo oferecer diferentes modalidades de ensino, inclusive o regular, e propunha criar um Conselho Nacional de Formação Profissional, que seria responsável pela coordenação e formulação da política nacional para a formação técnico-profissional.

Saviani (2019, p. 139, *aspas do autor*) vê o substitutivo como um avanço, uma vez que,

Embora no texto do projeto ainda persista um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, deve-se reconhecer que já houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica. E pode-se, mesmo, interpretar a timidez da sua formulação, do mesmo modo que o complemento profissionalizante previsto no artigo 53 como concessões exigidas pela “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais ou pela negociação entre parceiros com interesses divergentes e conflitantes.

Assim como a LDB de 1961, este era um texto consensuado, debatido e delineado dentro do processo democrático. A mudança de legislatura altera a correlação de forças dentro das casas legislativas e a 49ª legislatura é mais conservadora do que a anterior e mais alinhada ao projeto socioeconômico em implantação.

Assim, as formulações do Consenso de Washington começavam a reverberar nos ajustes econômicos, nas privatizações e desestatizações; a abertura dos mercados e da economia eram uma realidade; o neoliberalismo, enquanto doutrina socioeconômica, era defendido pelas entidades internacionais como a única alternativa para o desenvolvimento econômico.

O PL, então, vai à votação em maio de 1991 e recebe 1.263 emendas. Florestan Fernandes, então deputado do Partido dos Trabalhadores, indica que o número excessivo de emendas se deu, em especial, devido à “tentativa de selecionar e restringir dispositivos que se chocavam com o ‘espírito conservador’ da maioria” (FERNANDES, 1992, p. 525, *aspas do autor*). Dessa forma, o projeto seria novamente encaminhado para as comissões.

Em paralelo, na cúpula ao lado, o Senado iniciou a discussão de um outro projeto de LDB, proposto por Darcy Ribeiro, então deputado do Partido Democrático Trabalhista, que buscava se alinhar ao governo de Fernando Collor de Mello, o Projeto de Lei nº 67, de 1992, que incluiu medidas ansiadas pelo governo federal. O Ministro da Educação José Goldberg já havia criticado o PL discutido na Câmara por ser, segundo ele, excessivamente corporativista e detalhista.

Além dos PL da Câmara e seus quatro substitutivos, iniciava a tramitar nas comissões o PL do Senado, cujo processo foi mais rápido, sendo votado na comissão de Educação em 1993. O PL nº 67 não foi a plenário por ação da sociedade civil, que estava comprometida com o PL nº 1.258, na Câmara. Assim, este foi levado à votação, tendo sido aprovado em 13 de maio de 1993.

Saviani (2019), Bollman e Aguiar (2016) e Oliveira (1998) apresentam uma série de entraves políticos, tentativas de manobras regimentais e articulações que tinham por objetivo desidratar o projeto oriundo da Câmara, fruto de ampla discussão, e trocá-lo por um projeto condizente com o conservadorismo e de inspiração privatista.

Nesse ínterim, já havia passado uma legislatura, e ao menos seis projetos de lei sobre educação circulavam, sendo discutidos, mas não concluídos. No Senado, após uma série de manobras operadas por Darcy Ribeiro (BOLLMAN e AGUIAR, 2016), o substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado em 25 de outubro de 1995. Apesar de receber críticas da oposição, o projeto foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394/1996. O presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei no mesmo dia em que foi aprovada. O projeto aprovado era o que mais se alinhava ao corolário neoliberal e, portanto, era o que mais agradava ao presidente Fernando Henrique Cardoso. O projeto, que foi construído democraticamente, foi enterrado.

Saviani (2019), ao tratar da LDB promulgada, a considerou inócua, tal qual as anteriores. Era demasiadamente flexível e descompromissada com as necessidades brasileiras. Assim, a vontade política prevaleceu em detrimento da necessidade de uma educação emancipadora e necessária para a população brasileira. A correlação de forças não era favorável aos progressistas, uma vez que a base parlamentar do presidente Fernando Henrique estava alinhada com o conservadorismo e o neoliberalismo.

A LDB fixou o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica. Na Seção IV, que trata do Ensino Médio, as referências à educação profissional e tecnológica aparecem em três passagens, tangenciando o tema central da seção.

Na primeira passagem, como parte do exercício da cidadania, apresenta-se no artigo 35, inciso primeiro: “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (BRASIL, 1996); na segunda passagem, como finalidade, no mesmo artigo 35, inciso quarto: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996); e, na terceira passagem, como possibilidade de formação complementar, no parágrafo segundo do artigo 36: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Na lei, a educação profissional ficou resumida a um capítulo com quatro artigos:

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. **A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, negrito nosso)

Assim, a educação profissional foi entendida como uma modalidade de educação separada dos níveis ofertados pela educação brasileira, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Podemos verificar que a LDB privilegiou a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, em vez da integração, como acontecia anteriormente.

Tratou-se de um *double check* na política neoliberal. Por um lado, houve um esvaziamento na formação profissionalizante, afastando uma visão integral e politécnica da formação. Por outro lado, abriu-se caminho para a iniciativa privada, permitindo o uso dos cofres públicos para ofertar cursos curtos e atender às necessidades do mercado de trabalho em termos de inserção profissional rápida.

Em verdade, esse capítulo pareceu mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não definiu instâncias, competências e responsabilidades. A cargo de quem estaria essa educação profissional? Da União, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “sistema CNI”, isto é, o SENAI, o Sesi, o SENAC, o Sesc etc.? A nível da União o órgão responsável seria o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei foi omissa em relação a questões desse tipo. (SAVIANI, 2019, p. 372, aspas do autor)

O que Saviani (2019) denunciava era não um lapso do legislador, mas uma indefinição proposital, a fim de abrir flanco para a aprovação do Projeto de Lei nº 1.603/1996, que tramitava, por iniciativa do governo federal e reorganizava a rede profissional brasileira, atendendo as orientações do BID.

Cunha (2000c, p. 252) afirma que a intenção de redefinir o ensino profissional não era uma intenção nova do governo Fernando Henrique Cardoso, pois, no Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, o governo já buscava meios de redefinir a gestão da rede federal, buscando meios de

- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho;
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;
- progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e Cefets e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho.

Ao analisar o Projeto de Lei nº 1.603/1996, Kuenzer (1997) concluiu que a intenção era reduzir os custos das Escolas Técnicas e CEFETs, propondo o desmantelamento dessas instituições. Era forma de forçar as escolas e centros federais a ofertar cursos de curta duração e modulares, atendendo à política neoliberal. Saviani (2019, p. 373) acrescenta:

Além disso, esse projeto trazia como consequência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país.

Nesse mesmo sentido, Kuenzer (1997, p. 83) considera que

Ao regulamentar a Rede Federal de Educação Tecnológica, o projeto propõe a extinção dos CEFETs e a sua recriação sob novas bases, que não se sabe quais são, mas não mais como escolas pertencentes à rede do ensino Médio.

O governo pretendia obter, com o PL nº 1.603/1996, carta branca para gerir da forma que lhe aprouvesse a educação profissional brasileira. Com a aprovação da nova LDB, o projeto tornou-se desnecessário, sendo substituído pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Quando Saviani (2019) apresenta o Ministério do Trabalho como possível ofertante de ensino profissional, ele faz menção à Resolução nº 96, de 18 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995), que dividia a competência da execução, supervisão, coordenação e oferta de qualificação profissional com a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, pois era esta pasta que geria os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

É nesse vácuo de competência, livre das amarras das entidades educacionais mais aguerridas contra o projeto neoliberal, que no Ministério do Trabalho foi gestado e implementado o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A Resolução nº 126, de 23 de outubro de 1996, apresentava o objetivo do programa de garantir a qualificação inicial e requalificação de profissionais no âmbito do programa do seguro-desemprego. Saltam aos olhos duas alíneas do artigo 5, que dão o tom da gestão e concepção do programa:

- a) os programas de educação profissional devem, preferencialmente, apresentar organização modular, contemplando, de forma integrada, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas de acordo com o perfil da clientela e as potencialidades do mercado de trabalho; [...]
- e) a execução de projetos especiais e de programas de educação profissional é aberta a toda e qualquer entidade pública e privada, organizações governamentais ou não governamentais, pessoas físicas e jurídicas, que comprovem experiência, especialização, competência gerencial e infraestrutura adequadas às ações previstas. (BRASIL, 1996)

A visão era de uma formação aligeirada, fracionada, modular, básica e flexível, visando à empregabilidade imediata que não propiciava continuidade e elevação do nível escolar do trabalhador. Além disso, era uma forma de permitir que a iniciativa privada acessasse os cofres públicos em troca de oferecer uma formação de baixa qualidade.

Retomando a problemática da LDB nº 9.394/1996, de fato, não há impedimento quanto a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio,

inclusive a lei possibilitava a articulação entre esses segmentos. Cury (2002) considera que, ao utilizar o termo “articulação”, foi criada uma ambiguidade, e esta necessitava de uma normatização. Nesse sentido, foi exarado o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB nº 9.934/96. Esse decreto, na prática, instituiu a reforma do ensino técnico e, entre as diversas determinações, uma delas pôs fim à ambiguidade, tornando inviável a oferta do ensino profissional integrado.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

De maneira oposta à tendência que vinha se desenvolvendo no Brasil desde meados de 1950, o ensino técnico foi definido como independente do ensino médio (CUNHA, 2000c). Para efetivar a independência, a criação de níveis era uma necessidade para estrangular a formação até então ofertada nas escolas técnicas federais e CEFETs. Uma vez que não poderia impedir um ou outro nível, a estratégia foi tornar obrigatório apenas um, como podemos observar no parágrafo primeiro do artigo 4:

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. (BRASIL, 1997)

Assim, ficou reduzida a capacidade de oferta de cursos técnicos, desobrigando as escolas da oferta dessas modalidades, em especial a mais dispendiosa, o Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio. Porém, desobrigar não é impedir. Assim, no artigo quinto, há o fim dessa ambiguidade:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga

horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos. (BRASIL, 1997)

A fragmentação curricular também foi garantida no decreto. O artigo 8 estabelece que “os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos” (BRASIL, 1997), uma vez terminados os módulos, o estudante poderia ter uma certificação parcial.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. (BRASIL, 1997)

Dessa forma, “ficou terminantemente proibido oferecer um curso técnico integrado com o ensino médio, a não ser nas escolas agrotécnicas” (CUNHA, 2000c, p. 255). A terminalidade garantia a descontinuidade do curso mediante ao primeiro problema encontrado pelo estudante, ou no caso de ser admitido em alguma empresa que demandasse mão-de-obra instrumental.

Tendo como público-alvo os beneficiários do seguro-desemprego e considerando a lógica excludente do desemprego no capitalismo, o programa atribuía ao trabalhador desempregado a responsabilidade por sua situação, sem evidenciar a necessidade do sistema capitalista de manter uma massa de desempregados para continuar lucrando com salários baixos e subempregos.

Acreditando ser sua a responsabilidade pela situação, parte dos trabalhadores é empurrada para qualificação e requalificação profissional rápida em cursos de baixa qualidade, que não garantem a almejada empregabilidade. Outra parte é convencida de que necessita de formação em nível superior. Ao buscar essa formação, caem nas garras de conglomerados de educação superior, sob o controle do capital privado, que se transformam em um “nicho de mercado”.

O MEC seria o responsável pela educação básica e formação superior em tecnologia, enquanto o Ministério do Trabalho cuidaria da oferta de cursos de profissionalização para os desempregados e excluídos do mercado de trabalho, com cursos de curta duração nas mais variadas áreas, com caráter fragmentário e sem

efeito direto comprovado, tanto na empregabilidade quanto na possibilidade de ascensão econômica e social dos trabalhadores.

A empregabilidade é palavra-chave no pensamento das políticas neoliberais de educação profissional e os discursos giravam em torno desse termo. A inversão do ônus é do trabalhador que não é “empregável”, sendo dele a responsabilidade de se empregar a partir de sua profissionalização. Assim o trabalhador teria a responsabilidade de possuir as competências diversas para o exercício da profissão e não o Estado pela situação social vivida por parte significativa da população.

Para garantir o sucesso da reforma²³ implementada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, o governo, por meio dos ministérios do Trabalho e da Educação, em parceria com o BID, lançou o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional – sob coordenação da SEMTEC. O programa tinha aporte de 500 milhões de dólares e usou esse recurso para cooptar os gestores à adesão. Segundo Cunha (2000c, p. 258):

o apelo irresistível dos 500 milhões de dólares para o financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública e para a criação de novas escolas profissionais, já configuradas, de início, como instituições privadas em todos os aspectos.

A orientação privatizante era patente, já que uma das características dos novos centros de educação profissional era que as escolas fossem completamente autônomas, inclusive na geração de receita própria e de recursos humanos. Assim, a intenção desse programa era iniciar pelas escolas técnicas e estender a fórmula para as demais escolas públicas brasileiras (CUNHA, 2000c).

No mesmo sentido de afirmar a orientação privatizante e a especial atenção da geração de receitas próprias, Kuenzer (1997, p. 71, aspas do autor) afirma que o financiamento seria alcançado por meio de

- a) participação dos estudantes no custeio do ensino, pois grande número deles vêm de famílias com recursos suficientes para contribuir com os custos da educação, pois terão “rendimentos consideravelmente maiores no curso de suas vidas como resultado de haver recebido ensino superior”;
- b) financiamento por ex-alunos;
- c) ajuda externa e financiamentos para iniciar fundos;

²³ Borón (1999) considera que, antes das políticas neoliberais, a palavra “reforma” era uma expressão de melhoria e trazia, no campo das políticas, uma forma de corrigir os erros, tornar a sociedade mais democrática, igualitária e justa e que, ao ser empregada pelos neoliberalistas, passou a expressar movimentos de retrocesso sociais. Ao invés de ampliar a democracia, a participação, o acesso às políticas, as reformas tinham como mote a individualização, estabelecendo um caminho oposto à ampliação democrática.

- d) desenvolvimento de atividades que gerem lucros, no ensino superior, no pós-secundário, no ensino tecnológico, através da prestação de serviços contratados pelas indústrias e da oferta de cursos pagos;
- e) estímulo às instituições que captam recursos, com maior aporte de recursos públicos, obedecendo à lógica da mercadoria, que dá mais a quem mais produz;
- f) estímulo à participação dos empresários na gestão da escola como forma de “adequar” os currículos.

No bojo do PROEP e das políticas privatistas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em sintonia com as diretrizes do Banco Mundial, considerou-se o argumento de que as escolas técnicas brasileiras eram excessivamente dispendiosas e que seus resultados eram praticamente nulos, uma vez que a maioria de seus estudantes ingressava em universidades e não ocupavam as vagas no mercado de trabalho com os conhecimentos adquiridos naquelas escolas. Dessa maneira, na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, foi incluída a seguinte redação:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

“§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998)

O governo federal estava proibido oficialmente de criar unidades de educação profissional e só poderia expandir a rede se fosse em parceria, sendo o parceiro responsável pela gestão e manutenção das instituições.

Mediante todas essas medidas, nos anos que se seguiram a estes decretos e leis, o ensino médio integrado foi, quase que completamente, extinguido da Rede Federal, uma vez que manter essa integração implicava ser excluído do PROEP. Oliveira (2003) considera que a extinção do ensino médio integrado no CEFET por ela estudado causou uma série de impactos, entre eles a redução na qualidade da educação oferecida, negligência da formação cidadã em detrimento do atendimento das demandas do empresariado, aumento expressivo do trancamento de matrículas, evasão escolar e repetência, além da adoção do currículo em módulos, o que priorizou a construção de competências parciais e precoces, e do esvaziamento da fundamentação teórica exigida, em detrimento de uma formação profissional sólida.

Outras resoluções, pareceres e documentos foram exarados pelos conselhos, como a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, Parecer CNE/CEB nº 15,

de 1 de junho do mesmo ano, Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Todos os documentos reafirmavam o caráter neoliberal das políticas adotadas pelo governo FHC, resoluções e pareceres que, ao mesmo tempo, precarizavam as instituições de ensino profissional e tecnológico federais e a formação dos estudantes nelas matriculados.

Como vimos observando, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas inúmeras reformas na educação profissional e tecnológica alinhadas ao ideário neoliberal, sob inspiração e determinações de agências estrangeiras, que visavam reformar a educação ofertada nesse nível. Porém, de acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 38, aspas dos autores), a política reformista aos moldes neoliberais não se limitou ao ensino técnico:

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais de desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências”, um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

As reformas implementadas pelo governo atendiam às diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais e se alinhavam aos interesses do capital privado, conseqüentemente à lógica da acumulação. As transformações perpetradas visavam, em última análise, à privatização da educação pública brasileira, em especial a tecnológica, demasiadamente onerosa de acordo com os padrões neoliberais.

Assim, a educação não esteve alheia ao intenso processo de reestruturação estatal. Todas as áreas foram afetadas por medidas adotadas pelo governo federal, visando à diminuição do Estado e conseqüente redução dos investimentos públicos em áreas prioritárias. Focado em construir uma economia competitiva, o governo subordinou a educação ao processo de produção capitalista.

Os programas criados priorizavam ações fracionadas, rápidas e utilitárias, que atendiam às demandas específicas do mercado de trabalho. Atrelar o orçamento das instituições ao cumprimento de metas em direção à formação desejada foi a forma de garantir a implementação desses programas. A formação oferecida durante o governo Fernando Henrique Cardoso, por ser instrumental, agravou a dualidade educacional brasileira.

O desmonte do Estado brasileiro estava em curso e em pleno funcionamento, porém havia uma sombra rondando os políticos, a mídia e os conservadores: a chance real de Luiz Inácio Lula da Silva ser eleito no pleito de 1998, o que poderia ser um freio ao programa neoliberal adotado por Fernando Henrique Cardoso.

Ante ao temor da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Henrique Cardoso, em articulação com o Congresso, propõe a Emenda Constitucional nº 1, de 1997, que dava nova redação ao parágrafo quinto do art. 14, ao *caput* do art. 28, ao inciso II do art. 29, ao *caput* do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal, de forma a permitir a reeleição de prefeitos, governadores e presidente.

De acordo com uma reportagem publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 13 de maio de 1997, foi criado um esquema de compra de votos para garantir a aprovação da emenda constitucional. Em gravações obtidas, os deputados federais Ronivon Santiago e João Maia, ambos do Acre e filiados ao PFL, declararam ter recebido R\$ 200 mil em dinheiro a fim de votar a favor da PEC da reeleição.

Outros três parlamentares foram nomeados nas conversas e dezenas de congressistas também podem ter envolvimento no esquema de compra de votos para a aprovação da emenda constitucional. Nenhum deles foi investigado ou punido, uma vez que a investigação não foi instaurada nem pelo Ministério Público tampouco pelo Congresso, não sendo possível indicar os responsáveis pelos pagamentos. Os deputados gravados citaram três nomes responsáveis pela articulação e pagamento, quais sejam, o ministro das Comunicações, articulador político e pessoa próxima a Fernando Henrique Cardoso, Sérgio Motta, e os governadores do Acre, Orleir Cameli e do Amazonas, Amazonino Mendes, que eram aliados do Palácio do Planalto.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 16, de 04 de junho de 1997, Fernando Henrique Cardoso disputou a reeleição, em 1998, contra Luiz Inácio Lula da Silva, Ciro Gomes e outros oito candidatos, vencendo em primeiro turno e garantindo assim que o modelo neoliberal teria tempo para se arraigar na estrutura do Estado brasileiro.

O segundo governo de FHC tratou de manter a política econômica e social construída em seu primeiro mandato, sendo pouco realizado de novo. Entre as novidades, destaca-se o PNE 2001-2010, que, em linhas gerais, tratava a educação profissional da mesma forma como os demais documentos exarados pelo governo à época, considerando-a demasiadamente custosa, apesar de sua inegável qualidade, impedindo sua multiplicação (BRASIL 2001). Das 15 metas estabelecidas para a

educação profissional, três tratavam da necessidade de ampliação de vagas e da necessidade da oferta de capacitação profissional para a população em idade produtiva, uma vez que esse público “precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho” (BRASIL 2001).

A década de 1990 estava em seus estertores e as políticas adotadas pelos governos nessa década agravaram o quadro da histórica dualidade educacional brasileira, culpando os jovens e desempregados por sua situação, por não possuírem as competências adequadas para a garantia do emprego e/ou sua manutenção no novo sistema de produção.

7.5 ANÁLISE DO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E DA CONSOLIDAÇÃO NEOLIBERAL NO ESTADO BRASILEIRO

O anseio pela democracia que levou ao fim da ditadura civil-militar foi acompanhado pela esperança de um país mais justo e igualitário, porém uma parte desses anseios foi imediatamente frustrada com a anistia ampla, geral e irrestrita, que impossibilitava o julgamento dos torturadores e criminosos da ditadura civil-militar brasileira. Mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, o governo de José Sarney já demonstrava alinhamento com as políticas neoliberais; o Plano Nacional de Desenvolvimento já apontava as “soluções” do modelo neoliberal para o Estado brasileiro, a saber: diminuição da máquina pública; redução dos gastos; privatizações; restrição da ação do governo aos serviços essenciais; descentralização de recursos para estados, municípios e iniciativa privada.

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do ‘capital público’, temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação (PAULANI, 2006, p. 79, aspas do autor)

Faz-se necessário situar o enorme retrocesso representado pela ditadura civil-militar, a fim de estabelecer a justa crítica à concepção do PND e ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. O governo de José Sarney compreendeu que a profissionalização compulsória foi fator decisivo para o fracasso da política educacional do regime militar, uma vez que ia de encontro com os interesses das classes médias e dos burgueses. A crítica à profissionalização compulsória foi

incorporada ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, o que representava um avanço na concepção da educação profissional.

É importante compreender que “os aparelhos de hegemonia da burguesia brasileira foram construindo, de forma sistemática, um ideário ou pedagogia da hegemonia em torno do pensamento empresarial, antes e depois da ditadura” (FRIGOTTO, 2006, p. 258). As ações promovidas pelos governos imediatamente após a ditadura precisam ser compreendidos como continuidade das políticas adotadas na ditadura civil-militar, com algumas adaptações.

Nesse sentido, os programas estavam diretamente ligados às concepções mercadológicas ditadas pelo Banco Mundial, filiavam-se à concepção tecnicista, entendendo a educação profissional de forma fragmentada e como meio de atender as demandas do mercado de trabalho. Além disso, os programas estavam ligados diretamente aos interesses políticos e privados. Para Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 147):

[...] as políticas educacionais – no Brasil historicamente balizadas pela visão utilitarista e produtivista, cujo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico é exemplificação singular – amarram o sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo no ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia.

Como vimos afirmando, esses programas são reedições de concepções ultrapassadas, a fim de garantir a mão-de-obra barata de que os burgueses necessitam para alimentar a máquina capitalista, sem preocupação genuína com a formação politécnica dos estudantes. Trata-se de uma educação unilateral, preocupada com a manutenção do sistema assim como foi desenhado, reproduzindo todas as suas falhas e seus flagelos.

Fruto de imenso debate, a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, garantiu a educação como direito social universal e obrigação do Estado, em coerência com a concepção de Estado democrático de direito. A referida Carta Constitucional é longa e detalhada, porém, apesar desse detalhamento, ela não fez sequer uma menção à educação profissional. Podemos observar, em uma leitura cuidadosa, que, em pontos específicos, aparecem termos direcionados à educação profissional e, em nosso entendimento, à concepção subjacente a ela. Trata-se de termos como “qualificação **para** o trabalho” e “formação **para** o trabalho”. De outro lado, a mesma Constituição proíbe a distinção entre trabalho manual, técnico

e intelectual, o que entendemos ser uma crítica à dualidade estrutural na qual está calcada historicamente a sociedade brasileira.

Entendemos que, em comparação aos períodos anteriores, a Constituição representou um avanço na estrutura social brasileira. Assim, apesar da herança da ditadura civil-militar, e do cenário de terra arrasada no âmbito econômico, a década de 1980 representou um avanço para os direitos e garantias individuais. Também para a educação, como considera Saviani (2013), foi uma década de importantes ganhos.

Os conservadores, os burgueses e o capital não ficaram inertes ao avanço social e à garantia de direitos alcançados na Constituição de 1988, de modo que a eleição de Fernando Collor de Mello foi um freio ao clima de vitórias sociais que coroaram a década de 1980. Essa eleição adveio da união da elite política e econômica aos representantes do capital e aos conservadores. Para isso,

[a] necessidade de não deixar passar o bonde da história foi o argumento mais forte dos arautos do neoliberalismo para, no Brasil do início dos anos 1990, advogar as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização. Esse discurso que, para os olhos mais críticos, sempre pareceu tão-somente uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios, foi a arma utilizada para convencer uma população recém-saída da ditadura, com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando, de que seria esse o único caminho para tirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980 – que, como sabemos, foi produzida pela elevação das taxas de juros americanas e pela estagnação do crescimento e pelo acirramento da inflação que se seguiu. (PAULANI, 2006, p. 87)

Os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, ainda que em diferentes intensidades, seguiram a política preconizada pelo FMI através do Consenso de Washington, convertido na política oficial deste Fundo em 1990.

O ideário neoliberal de desindexação, desregulamentação e privatizações foi aplicado no Estado brasileiro, de modo que, com o apoio internacional, da elite capitalista e da mídia, tais governos promoveram um verdadeiro desmantelamento do Estado. Esse projeto negava a Constituição, pois as políticas draconianas adotadas visavam à consolidação e à ampliação do poder da elite capitalista. O governo de Fernando Collor de Mello serviu para consolidação da lógica neoliberal, demonização do funcionalismo público e ineficiência do Estado. Mesmo depois de seu *impeachment*, o governo de Itamar Franco seguiu a mesma cartilha atendendo às diretrizes da Unesco, do Banco Mundial e do FMI.

O neoliberalismo alcança seu auge nos governos de Fernando Henrique Cardoso, quando a precarização do Estado brasileiro ocorreu como nunca. Das medidas, a mais aguardada pelos capitalistas em termos econômicos era a abertura do Brasil ao capital especulativo, seguida, por óbvio, pelas privatizações que dilapidavam o patrimônio estatal por valores ínfimos e, em alguns casos, com financiamento de bancos estatais com juros custeados.

A cada crise do capitalismo “o chicote estala no lombo do trabalhador”, pois as crises são cíclicas, esperadas e necessárias para o rearranjo do sistema e o trabalhador é explorado a fim de manter o regime capitalista (MARX, 2017).

A retórica, enquanto agente de velamento das verdadeiras intenções, foi empregada a fim de garantir que o Estado brasileiro estivesse sob o jugo dos interesses do capital internacional e das orientações exaradas pelas agências internacionais representantes do projeto neoliberal. A educação não passaria ao largo desses interesses e, em especial, da retórica neoliberal; ela foi utilizada novamente como meio de conformação da população à lógica social vigente. A escola, enquanto aparelho ideológico do estado, seria responsável por propalar a nova ideologia e garantir a submissão dos estudantes à reestruturação do capitalismo.

Observando pela ótica do capitalismo em reestruturação, Kuenzer (1997) considera que o modelo sob o qual estava formatado o sistema escolar nos anos 1980/1990 não servia mais, sequer, ao sistema capitalista, pois este buscava superar os problemas causados pela divisão técnica do trabalho. No sentido de reformar o sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais adotadas por Fernando Collor de Mello e Itamar Franco buscaram reeditar ações da ditadura civil-militar como forma de atender às necessidades do capitalismo e, de acordo com a necessidade do sistema, adaptá-las ao novo imperativo capitalista. Dessa vez, a municipalização foi retomada ligada às concepções neoliberais e o Estado tomou forma de regulador da oferta. Outra tendência reeditada e muito apreciada pelas elites era a teoria do capital humano.

Ao preconizar que a educação era fator preponderante para a produtividade, tal teoria levou os empresários e suas concepções ao centro do debate educacional e os órgãos representativos desse setor garantiam que seus interesses seriam atendidos pelos programas governamentais e as políticas públicas seriam alinhadas com os seus objetivos. Palavras como competitividade, qualidade e eficiência

passaram a ser mantras da política educacional, sob o pretexto de incluir o Brasil na revolução tecnológica e no mundo moderno.

Na área da educação, os programas PNAC, Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial de Ação do Governo Collor representaram bem a ideologia neoliberal. Promover a descentralização e divisão da responsabilidade entre governo e iniciativa privada foi a forma escolhida para que as elites ocupassem o aparelho estatal e para se instalar a ideologia neoliberal na educação brasileira. Esses planos se alinhavam com as orientações de agências internacionais das quais o Estado brasileiro era devedor.

A transição entre os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso não representou ruptura no projeto neoliberal para o Estado. Tratamos do governo Collor como continuidade, pois o neoliberalismo, enquanto política de governo, não é trazido por seu governo, mas é nele que se aprofunda na máquina estatal, e é no governo de FHC que o neoliberalismo se consolida. Então, no sentido da afirmação de Kuenzer (1997), de que a escola daquele tempo não servia ao capitalismo, é que foi iniciada a tramitação de uma nova LDB.

O resultado da extensa tramitação foi uma LDB politicamente condizente com o momento pelo qual o Brasil passava, pois a LDB de 1996 tinha caráter conservador e neoliberal, fazendo prevalecer a vontade política em detrimento da necessidade de uma educação socialmente responsável. De acordo com Saviani (2019, p. 450):

Outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

A sociedade deixou escapar essa oportunidade, em parte porque as intermináveis discussões, manobras e atalhos legais afastaram uma parte da sociedade das discussões e da necessária pressão aos parlamentares.

Dessa maneira, quando afirmamos o caráter neoliberal da LDB de 1996, assim o fazemos analisando o conjunto da legislação – decretos e pareceres exarados pelo do governo de Fernando Henrique Cardoso – e como estas determinações legais se coadunam com a lógica do neoliberalismo. Quanto à educação profissional, corroboramos a análise de Saviani (2019) quando considera o Capítulo III da LDB nº 9.394/1996 uma carta de intenções, já que outorga ao executivo prerrogativas de alterar o entendimento e a concepção dessa modalidade de educação. Para

regulamentá-la, foram expedidos decretos que redirecionavam ou restringiam sua oferta em diversas dimensões. Assim, ao invés de regulamentar, a LDB ficou demasiadamente flexível e abriu mão dessa prerrogativa, pois assim o governo poderia, sem maiores empecilhos, dar curso ao processo de aprofundamento das políticas neoliberais.

Foi neste sentido que, livre de amarras legais, o governo exarou o Decreto nº 2.208/97, que impediu a profissionalização no Ensino Médio, limitando a atuação da educação profissional às modalidades “concomitante” ou “subsequente”. Esse decreto reafirmou a dualidade educacional e limitou a educação profissional ao atendimento dos interesses do capitalismo.

Corroboramos as considerações de Rodrigues (2005, p. 68, aspas do autor), ao compreender que o Decreto nº 2.208/97 “reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como 'leis' orgânicas do ensino, posto que estabeleceria de forma inequívoca a dualidade estrutural do ensino brasileiro”. O decreto representou um enorme retrocesso na educação profissional e nas escolas de ensino profissional do país.

As ações do governo de Fernando Henrique Cardoso não ficaram restritas à EPT, pois ele procurou desviar a atenção das causas do problema da crise dos empregos, no início da década de 90, transferindo a responsabilidade do desemprego aos próprios trabalhadores. Nesse sentido, os programas de requalificação profissional foram de grande importância para inculcar no trabalhador esta nova lógica que trazia as noções de “empregabilidade”, justificando que o trabalhador estaria desempregado por falta de “competência”. Frigotto (2006, p. 266, aspas do autor) assevera:

Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do ‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político.

As iniciativas do PLANFOR financiaram projetos aligeirados e fragmentados de qualificação profissional visando ao emprego imediato do trabalhador, com a educação para o trabalho, como uma forma de garantir o acesso da iniciativa privada aos cofres públicos que, por essa via, se apropriaram de vultosas verbas governamentais.

Em outra frente neoliberal, o Estado obrigou os CEFETs a ofertar cursos básicos, como forma de diminuir custos, e deixar de ofertar cursos integrados,

investindo contra a autonomia dessas instituições, fazendo com que ofertassem cursos de curta duração, com conhecimentos fragmentados – o oposto do que vinham realizando. Não se tratou apenas da fragmentação curricular, mas, especialmente, de tornar estas instituições aderentes à concepção das competências que eram demandadas pelo setor produtivo. Tratava-se, assim, de uma política utilitarista, já que se pauta em conhecimentos, habilidades e atitudes úteis para o desenvolvimento das capacidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Como vimos afirmando, a formação empregada pelo governo Fernando Henrique Cardoso era aligeirada, fracionada, modular, básica, flexível e instrumental, visando atender as demandas do setor produtivo por mão-de-obra barata. Este não foi um movimento localizado, mas se tratava de um empreendimento global, um movimento do capitalismo, como forma de garantir a continuidade do processo de reprodução capitalista. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2000) considera que a formação oferecida tinha foco no atendimento das demandas do setor produtivo, aproximando os processos formativos escolares dos processos de treinamento de trabalhadores, como uma formação meramente técnica. Frigotto (2006, p. 264-265) acrescenta:

[...] sob a égide do modelo societário neoliberal a partir da década de 1980 – de acordo com o enfoque teórico aqui assumido e que explicita a função social que a classe dominante detentora do capital confere à escola e à educação técnico-profissional no seu conteúdo, no método e na forma, para a manutenção estrutural do projeto de uma sociedade capitalista dependente.

As medidas neoliberais dos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso alijaram os trabalhadores de uma formação politécnica e de sua possibilidade de uma formação unitária. A educação profissional, ao ser radicalmente separada do ensino propedêutico, reafirma a dualidade educacional e a visão classista da educação capitalista, de forma a adaptar o trabalhador aos moldes requeridos pelas indústrias.

A visão unilateral ligada aos novos componentes ideológicos “empregabilidade” e “competências” é especialmente nociva à organização do proletariado, uma vez que, ao atomizá-lo, faz crer que o problema do desemprego é individual e não uma mazela do sistema, compreendido como todo. A formação/instrução neoliberal cria seres humanos pela metade, uma vez que distribui de forma desigual “um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos

que lhes dão suporte” (KUENZER, 1989, p. 22). Entendida como pedagogia da fábrica, esta formação foi, nesse período, institucionalizada e financiada pelo governo para propagar o ideário neoliberal.

Assim como Frigotto (2005, p. 69), consideramos que “as reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e privatização são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade”. Sendo o neoliberalismo uma fase da acumulação capitalista, seus princípios não se coadunam com a educação que se propõe politécnica, uma vez que estão comprometidos com a manutenção do sistema que forma mão-de-obra essencialmente para alimentar a máquina capitalista.

A educação submissa aos interesses dos órgãos internacionais e dos representantes do capitalismo serviu para que, expostas suas contradições e mazelas, surgissem lutas sociais reafirmando a necessidade de uma nova educação comprometida com a formação humana integral e com a perspectiva politécnica da formação profissional.

8 NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL?

Este capítulo apresenta e analisa a educação profissional e tecnológica no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as tensões políticas e as reformas legais operadas pelo governo a fim de atualizar a concepção deste ramo de ensino, além de investigar a forma como o governo buscou enfrentar a lógica vigente até então.

8.1 O GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE O NEODESENVOLVIMENTISMO E O NEOLIBERALISMO

Entendendo que a conjuntura é que define os fatos e não o tempo cronológico, Frigotto (2011) considera que a década de 2000 é iniciada, no Brasil, em 1º de janeiro de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da república. As forças sociais progressistas que o elegeram tinham a intenção de alterar o projeto de sociedade vigente na década anterior, alterando as políticas sociais econômicas e educacionais.

Porém o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não representou a ruptura que desejavam as forças sociais progressistas que o apoiavam. O governo deu continuidade às políticas implementadas por Fernando Henrique Cardoso. A continuidade de políticas e reformas, “no entanto, não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma” (FRIGOTTO, 2010, p. 239). A principal continuidade foi a política macroeconômica.

Frigotto (2006, p. 271) considera que

um (des)caminho foi sinalizado mesmo antes da eleição, quando o candidato Lula assinou a Carta aos Brasileiros, junto com os outros candidatos, com compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma consolidação da economia brasileira. As taxas de juros eram mantidas altas, usando por justificativa a manutenção da inflação sob controle. O que difere de seu precedente é o tratamento com a sociedade civil e com as empresas estatais. O processo de privatizações conduzido por Fernando Henrique Cardoso foi barrado e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva fortaleceu as empresas estatais, incentivando-as e investindo em pesquisas.

Ao optar pelo consenso, Luiz Inácio Lula da Silva não privilegiou o rompimento desejado pelas forças progressistas que apoiavam sua eleição. O arco de aliança que sustentava o governo ia desde as forças progressistas até os conservadores mais reacionários.

Vimos afirmando que a história se constrói, através dos séculos, em movimentos de rupturas e continuidades, e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva é um claro exemplo desta afirmação. Enquanto manteve a política macroeconômica pelo governo Fernando Henrique Cardoso, rompeu com a lógica das privatizações e do estado mínimo.

O Estado brasileiro foi fortalecido, contrariando as orientações exaradas pelos organismos internacionais. Mesmo mantendo relações com estes organismos, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não seguia cegamente suas orientações. A opção por fortalecer o Estado possibilitou a diminuição da pobreza e da desigualdade social.

A sociedade civil voltou a ter espaço e voz nas negociações. Foram criados fóruns e conferências para que a população tivesse voz e, com a retomada do diálogo com a sociedade civil e diferentes setores da sociedade, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva rompe mais uma vez com a política de seu precedente ao dar centralidade à educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, com o compromisso de revogar o Decreto nº 2.208/1997, o governo federal promoveu audiências públicas e encontros a fim de fomentar a discussão sobre a educação profissional e tecnológica. Assim, foram realizados dois seminários, quais sejam, um sobre o Ensino Médio – “Ensino Médio: Construção Política” – realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de maio de 2003, que buscou discutir a concepção de ensino médio e o compromisso com a formação de cidadãos autônomos e preparados para a nova realidade social que estava se desvelando no novo século; e o outro sobre Educação Profissional – “Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – entre 16 e 18 de junho do mesmo ano, com o objetivo de reestabelecer o diálogo com as instituições de educação profissional.

Ainda no ano de 2003, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 3.621, de 4 de dezembro de 2003, foi instituído o “Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”, que, sob presidência do ministro da educação, contava com a participação de 38 entidades entre ministérios, sociedade civil, representantes

do Sistema S e educadores, com vistas a acompanhar as propostas relativas à Educação Profissional.

Em um documento datado de 09 de fevereiro de 2004, a SEMTEC presta contas à sociedade e faz uma análise do Decreto nº 2.208/1997, considerando que

No plano do conteúdo, a mudança mais profunda foi a instauração de uma nova forma de dualismo na educação, ao separar a oferta de ensino médio do ensino técnico, e restringir a oferta do ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. (BRASIL, 2004a, p. 1)

Ademais, o documento aponta que apenas a revogação do decreto não era suficiente para corrigir os problemas estruturais da educação média e profissional brasileira. Era necessário um novo decreto que assegurasse uma formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional.

Em abril de 2004, a SEMTEC produziu o texto "Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional", que tinha por objetivo

estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil. (BRASIL, 2004b, p. 10)

A escola era fundamental, na perspectiva do documento, para enfrentar a desigualdade social brasileira. Compreendia também que com a reorganização do sistema educacional seria possível superar a dualidade educacional que divide o filho dos pobres e dos ricos em educação profissional e geral, respectivamente.

No texto, foram apresentados os pressupostos que viriam a ser o alicerce do novo decreto que revogaria o decreto de 1997. Propunha-se a reestruturação do sistema público de ensino para os níveis médio e para a educação profissional e tecnológica, de forma a fortalecer a integração entre a educação básica e o mundo do trabalho, além de reafirmar o compromisso do governo Luiz Inácio Lula da Silva com a Educação Profissional e Tecnológica.

Enfim, a vinculação da educação profissional e tecnológica à educação básica gerará diversas modalidades de construção do processo educativo como um todo no qual a formação será essencial como elemento indispensável para o exercício pleno da cidadania, fornecendo ao indivíduo meios adequados para progredir no trabalho. A mencionada vinculação reporta-se à necessidade permanente de buscar o domínio de princípios científicos e tecnológicos relativamente estáveis, que possibilitem a educação por toda a vida. Isto significa a aquisição de fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes formas de trabalho que unificam o pensar e o

fazer na construção de atividades inteligentes e produtivas. (BRASIL, 2004b, p. 22)

Esta educação não seria uma educação fragmentada ou visando apenas à empregabilidade, aos moldes neoliberais, mas seria uma educação voltada à plena cidadania.

Assim, Luiz Inácio Lula da Silva assinou, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154, revogando o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, e conferiu à Educação Profissional um novo arranjo, dividido em três níveis

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - educação profissional técnica de nível médio; e
 - III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.
- (BRASIL, 2004c)

Além dos níveis, o decreto regulamentou a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, tornando possível a oferta desta modalidade nas escolas brasileiras, ao mesmo tempo que manteve as modalidades do decreto de 1997.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004c, *itálico nosso*)

Evidencia-se uma vez mais o caráter conciliador do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pois o decreto, buscando contemplar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos, mantém as modalidades concomitantes e subsequentes e retoma a oferta do Ensino Médio Integrado. Esse avanço teria o germe da mudança em proporcionar uma “travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 45).

Nesse mesmo sentido, Ramos (2008, p. 66) considera que

A partir do Decreto nº 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais etc., mas não de educação profissional.

Proporcionar a possibilidade de promover a integração entre educação básica e profissional não garante a efetivação desta concepção. O que se pode afirmar é que o decreto garante a

possibilidade de integração entre eles [educação básica e profissional], trazendo alguma expectativa de avanço em direção à politécnia, mas mantendo, como *acomodação a expressão de posições contraditórias*, as formas subsequente e concomitante. (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p. 1073, *itálico nosso*)

A “acomodação” e “expressão de posições contraditórias” a que se referem Moura, Lima Filho e Silva (2015) são evidências do caráter conciliatório das políticas adotadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se estabelece dada a correlação de forças políticas na composição do Congresso Nacional.

Cinco dias após exarar um decreto em que afirmava a necessidade da integração entre educação básica e profissional, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, que alterava a estrutura do MEC e criava a SEB e a SETEC, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, respectivamente. Assim, uma seria responsável pelo planejamento, coordenação e formulação de políticas públicas para a educação

básica e a outra com as mesmas atribuições seria responsável pela educação profissional.

na mesma semana que se assinou o novo Decreto que apontava para o ensino médio integrado, tanto no sentido da concepção de educação politécnica, quanto, na travessia, de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem à polivalência, o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidades sobre ensino médio. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 45)

O que se esperava era uma continuidade da concepção presente no Decreto nº 5.154/2004, com a criação de uma Secretaria de Educação Básica que incluísse o Ensino Médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e outra responsável pela Educação Profissional *stricto sensu*. Assim, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45),

Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade.

Entre mudanças e permanências, após as modificações introduzidas pelo Decreto nº 5.154/2004, o CNE exarou o parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, que dispunha sobre a aplicação e as orientações do decreto de 2004 em comparação com o decreto de 1997, de forma a enfatizar as divergências entre os documentos.

Após a análise do Decreto nº 5.154/2004, o parecer CNE/CEB nº 39/2004 apontou a necessidade da adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico, de forma a respeitar a nova organização dada a este nível pelo decreto de 2004. Foi nesse sentido que, em 3 de fevereiro de 2005, o CNE/CEB exarou a Resolução nº 1/2005, atualizando as DCN tanto para a Educação Profissional de Nível Técnico quanto para o Ensino Médio.

O parecer e a resolução encaminham para a direção do ensino médio integrado com projeto pedagógico único, assim como as propostas curriculares e matrículas também únicas. Dessa maneira, o

curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não

é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. (BRASIL, 2004d)

No mesmo sentido, Pontes (2012, p. 55) ao analisar o parecer considera que

A ênfase do referido parecer sobre a oferta simultânea e ao longo do curso visa evitar que as instituições ofereçam cursos com formatos concomitantes ou subsequentes travestidos de integrados, ou seja, cursos organizados a partir de distintas partes justapostas (Ensino Médio e formação técnica) ou seguidas uma após outra, acrescentando um ano ou mais para isto.

Como vimos afirmando, a possibilidade não garante a prática. A possibilidade do ensino técnico integrado não garante que, em verdade, os currículos sejam fragmentados, polivalentes, ou que estejam centrados no adestramento técnico. Há uma preocupação, por parte do CNE/CEB em estabelecer uma Educação Integral, não apenas aparente, mas de fato.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que o conteúdo do decreto de 2004 demonstra a força dos conservadores em manejar o poder a fim de garantir a manutenção de interesses próprios ou de outrem. Isso também pode demonstrar, ainda de acordo com os autores, a timidez e o comedimento do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em direção a um projeto de desenvolvimento nacional com bases populares e de massa, a partir de reformas estruturais e concomitantes.

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 53)

As bases estavam alteradas, a concepção era oposta à anterior, no entanto, a ampliação da rede estava proibida por conta da legislação ainda vigente. Foi nesse viés que o governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do secretário executivo e futuro ministro da educação Fernando Haddad, mobilizou a base aliada a fim de alterar a lei.

A Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, alterou a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, em seu artigo 3º, ambas analisadas anteriormente, porém faz-se necessário rememorar. O artigo 3º passava a vigorar com a seguinte alteração:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente* poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, itálico nosso)

O relator do PL nº 3.584/2004, Deputado Irineu Mário Colombo, descreve a dificuldade em alterar o termo “somente” por “preferencialmente” no Congresso Nacional. A correlação de forças era parcialmente desfavorável e havia por parte do PSDB – partido de Fernando Henrique Cardoso, “uma nota técnica [que compreendia que] se o estado for proibido de criar escolas técnicas federais, nós abrimos espaço para a iniciativa privada, e ao entrar a oferta começa ser absorvida pela iniciativa privada”²⁴ (COLOMBO, 2022, informação verbal), o que claramente não estava ocorrendo.

Aprovado no Congresso Nacional, o PL transformou-se na Lei nº 11.195, de 19 de novembro de 2005, que autorizou o Governo Federal a investir na expansão da rede federal de educação profissional através da criação de novas escolas públicas federais. Assim, ficou definido:

Art. 1º O § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º ...

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *ocorrerá, preferencialmente*, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005a, itálico nosso)

A alteração dessa legislação possibilitou a implementação do projeto de expansão da rede através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, de responsabilidade da SETEC/MEC, com objetivo de ampliar a Rede Federal de Educação Tecnológica a partir da criação de mais de 40 unidades, entre Unidades de Ensino Descentralizadas, Escolas Agrotécnicas e Técnicas.

As propostas delineadas neste documento importam na criação de 5 Escolas Técnicas Federais e de 4 Escolas Agrotécnicas Federais; na implantação de

²⁴ O Prof. Dr. Irineu Mário Colombo foi deputado pelo PT em 2005 e deu o relato citado em seção de qualificação desta tese em 01 de novembro de 2022.

33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas, contemplando 23 Unidades da Federação com a instalação de pelo menos uma Instituição Federal de Educação Tecnológica. Em conjunto, as novas unidades terão área de abrangência que englobará, aproximadamente, 1.500 municípios brasileiros. (BRASIL, 2005b)

O plano, em sua primeira fase, buscava atender ao crescimento da demanda de educação profissional, criando instituições inteiramente públicas. Deveriam ser criadas quase 75 mil novas vagas em Cursos Técnicos em Nível Médio, 5.500 vagas de trabalho e aporte financeiro de R\$99,5 milhões para equipamentos e edificações (BRASIL, 2005b).

Dado o momento profícuo para expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, após anos sem investimentos massivos, os CEFETs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro apresentaram à SETEC/MEC projetos para transformação desses centros em universidades. Apenas uma dessas instituições foi transformada, o CEFET-PR, em 2005, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Foi a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, a responsável pela mudança.

Várias conferências, fóruns e seminários regionais, estaduais e nacionais foram realizados a fim de discutir o modelo e a identidade dos CEFETs, esta era a estratégia do governo a fim de retomar o diálogo com os segmentos, especialmente os sociais, que estavam alijados do processo. Em linhas gerais, os encontros pretendiam fortalecer e consolidar as políticas públicas para o ensino profissional.

A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica começava a dar resultados e, no ano de 2007, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva lançou a segunda fase do plano, a fim de continuar a expansão de Rede Federal. Foi em seu escopo que o governo lançou a Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007, de 27 de abril de 2007. Esta segunda fase previa a criação de 150 unidades em cidades-polo a partir de contrapartidas do município para a implantação. A principal delas é a doação de terras para a união para a edificação das unidades (BRASIL, 2007a).

O plano previa a criação de 200 mil vagas na educação profissional até o ano de 2010, distribuídas em todos os estados brasileiros e Distrito Federal, e o aporte de 750 milhões para a implantação dessas unidades e outros 500 milhões/ano para sua manutenção.

Ainda no ano de 2007, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Plano foi lançado em 24 de abril daquele ano juntamente com outros dois decretos, o Decreto nº 6.094 e o Decreto nº 6.095. Saviani (2007) considera que, apesar do conjunto de ações previsto, em tese, o PDE não se define como estratégia para os cumprimentos das metas estabelecidas. Saviani (2007, p. 1243) afirma que

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

Dessa maneira, o autor considera que o projeto foi apresentado como sendo iniciativa da sociedade civil, porém esse movimento era um conglomerado de empresas e suas fundações, assim como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelecido pelo Decreto nº 6.094/2007, que apresentava o empenho de todos os governos em diversos níveis e a sociedade em regime de colaboração a fim de melhorar a Educação Básica no Brasil.

O Decreto nº 6.095/2007 apresentava o modelo prioritário pelo governo para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e estabeleceu diretrizes para a integração das instituições desse tipo e a criação de uma rede que culminaria na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007c).

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (BRASIL, 2007d)

Estavam dispostas as bases para a educação profissional, que permitiriam a criação de uma nova institucionalidade, prevendo a educação integrada:

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a **politecnia**, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio – , que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para

guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. (BRASIL, 2007d, **negrito nosso**)

Como forma de consolidar as bases apresentadas que vinham sendo estruturadas nos anos anteriores, e visando à integração das instituições, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva cria o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, implantado pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pelo MEC, definirá carga horária mínima para cada um dos cursos constantes do Catálogo, bem como um breve descritor do curso, possibilidades de temas a serem abordados, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para a implantação do curso. (BRASIL, 2008a)

Outra importante decisão foi a inclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na LDB nº 9.394/96. Por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases, no Capítulo II, a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A lei tinha o objetivo de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2008b)

Pari passu se criava uma estrutura legal a fim de suportar a inovação que pretendia o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta série de regulamentações, leis, decretos, pareceres e normas eram o sustentáculo para a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Ainda no ano de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, foi promulgada e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) reordenando as instituições desse modelo no país e criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

De acordo com o artigo 6º da lei, os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008c)

As finalidades expressas na lei de criação dos IF apontam para um centro de excelência educacional profissional preocupado com o meio onde está inserido, visando fortalecer e desenvolver as potencialidades socioeconômicas e culturais. A possibilidade da oferta de “atualização pedagógica” pode ser considerada como uma forma de propagar os ideais pedagógicos defendidos nos IF, potencialmente criando um ciclo de melhoria para a educação local e regional.

A verticalização também sinaliza um caminho da concepção pedagógica em que o estudante pode, ao ser matriculado no ensino médio integrado, permanecer na instituição e seguir se capacitando com a mesma concepção de ensino e visão educacional.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. (BRASIL, 2008c)

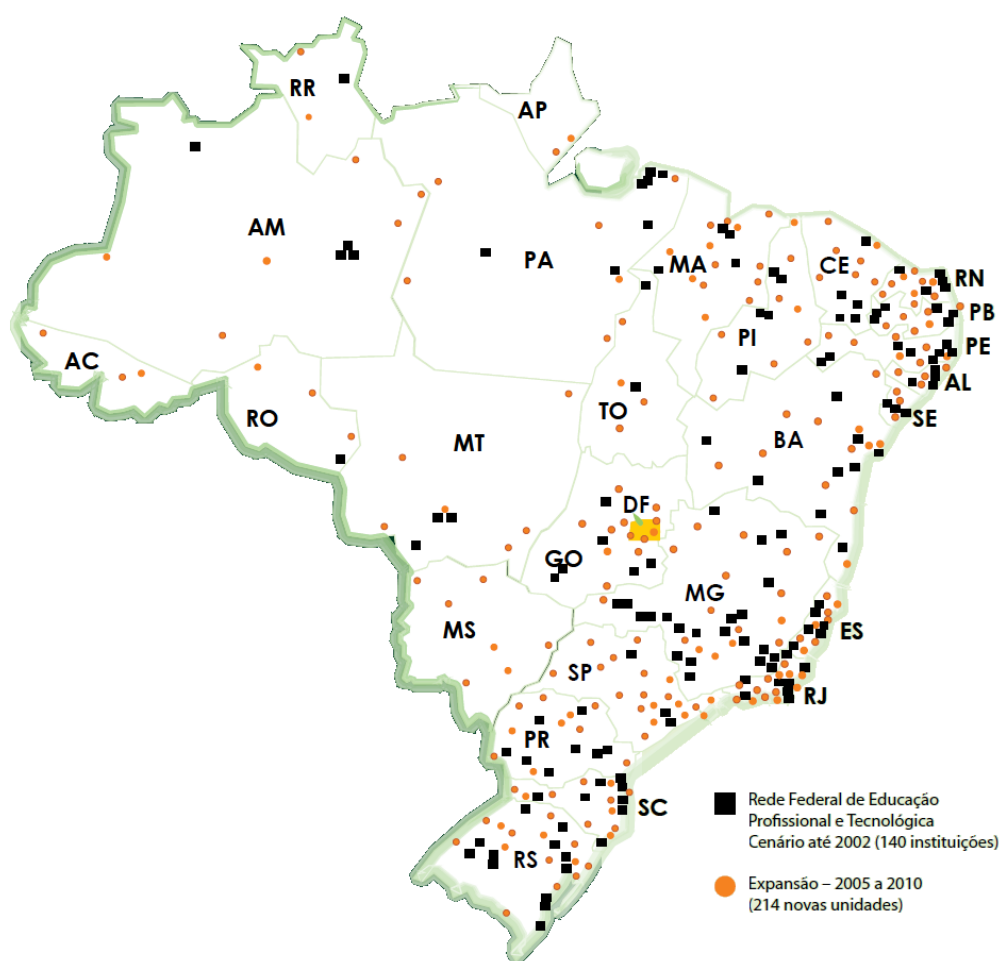
Os cursos de educação profissional técnica serão ministrados prioritariamente na modalidade integrada, o que não exclui a rigor a modalidade concomitante e subsequente, porém aponta a preferência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva por este modelo de educação. A lei também garante as atividades de pesquisa e extensão para os docentes e para a formação dos estudantes. O tipo de formação dos estudantes também é uma preocupação, ao afirmar que, além de gerar renda e emprego, a educação ofertada deve visar à emancipação do cidadão. Assim, a lei é clara ao se distinguir, enquanto concepção de ensino, das anteriores, em especial das medidas tomadas nos anos 90.

Compunham a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, muitos criados a partir dos CEFETs que, em quase sua totalidade, não ofereceram resistência à mudança, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e os CEFETs que ainda pleiteavam a alteração de *status*, ou seja, mesmo os CEFETs que não aceitaram a transformação em IF estavam submetidos à Lei nº 11.892/08.

Considerando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e as políticas públicas adotadas por ele, é importante salientar que houve grandes avanços

nas áreas social e educacional. O governo diminuiu a exclusão social e o índice de pobreza no país com medidas de transferência direta e indireta de renda e programas integrados de políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias em situação de pobreza a direitos básicos como saúde, educação e assistência social. O governo foi capaz de garantir a inclusão escolar nas mais diferentes modalidades de ensino, e, quando se refere à educação profissional, incrementar sobremaneira a oferta de vagas em instituições públicas ou gratuitas em instituições privadas.

Figura 3 Mapa das unidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica desde sua criação, em 1909, até o término do governo de Luiz Inácio Lula da Silva



Fonte: MEC, 2009.

Como podemos observar no mapa, entre 1909, ano da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, e dezembro de 2002, término do governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criadas no Brasil 140 escolas técnicas, enquanto entre 2003 e 2010, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva entregou à população 214 escolas técnicas.

Frigotto (2011) considera que não apenas a Educação Profissional teve centralidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas também a Educação de Jovens e Adultos, para a população indígena e também para afrodescendentes, além do apoio dado ao modelo diferenciado do Movimento dos Sem-terra, que alterou práticas e concepções da educação no campo.

O ano de 2010 estava em seu fim e com ele o governo de Luiz Inácio Lula da Silva que, apesar dos avanços nas áreas sociais e educacionais, preservava o sistema político e financeiro herdado de seu antecessor. A disputa do projeto de sociedade não foi travada da forma como esperado com sua eleição.

Apesar de reconhecer a necessidade da disputa de um modelo societário antagônico do que está posto, é necessário reiterar que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva alcançou avanços diante do cenário socioeconômico e político que herdou de seu antecessor e frente às crises internacionais. Seu governo, ao modificar as legislações, possibilitou avanços e perspectivas de avanços.

Na Educação Profissional, enquanto mantinha uma estrutura galgada na dualidade educacional representada pelas modalidades concomitante e subsequente, abriu espaço para a modalidade integrada e garantiu a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, com o incremento de verbas para a educação brasileira.

8.2 ANÁLISE DO PERÍODO DO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Ao optar pela conciliação de classes, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não fez o necessário enfrentamento à lógica neoliberal, privilegiando ações reformistas à ruptura com o sistema que vinha depauperando os trabalhadores e dilapidando o patrimônio nacional. O governo manteve a política macroeconômica herdada de Fernando Henrique Cardoso, assim como manteve as privatizações sem, sequer, solicitar investigações sobre os casos denunciados de corrupção e esquemas de fraude na política adotada por seu antecessor.

Durante as campanhas eleitorais em que foi derrotado, o Partido dos Trabalhadores foi se metamorfoseando e realizando movimentos em direção à burguesia nacional e seus interesses (BOITO JR, 2007). Nesse mesmo sentido, corroboramos o entendimento de Frigotto (2006) de que a 'Carta aos brasileiros' foi a

senha à burguesia, ao passo que se comprometia com a continuidade das políticas dos organismos internacionais.

A valorização internacional das *commodities* propiciou ao governo uma política expansionista, e foi no seio desta política que foram criados programas de redistribuição de renda, de aceleração do crescimento por meio do investimento em infraestrutura e moradia e o incremento das reservas internacionais de dólares, a fim de proteger a economia nacional das flutuações do mercado especulativo. Estes investimentos e programas não seriam possíveis em outra situação fiscal. O Brasil passou, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, de devedor a credor de organismos internacionais.

Assim como inferimos que os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso foram marcados por fases diferentes do neoliberalismo, ao analisar o conjunto de leis e programas do governo Lula, faz-se necessário colocá-lo em perspectiva, a fim de melhor definir seu governo.

Com relação à Educação Profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 foi muito importante para a construção de novas propostas para esta modalidade de ensino. O diálogo com as entidades, sociedade civil e instituições de educação profissional foi de grande importância, não apenas para a revogação do referido decreto, mas para a construção de um novo, com concepções alinhadas à formação humana desejada por estes entes e capaz de fazer frente à desigualdade social, econômica e cultural brasileira.

Os textos das propostas de revogação, no novo decreto, foram diretamente ligados à concepção de formação politécnica e à formação pelo trabalho, assumindo as mazelas do passado e prospectando uma educação que fosse capaz de superar a dualidade educacional, rechaçando a formação unilateral, fragmentada e com vistas apenas à empregabilidade.

Nesse sentido, foi exarado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva o Decreto nº 5.154/04. Este, ao mesmo tempo, reformulou a Educação Profissional e corrigiu a visão ultrapassada da educação profissional do decreto anterior. Permitindo a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, o decreto manteve as modalidades “concomitante” e “subsequente”, evidenciando o caráter conciliador do governo. O arco de alianças que manteve a governabilidade de Luiz Inácio Lula da Silva não permitia rupturas com o sistema historicamente construído, razão pela qual

não se conseguiu o decreto aguardado e anunciado nos textos preparatórios e nas discussões.

Assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Frigotto (2005) e Rodrigues (2005), corroboramos a compreensão de que o Decreto nº 5.154/04 foi importante para corrigir a política de educação profissional; porém,

o decreto do governo Lula mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade, já que agrega às possibilidades anteriores - formação subsequente, formação concomitante, interna e externa - a formação 'integrada'. Nesse sentido, o decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, como, aliás, fizera, em outro contexto, a lei nº 7.044/82, em vez de enfrentar, via política educacional, a velha dualidade estrutural da educação brasileira. (RODRIGUES, 2005, p. 261, aspas do autor)

E, ainda,

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes com políticas distributivas e emancipatórias. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 52)

O decreto atualizou a norma, de modo a permitir a integração do técnico ao ensino médio, mas não avançou de fato. Com Fernando Henrique Cardoso, a norma havia retrocedido até 1942, recriando, de acordo com Rodrigues (2005, p. 261),

dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

Agora, a conciliação de classes novamente reaparece, de modo que, ao invés de enfrentar a dualidade educacional através da política educacional, Luiz Inácio Lula da Silva acomoda os interesses conflitantes em um decreto em que os interesses de todos são contemplados, assim como ocorreu com a Lei nº 7.044/82, ao pôr fim à compulsoriedade da educação profissional. A atualização do decreto não concorre para uma proposta de escola única, porém permitiu, por sua flexibilidade, diversas organizações, das mais reacionárias às mais progressistas.

O parecer e a resolução do CNE/CEB, ao jogar luz sobre o tema, encaminharam a forma como seria concebido o ensino médio integrado e seus projetos pedagógicos. A preocupação envolveu a necessidade de estabelecer, de

fato, uma educação integral, de forma a não permitir cursos aparentemente integrados que mantivessem a forma e o conteúdo fragmentado.

A correlação de forças não era favorável ao governo, e este fato pode ser observado na dificuldade em mudar um termo, mesmo que ele alterasse toda a concepção do inciso 5 da Lei nº 8.948/1994, a fim de permitir ao governo a expansão da rede sem depender de parcerias. Após muito trabalho, como afirma Colombo (2022), o projeto aprovado permitiu a expansão da rede e a implantação de novos programas para a criação de unidades de educação técnica e profissional.

Foi no âmago desta possibilidade que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e o Decreto nº 6.095/2007 foram lançados, nos quais estavam presentes as bases que culminaram na proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O decreto afirmou o caráter inovador da nova institucionalidade, uma criação gestada para a educação profissional brasileira. Essa nova institucionalidade, no referido decreto, filiava-se à concepção politécnica, como forma de superar a divisão entre o ensino profissional e propedêutico.

Se, como afirmamos de acordo com Rodrigues (2005), no ano de 2004 o governo de Luiz Inácio Lula da Silva havia avançado até 1982 com o Decreto nº 5.154/2004, em mais um Decreto, o nº 6.095/2007, o governo percorreu 25 anos, projetando o futuro em parte da educação profissional brasileira. Não obstante a permanência das modalidades “concomitante” e “subsequente”, o decreto estabeleceu as primeiras diretrizes a fim de estabelecer a proposta e os fundamentos inovadores que se traduziram na lei de criação dos Institutos Federais.

É fato que o decreto exarado encontrou alguma resistência nos CEFETs que solicitavam a mudança de categoria de Centro de Educação para Universidade, a exemplo do que havia ocorrido com o CEFET-PR. Assim como Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) consideramos que tais resistências se davam por, ao menos, três motivos: falta de conhecimento da proposta; algum elitismo acadêmico, pois o instituto seria uma entidade portadora de um *status* acadêmico e social menor do que as universidades; e o receio de se tratar de algum modelo importado e imposto pelas organizações internacionais. Segundo Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), tal resistência foi dirimida com o tempo e com a forma com que foi conduzido o debate, considerando a possibilidade de não adesão à proposta e de manutenção de suas instituições da forma como estavam organizadas naquele momento.

A lei de criação dos Institutos Federais facultou a manutenção das instituições, visto que os CEFETs Rio de Janeiro e Minas Gerais não aceitaram a transformação em Institutos Federais; porém, ainda assim estavam submetidos à Lei nº 11.892/08.

Consideramos que esta lei foi importante para a atualização da concepção da educação profissional brasileira. A prioridade por cursos na modalidade integrada demonstrou a preocupação da formação politécnica a que se filiou esta proposta e presente nos textos de discussão e preparatórios para embasar a promulgação da lei e do decreto.

Ainda que presentes as modalidades “subsequente” e “concomitante”, as mudanças promovidas pela Lei nº 11.892/08 buscaram alterar sobremaneira a concepção da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, procurando afastar a modularização e a fragmentação curricular – comprometidas com a criação de competências parciais e precoces e focadas em ações rápidas e utilitárias – para uma formação integrada comprometida com a cidadania.

A manutenção do ensino “concomitante” não se justifica, em nossa visão, em nenhum aspecto, uma vez que esta modalidade poderia ser substituída pelo ensino médio integrado, concepção defendida pelos documentos apresentados pelo Ministério da Educação de Luís Inácio Lula da Silva. Apesar de nossas críticas, a modalidade “subsequente” se justifica pela necessidade de profissionalização de trabalhadores que não tiveram a oportunidade de se qualificar na ocasião de sua formação em ensino médio, desde que observadas as concepções educacionais subjacentes a esta modalidade.

A lei, flexível em muitos pontos, pôde ser lida de diversas maneiras: tanto sob a perspectiva da educação politécnica, quanto sob a educação de viés capitalista. Ao lê-la sob a ótica de uma educação integral, em conjunto com os documentos exarados pelo MEC que a precederam, a lei aponta para uma compreensão politécnica do ensino ofertado nessas instituições. Porém, a rigor, a educação profissional como está organizada na lei de criação dos IFs faculta a estas instituições a possibilidade de se filiar à concepção politécnica, mas não exige esta filiação. De fato, cada instituição tem autonomia para deliberar sobre sua oferta e organização, desde que respeitada a letra da lei.

A criação da possibilidade do ensino médio unitário e politécnico, demandam força e vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam nossa história. Trata-se, portanto, de um projeto societário que efetive as reformas

estruturais sempre proteladas em nossa sociedade. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 20)

A despeito do governo de Luiz Inácio Lula da Silva ser classificado como um governo neoliberal, a política para a educação profissional seguiu, ao menos na criação dos Institutos Federais, em um rumo oposto. Isso se deu, em especial, pelo fato de a equipe técnica do Ministério da Educação na SETEC, coordenada por Eliezer Pacheco, ser filiada à perspectiva da educação politécnica.

Para Frigotto (2011, p. 241), ao optar por não disputar o modelo societário, Luís Inácio Lula da Silva manteve as estruturas de produção e reprodução das desigualdades praticamente intactas:

ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

Nesse sentido, ao não confrontar o sistema financeiro, optando pela conciliação de classes, o governo não garantiu a efetivação das mudanças almejadas. A manutenção da dependência do Brasil às *commodities*, a fim de preservar a balança financeira, acentuou a dependência brasileira em relação ao sistema capitalista global e a submissão do país ao neoliberalismo.

Este estava tão arraigado na estrutura brasileira que nem mesmo um ex-sindicalista, líder popular, foi capaz de reverter a submissão do país às elites financeiras e aos princípios da acumulação. Nesse sentido, Leda Maria Paulani (2006, p. 100) considera que:

No caso do Brasil essa submissão foi completa, tão completa que mesmo um governo pilotado por um partido operário nascido de baixo para cima, da árdua luta dos trabalhadores, foi incapaz de escapar dela. Trata-se de um impasse histórico para ninguém botar defeito. Para sair dessa situação, é preciso mais do que nunca força política e disposição de enfrentar interesses secularmente constituídos e que foram devidamente vitaminados nesses últimos 15 anos de escancarado e depois envergonhado neoliberalismo. Mas essa força não virá apenas de uma elite governante esclarecida. Sem mobilização social que empurre nessa direção, nosso destino será a manutenção desse modelo, e quanto mais o país persistir nele tanto mais difícil será retomar o projeto de fazer do Brasil um lugar condizente com suas condições e com suas potencialidades, uma nação generosa e soberana.

Ainda que em um sistema neoliberal, o governo de Luís Inácio Lula da Silva propiciou na educação profissional e tecnológica importantes avanços, aliados a continuidades preocupantes: a dualidade educacional não foi combatida da forma

como as bases sociais que apoiavam o governo almejavam, porém a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica garantiu a milhares de estudantes a possibilidade de formação em novas bases e novas concepções não submetidas cegamente às necessidades mercadológicas.

Frigotto (2006, p. 248) considera que

a superação de um processo de educação escolar retórico, generalista, culturalista e escolástico ou da educação escolar dualista, fragmentária, e da formação profissional adestradora da classe dominante, expressão de um processo de desenvolvimento dependente e trucado, implica, por parte da esquerda, a disputa pela construção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de massa e o desenvolvimento de bases científicas e tecnológicas de natureza digital-molecular.

Somente com a disputa e com a construção de uma nova forma de desenvolvimento nacional é que poderemos superar a educação burguesa cindida em classes. Lenin (2015, p. 71), em “O que fazer? Problemas Candentes do Nosso Movimento”, sintetiza que “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”. Assim, no campo teórico, devemos radicalizar as perspectivas, a fim de superar o modelo educacional capitalista, voltado à produção de seres humanos unilaterais e conformados à lógica da exploração.

Em Gramsci, compreendemos que a tarefa a se cumprir é continuar com a produção de inventários críticos que problematizem a conformação cultural e o pensamento elitista que se caracteriza no desprezo do trabalho manual, em busca de sua superação.

superação do capitalismo somente pode ser atingida pela luta de classes, partindo da identificação e da exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. Os conhecimentos científico, técnico e tecnológico são partes cruciais dessa disputa hegemônica e condição *sine qua non* da sociedade socialista (FRIGOTTO, 2006, p. 244, itálico do autor)

São as contradições do capitalismo que o levarão à decadência, e ao florescimento de uma nova forma de sociedade, em que a educação e o trabalho estejam unidos em direção à cidadania e à dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central abordada nesta pesquisa foi a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica no decorrer da história brasileira, desde a colonização até o final do segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, investigando nos diferentes períodos suas concepções, funções, público e alcance, tendo como objetivo geral analisar a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na perspectiva da politecnia.

Por meio da abordagem qualitativa, buscamos compreender a forma como a educação profissional e tecnológica, no percurso da história brasileira, se relacionou, ou não, com os preceitos marxistas de educação politécnica. A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica na qual, em narrativa cronológica, foram apresentados e analisados os períodos históricos brasileiros, e como se constituía a escola destinada à formação de profissionais.

A pesquisa procurou caracterizar os períodos estudados, apresentando e analisando questões econômicas, sociais e políticas, com vistas à compreensão da trajetória histórica da educação profissional. Isso se deu por um duplo pressuposto: primeiro, o de que não é possível separar a educação da sociedade em que está inserida de forma a analisá-la como um ente autônomo; e o segundo, em decorrência deste, o de que os fluxos e influxos econômicos e sociais afetaram e afetam a política voltada à educação profissional.

Nesse sentido, a educação profissional, caracterizada inicialmente como instrução profissional, foi sendo constituída, no decorrer da história, à mercê das concepções herdadas dos colonizadores e, mais tarde, importadas e moldadas, em território brasileiro, em busca de soluções para problemas²⁵ socioeconômicos.

Em 2008, ano da promulgação da Lei nº 11.892/2008, nosso limite temporal de análise da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, completavam-se 508 anos da invasão portuguesa ao Brasil, 120 anos da assinatura da Lei Áurea e 119 anos da Proclamação da República. Quiséramos nós que o legado colonial e escravocrata tivesse desaparecido ou sido amenizado a ponto de que não fosse

²⁵ Como vimos afirmando, a utilização de palavras pejorativas não consiste, de nossa parte, em uma hipérbole. Como pudemos evidenciar nesta pesquisa, a educação profissional foi empregada largamente para buscar dar resolução às questões socioeconômicas que se apresentavam, fruto de concepções que entendemos hoje como equivocadas.

preponderante na análise das políticas voltadas à Educação Profissional. O fato é que essa herança permanece viva e presente na sociedade brasileira, e, embora sob outras formas, afirma-se na dominação de classes e na espoliação.

Nossa pesquisa revelou que no período da escravidão, as atividades manuais, por serem executadas pelos escravizados, foram discriminadas, afastando os homens livres dessas ocupações. Porém, julgamos necessário reafirmar que nem todas as atividades manuais foram motivo de discriminação pela sociedade brasileira. Sendo executada pela elite e com o “refinamento” necessário, elas eram aceitas e gozavam de reconhecimento, a exemplo das “belas artes”, que eram executadas preponderantemente por membros da elite.

A linha de corte entre a discriminação e a aceitação estava, portanto, em dois principais fatores: quem executava os trabalhos manuais e sua posição na pirâmide social – se escravizados/pobres ou da elite – e com qual finalidade – se por obrigação/necessidade ou por distração/ócio criativo. Da mesma forma como os trabalhos manuais eram distintos, o “tempo livre” também o era. Para os ricos, ele era entendido como distração ou ócio, e para os pobres como vadiagem. O ócio era aceito pela sociedade como um momento introspectivo de convivência individual, enquanto a vadiagem era punida com trabalhos forçados, já que os considerados vadios eram os pobres, negros e outros “desgraçados”. Essa dicotomia reverbera na educação brasileira e especificamente na educação profissional.

Estabelecer um sistema educacional responsável por inculcar a ideologia dominante nessa população foi uma necessidade da elite e a opção mais viável para esse fim. À Educação Profissional competia ensinar aos desfavorecidos da fortuna a moralização e o apreço ao trabalho produtivo.

A escola de educação profissional, uma vez que destinada aos pobres, não foi objeto de grandes preocupações, desde que garantisse a transmissão da ideologia necessária à elite. Podem-se imaginar as condições sanitárias dessas instituições, quando se fez necessária uma norma, completamente inusual à época, garantindo a instalação de janelas e a disponibilização de água potável aos estudantes. Assim, enquanto à elite era oferecida uma educação livresca, humanista e, especialmente, conservadora, aos pobres era destinada uma educação de caráter ainda mais ideológico, com funções higienistas e de preservação social.

A necessidade de engrossar as massas trabalhadoras e criar o proletariado brasileiro despertou a atenção para a educação profissional e tecnológica na década

de 1930. As reformas implementadas nesse período buscaram centralizar e homogeneizar a educação brasileira nos diversos ramos e níveis, incluindo formas de seleção dos estudantes. Como afirmamos, era necessário adensar a massa de **trabalhadores**; portanto, apesar de mudanças pontuais, a educação propedêutica não foi afetada sobremaneira nesse processo. O mesmo não pode ser dito da Educação Profissional, que buscou atender às necessidades do mercado que estava se estabelecendo. O ensino profissional, deslocado para o nível secundário, utilizou-se da seleção, agora como dispositivo oficial, e recentemente incluída, a fim de afastar o antigo público desse ramo de ensino – negros, pobres e abandonados – e, junto com ele o preconceito – social e racial – secular das atividades manuais.

Ao implementar a seleção dos estudantes, ainda que os menos preparados optassem pelo ramo profissional, seriam mais aptos do que o antigo público (pobres, deficientes, órfãos etc.). E, estando mais bem preparados, duas necessidades imperativas surgiram: a primeira dizia respeito à manutenção dos estudantes no ramo escolhido; e a segunda, a preocupação com a melhoria da escola, uma vez que esta não estaria sendo destinada exclusivamente aos ‘sem futuro’.

A necessidade de manter tais estudantes nos ramos profissionais, impedindo que uma vez dentro do sistema escolar se transferissem para outro ramo – o Ginásial, por exemplo – era uma preocupação. O “confinamento” foi a forma de impossibilitar este trânsito: uma vez escolhido o ramo profissional e sua especialidade, o estudante estaria confinado a esta formação até o fim da sua trajetória escolar, não lhe sendo dado o direito de acessar o ensino superior. O confinamento existia unilateralmente, no ramo profissional em suas diversas especialidades; já os estudantes do Ginásial podiam ingressar no ramo técnico. Assim, haveria uma terminalidade, pois seriam formados profissionais supostamente aptos para ocupar postos no mercado de trabalho. A dualidade educacional histórica, então, permaneceu intocada e se tornou oficial no ensino brasileiro.

O sistema educacional brasileiro foi sendo moldado para atender às necessidades do mercado capitalista, de forma a ser capaz de “entregar” os trabalhadores para as linhas de produção e, também, para criar o “exército de reserva” para que o sistema capitalista não perecesse por falta de mão-de-obra barata e ideologicamente conformada.

Já quanto à melhoria das escolas profissionais, esta foi responsável por conferir certo prestígio nos anos seguintes a tais instituições, atraindo para elas os

filhos dos trabalhadores e envolvendo uma série de mudanças operadas a fim de garantir uma melhor formação, a ampliação curricular, a cultura geral e o acesso ao ensino superior.

A disputa entre comunidade e governo pelo fim do “confinamento” criado pelos decretos do governo de Getúlio Vargas fez florescer uma Educação Profissional distinta do que havia sido observado na história brasileira até então, ainda que calcada na dualidade e com vistas a atender as demandas do mercado capitalista crescente no Brasil. As escolas, quando transformadas em autarquias federais, alcançaram maior flexibilidade para implementar novos currículos e preparar os estudantes para a continuidade dos estudos. Por esse motivo, as escolas profissionais gozaram de certo prestígio nas décadas de 1950 e 1960, sendo utilizada, mais tarde, como espantinho para o mais audacioso projeto educacional da ditadura civil-militar brasileira: a profissionalização compulsória.

A ditadura civil-militar tentou afastar os jovens brasileiros do ensino superior e despolitizar a educação brasileira, sendo ambos os objetivos contemplados com a profissionalização compulsória. As experiências importadas dos EUA e as soluções criadas no Brasil transformaram o ensino de segundo grau em profissional, com a adoção de um currículo tecnicista que, com controle excessivo, proposta educacional rígida e demasiadamente detalhada, reduziu o papel do professor a um aplicador dos manuais de caráter instrumental.

Tratava-se de um novo tipo de confinamento, que, ao invés de enclausurar apenas os que optavam pelo ramo profissional, pretendia confinar toda a juventude, ainda que dando acesso ao ensino superior. A ditadura civil-militar conseguiu impor seu modelo nas escolas públicas, mas as escolas particulares não aderiram, na prática, ao modelo de ensino aligeirado com foco no trabalho moldado pelo sistema capitalista, continuando a formar a elite dirigente por meio de subterfúgios. A profissionalização compulsória não levou em conta as necessidades locais e regionais, criou uma massa de jovens com diploma técnico em habilitações de baixo custo e sem perspectivas de emprego.

A terminalidade buscava empurrar os jovens concluintes do segundo grau para o mercado de trabalho, porém isso não concorreu para a diminuição da busca pelo ensino superior. O que alcançou foi a multiplicação de escolas e faculdades particulares, à qual nem mesmo a dualidade educacional conseguiu pôr fim. Uma vez

adotado o currículo tecnicista, apesar das resistências de diversos educadores, a concepção politécnica do ensino foi rechaçada.

O confinamento se mostrou um conceito importante para o entendimento da trajetória da educação profissional e tecnológica brasileira, uma vez que a classe dominante buscou através de vários dispositivos manter as classes baixas subjugadas aos seus interesses e aos interesses do capitalismo dependente vigente no Brasil. O confinamento foi, período após período, elevando o requisito de ingresso dos estudantes nos diferentes níveis da educação, a fim de acompanhar as necessidades, dada a complexificação do maquinário industrial. Nos surtos industrializadores, o confinamento foi a estratégia adotada a fim de garantir a mão-de-obra para alimentar a máquina capitalista.

Estando a educação e as escolas livres da compulsoriedade da educação profissional, e após um massivo movimento de redemocratização, a ditadura se findava, porém o estabelecimento do capitalismo de dependência havia sido concluído. O Brasil, com as finanças arruinadas, dependeria dos organismos internacionais para conseguir financiamento e buscar a reestruturação financeira.

Junto com o financiamento internacional, e antes que o dinheiro chegasse, eram necessárias reformas²⁶ capazes de diminuir o tamanho do Estado e organizar os gastos, dar privilégios aos fundos rentistas e adesão ao modelo imposto pelos credores. A cada rodada de empréstimos, as contrapartidas e a adesão ao modelo imposto era maior. Foi nesse contexto que o neoliberalismo se instalou no Estado brasileiro.

Para além das medidas econômicas que representaram a dilapidação do patrimônio nacional, os organismos internacionais exigiram outras reformas, entre as quais a educacional. Programas que reeditavam a concepção tecnicista herdada da ditadura civil-militar e suas experiências no campo educacional foram adotadas com fartos financiamentos e, assim como na ditadura civil-militar, com concepção fragmentada, ligadas diretamente aos interesses do mercado de trabalho, sem a preocupação efetiva com a ampliação da escolaridade e com a formação politécnica dos estudantes inseridos nesse processo.

A adoção acrítica do neoliberalismo representou um duro golpe nas expectativas da população que ansiava por mais democracia, mais liberdade, mais

²⁶ Como vimos afirmando, o conceito de reforma para as políticas neoliberais é antes de tudo uma forma amena de exprimir a intenção da elite em fazer retroceder os direitos sociais das classes pobres.

participação e, principalmente, por um estado que fosse capaz de fazer frente aos históricos problemas brasileiros. As determinações legais propostas pelos governos após a redemocratização subjugaram o sistema educacional brasileiro aos interesses do capitalismo e às concepções ultrapassadas a respeito da educação profissional e tecnológica que foi vinculada ao currículo tecnicista e orientada pelas competências exigidas pelo mercado para gerar empregabilidade.

Ademais, impediu-se, assim, a expansão das escolas profissionais federais, a matrícula de estudantes nos cursos integrados, priorizando cursos de curta duração, fragmentados e utilitaristas com foco na colocação/recolocação imediata sem observar a formação humana integral. Assim, reafirmando a dualidade educacional, a educação como privilégio de classes e, indo de encontro à concepção politécnica de ensino, uma vez que comprometida com a manutenção do sistema capitalista, buscava-se alimentar o mercado de trabalho com mão-de-obra barata.

A política de coalização e conciliação de classes adotada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva permitiu alguns avanços no que tange à Educação Profissional; decretos e normativas deram fim à proibição da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e à proibição da oferta de cursos integrados e, ao mesmo tempo, manteve as modalidades “subsequente” e “concomitante”, que representam um retrocesso às políticas educacionais do passado.

Os decretos assinados permitiram a inovação representada pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, fundamentada em textos preparatórios exarados pelo MEC por meio da SETEC, que se filiavam diretamente à concepção politécnica e representavam para estas instituições a superação da dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico. A realidade se impôs e o arco de alianças que sustentava o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não permitiu tal avanço. Por fim, os Institutos Federais representaram uma possibilidade da superação pretendida, mas também mantinham modalidades que não a permitiam.

Os decretos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva buscaram afastar da concepção de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil a visão compartimentada e modularizada, mesmo que nas modalidades “concomitante” e “subsequente”, abrindo caminho para a defesa da educação que julgamos necessária à emancipação social da população brasileira – a que tem por base a concepção politécnica do ensino.

Em nossa visão, a manutenção do ensino “concomitante” não se justifica em nenhum aspecto, uma vez que esta modalidade poderia ser substituída pelo Ensino Médio Integrado, concepção defendida pelos documentos exarados pelo Ministério da Educação de Luís Inácio Lula da Silva. Apesar de nossas críticas já apresentadas, a modalidade “subsequente” se justifica pela necessidade de profissionalização de trabalhadores que não tiveram oportunidade de se qualificar na ocasião de sua formação em Ensino Médio, desde que observadas as concepções educacionais subjacentes a elas.

Os estudos correlatos revelaram que existem disputas no seio destas instituições quanto às concepções e que a discussão deve ser constante nos IFs, de modo a garantir que suas concepções originais não sejam metamorfoseadas e o IF passe a ser mais uma instituição com papel submisso ao mercado e atendendo exclusivamente às necessidades do capitalismo, submetendo, novamente, as estruturas educacionais aos interesses burgueses.

Por outro lado, não podemos submeter estas estruturas aos interesses pequeno-burgueses representados pelas classes médias, que observam os IFs como o passo mais curto e menos dispendioso para seus filhos em direção ao vestibular e às universidades. Esta afirmação não é uma forma de defender o confinamento criado em outros momentos da história brasileira, e amplamente criticado neste trabalho. O que defendemos é que a educação – profissional ou não – não pode estar atrelada a mecanismos de seleção, mas sim à formação politécnica dos estudantes. Isso se justifica pela superação da exploração do homem pelo homem, exigindo o fim do neoliberalismo e suas políticas e pela proposta de uma nova sociedade em que o homem não seja compreendido e formado unilateralmente.

Ainda que atualizadas as concepções, os governos desde a promulgação da Constituição de 1988 têm utilizado o orçamento das instituições federais de educação profissional a fim de ajustar as ofertas, destinando mais ou menos recursos públicos em função das matrículas em níveis específicos, ou variando o orçamento de acordo com a duração dos cursos. Esta estratégia é uma forma de disciplinar e controlar as políticas públicas e as instituições, não apenas através do ordenamento jurídico, para que elas cumpram os interesses do governo de ocasião, via orçamento, mas também com este dispositivo garante-se o atendimento das necessidades capitalistas.

O que pretendemos destacar é que a Educação Profissional brasileira esteve atrelada aos interesses das classes dominantes e, ainda que tenha avançado e se

atualizado no decorrer da história, manteve concepções fundamentais da dominação de classe, do preconceito social e racial e, ao não romper com eles, esteve historicamente afastada do conceito de politecnia que cremos ser uma necessidade imperativa na formação do ser humano em processo de educação.

Cabe lembrar que a educação profissional, em seu nascedouro, se caracterizou como instrução profissional, meramente manual e destituída dos elementos humanísticos e intelectuais, uma vez que não havia outras necessidades prementes. No decorrer da história, com o desenvolvimento e o aprofundamento do capitalismo enquanto sistema de escala mundial, vai surgindo a necessidade da ampliação da escolarização e do nível do ensino profissional. Nesse sentido, tornou-se fundamental, inclusive para o atendimento das necessidades e para a manutenção do sistema capitalista, a ampliação da oferta da educação profissional e o aprimoramento da mão-de-obra formada por estas instituições.

Compreendemos que, na sociedade cindida pelas classes, a educação e a escola, enquanto aparelho ideológico do estado, são responsáveis por acomodar e pacificar a classe trabalhadora como forma de garantir a existência do estado burguês. Da mesma forma, a divisão de classes e a alienação do trabalho geram outro tipo de divisão: a divisão escolar, em que a cada classe é dada a educação correspondente ao seu papel na sociedade: ao proletariado a educação para o trabalho, de baixa qualidade e unilateral; à classe dominante uma educação livresca exclusivamente teórica e unilateral. Logo, é o sistema capitalista que torna o homem e a educação unilaterais.

Defendemos a concepção politécnica atualmente, pois é premente o rompimento com a unilateralidade capitalista. Devemos buscar não apenas a superação da divisão de classes, mas também da divisão educacional fundada na dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Esta falsa dicotomia é baseada na virtualidade de que existem trabalhos apenas manuais ou intelectuais, quando, de fato, todo trabalho manual é intelectual e todo trabalho intelectual é manual. A escola politécnica deve, ao receber os estudantes, prepará-los integralmente para o desempenho das atividades do mundo do trabalho, rechaçando a divisão social do trabalho nos moldes capitalistas e tendo o trabalho como princípio educativo.

Pensar a educação, em especial a Educação Profissional, sob tal perspectiva exige romper com as formas exclusivamente adestradoras da educação profissional e, ao mesmo tempo, com a dualidade educacional. Como afirmado anteriormente,

construir a educação politécnica é o dever a ser executado por todos os que buscam a emancipação humana e a superação da desigualdade, o que se contrapõe à dualidade educacional historicamente constituída na sociedade brasileira.

Cabe aos estudantes e docentes da educação profissional capturar os elementos contraditórios da educação classista como base para a sua superação, aproveitando as suas potencialidades e superando seus problemas, limites e mazelas, a fim de construir uma educação politécnica. É da classe trabalhadora que advirá a educação do futuro e a classe trabalhadora se libertando coletivamente se libertará de uma educação limitada à elite, ao romper com as formas capitalistas e mercadológicas aplicadas à Educação.

Pensando na continuidade da presente pesquisa, outras poderão analisar os períodos subsequentes aos dois primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva e a forma como a nova institucionalidade, representada pelos Institutos Federais, se configurou não apenas nos documentos normativos e legais, mas também nas realidades das diferentes instituições em suas correlações de forças. E, ainda, como nos governos Dilma Rousseff, Michel Temer, Jair Bolsonaro e no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva o conceito de politecnia foi, ou não, central na construção das políticas públicas, assim como para quais direções aponta a formação pretendida por tais governos e seus desdobramentos. Assim como outros pesquisadores poderão observar os currículos específicos dos *campi*, uma vez que a autonomia didático pedagógica é uma realidade nas IFs, buscando, na especificidade, os germes da mudança do sistema de ensino profissional.

O percurso de construção desta pesquisa foi um momento particular em minha²⁷ trajetória acadêmica e em minha vida. A pandemia da COVID-19 afetou sobremaneira esta pesquisa, inicialmente pensada de forma diversa do que se apresenta. Às incertezas e angústias de um doutorando com sua pesquisa, disciplinas e afazeres, foram somadas as incertezas e angústias de uma pandemia que, potencialmente mortal, impingiu a todos novas regras de sociabilidade e preocupações diuturnas com a saúde de todas as pessoas a quem queremos bem.

Esta realidade pandêmica afetou e afetará de diferentes maneiras os pesquisadores de minha geração. Cabe a mim e aos colegas pesquisadores manejar

²⁷ Neste momento passo a utilizar a primeira pessoa do singular, a fim de evidenciar minhas considerações pessoais acerca da pesquisa e do período pelo qual a sociedade brasileira passou quando estive envolto com a realização deste trabalho.

da melhor forma possível tal realidade a fim de que possamos, dia a dia, superar as dificuldades e aproveitar as oportunidades que se apresentaram. Tudo isso contribui para a autonomia intelectual que almejo.

Analisar a Educação Profissional brasileira, enquanto professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi importante para que, ao participar diretamente desse contexto, eu possa lutar mais aguerridamente pela educação politécnica, resistindo ao máximo as concepções mercadológicas para o ensino profissional. Pretendo garantir aos estudantes a mim confiados a educação profissional de que eles necessitam, a fim de serem o motor da mudança da sociedade em direção a uma nova realidade.

Quero, ainda, deixar registrada a minha percepção de que não parece ser ocasional que nos momentos históricos em que um governo ousou dar os primeiros passos em direção a uma educação profissional progressista com sinais de filiação à concepção politécnica – notadamente 1961 e 2008 –, rapidamente o sistema capitalista se organiza, por meio de golpe de estado, fazendo retroceder não apenas os direitos da classe trabalhadora, mas também a concepção da escola destinada à sua formação. Dessa forma, compreendo que a problemática da construção de golpes de estado é bastante imbricada e complexa, como pudemos explicitar aqui na análise do golpe de 1964, e a educação perpassa e é perpassada pela complexidade e pelas contradições do campo.

Espero que esta pesquisa seja mais uma voz no grande coro que busca desvelar as contradições capitalistas e seu projeto educacional nefasto. Que encontre eco na academia, ritmo na sociedade e que, coletivamente, nossa melodia possa encontrar palco e levantar uma ode à nova forma de socialização que é nosso dever construir.

9 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade.** 2014. 209 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano:** Dissertação (Mestrado em educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, Jair Jonko. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.** 2013. 2013. Tese de Doutorado. tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação)– Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ÁVILA, Carlos Alberto de. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais.** 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** Brasília: Editora UnB, 1996.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891.** Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 18 set. 2020.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2020.

_____. **Decreto nº 13.721, de 13 de Agosto de 1919.** Autoriza o Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Iddustria e Commercio a entrar em accordo com a Prefeitura do Districto Federal, no sentido de acceitar a transferencia para o Governo Federal da Escola Normal de Artes e Offcios Wenceslau Braz. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13721-13-agosto-1919-500808-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 19 set. 2020.

_____. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistencia e protecção a menores. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Decreto nº 19.770, de 19 de Março de 1931.** Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. **Decreto nº 20.158, DE 30 DE JUNHO DE 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. **Decreto nº 21.353, de 3 de Maio de 1932.** Aprova o regulamento da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 out. 2020.

_____. **Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950->

1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html> Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2020.

_____. **Decreto-Lei 19.851 de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-69250-pe.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 19 out. 2020

_____. **Decreto-lei nº8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Decreto-lei nº8.622, DE 10 DE JANEIRO DE 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. **Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <www.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Lei nº 3.104, de 1 de março de 1957.** Acrescenta dois itens ao art. 2º da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3104-1-marco-1957-354613-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso 22 out. 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 out. 2020.

_____. **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: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&file name=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009> Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>> Acesso em: 03 jun. 2022

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120->

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL DE REVISÃO Nº 1, DE 01 DE MARÇO DE 1994.** Acrescenta os arts. 71, 72 e 73 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMR&numero=1&ano=1994&ato=c46o3ZE1UNFpWTb92>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

_____. **DOCUMENTO À SOCIEDADE.** Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2022. Brasília: SEMTEC, 2004a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PROPOSTA EM DISCUSSÃO:** Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: SEMTEC, 2004b.

_____. **DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004c.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.154-2004?> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Aprovado em 8 dez. 2004d

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria no. 1285 de 5 de agosto de 1994.** Estipula critérios para alocação de recursos de outros custeios e capitais (OCC) para a manutenção das Instituições de Federais de Ensino Superior.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília 2008c Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 01 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC, N.001/2007 DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Brasília, 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS.** Brasília: MEC, 2008b 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_08.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PLANO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.** Brasília: SETEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.** Razões, Princípios e Programas. Brasília, MEC, 2007d.

_____. **DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso em: 20 set. 2022.

_____. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **RESOLUÇÃO N. 126, DE 23 DE OUTUBRO DE 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>> Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. **REALIZAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Período: 85/90. Governo José Sarney. Brasília: IPEA, 1990

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.** Brasília: MEC, 1993.

_____. **LEI Nº 8.948, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.948-1994?OpenDocument> Acesso em: 09 set. 2022.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 25, DE 15 DE MAIO DE 1985.**

Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm> Acesso em: 04 ago. 2022.

CASTANHO, Sergio. Educação e Trabalho no Brasil Colônia. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Rodrigo. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CAVALCANTE, Joel Junior. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil**. 2021, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021

CHIZZOTTI, Antônio. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, nº 49, p. 11-37, abr. 2012.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, nº 8, p. 27-41, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000c.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, [S.l.], out. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **A profissionalização do ensino na lei nº5692/71**. Brasília: INEP, 1986.

CURY, Carlos Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, nº 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 5 ago. 2022

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ECKSTEIN, Luiz Carlos. **Profissionais da educação tecnológica: desafios da formação politécnica**. 2018. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

ENGELS, Friedrich. **Princípios básicos do Comunismo**. Lisboa: Editorial Avante, 1982.

FAVRETTO, J.; SCALABRIN, I. S. Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: **Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação. PUC**. 2015.

FERREIRA JR, Amárico; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

FLICK, Uwe. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** 3. Ed. São Paulo: Artmed.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, Vol 1, 1961.

_____. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, Vol 2, 1961.

FREITAS, Josi Aparecida de. **A educação profissional na governamentalidade contemporânea : educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil**. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, p. 139-149, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. IN: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: **Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª Ed., Vol. 4, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. *In: Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos políticos**. Vol.1; organização e tradução Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. (org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: Editora SINDOCEFET/PR, 1999.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Que Fazer?** Problemas Candentes do Nosso Movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, nº spe, p. 37–45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Alínea, 2011.

LOUREIRO, Thiago. **Trabalho, subjetividade e identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: análise de um caso sui generis**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. MARX, K Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Lisboa: Edições Avante, p. 79-88, 1982.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

_____. **O capital: Crítica da economia política. Livro 3: O processo de circulação do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

MATOS, Francisco Thadeu Carvalho. **O redesenho da educação profissional e tecnológica no Brasil nos dois governos de Luíz Inácio Lula da Silva: de Centros Federais de Educação a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a experiência do IFPB (2003 – 2010)**. 2017. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

Mello, Cleverson Molinari. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (lei 11.892/08)**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antônio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**. v. 2, nº 24, p. 279-302, 21 dez. 2020.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, nº 40, p. 189-211, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, nº 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, nº 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

REIS JUNIOR, Reinaldo. de Lima. **Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NIEBHUR, Reinold. **Moral Man and Immoral Society**. Nova Iorque, The Scribner Library, 1960.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, nº 2, p. 259–282, set. 2005.

RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SAES, Décio. **A Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SALA, Mauro. **Privatização, dualidade e inconsistência nas políticas para a educação profissional e superior nos governos Lula e Dilma: as fragilidades do reformismo na educação**. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SAN SEGUNDO, Mário Augusto Correia. **Os sentidos do trabalho na educação profissional: um estudo a partir do IFRS**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANDESKI, Vicente Estevã. **O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto e suas implicações para a educação profissional: uma abordagem dos Institutos Federais**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: **EPSJV**; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Ed. Autores Associados. Campinas-SP, 1997.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 28, nº 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, nº Educ. Soc., 2007 28(100), p. 1231–1255, out. 2007.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, nº 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, nº Educ. Soc., 1999 20(69), p. 119–136, dez. 1999.

SCHWARTZ, Stuart . **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: um futuro por armar. *In: SILVA, Caetana Juracy Rezende. (Org.). **Institutos Federais: lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões***. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Estado Democrático da Direita. *In: BUENO, Roberto (Org). **Democracia: da Crise à Ruptura***. São Paulo: Editora Max Limonad, 2017, p. 407-412.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jontiem: UNICEF, 1990.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011)**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011)**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 2. ed. São Paulo; Cortez & Moraes, 1979.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In: **XXV Simpósio Brasileiro***, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE, São Paulo, v. 10, p. 1-13, 2011. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/relatos/0004.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

XAVIER, Maria Elizabete. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. **Políticas e programas para a educação profissional no Brasil no contexto de mundialização do capital**. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ZAGO, Marcia de Freitas. **Configuração e Consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.