



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

ACÁCIA SIMÃO DA COSTA

**REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA:** papel político e social ao longo da história

CATALÃO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor: Acácia Simão da Costa

3. Título do trabalho: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: papel político e social ao longo da história.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Inacio, Orientadora**, em 24/10/2023, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ACÁCIA SIMÃO DA COSTA, Discente**, em 24/10/2023, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4059730** e o código CRC **42DFDE3F**.

Referência: Processo nº 23070.053996/2023-22

SEI nº 4059730

ACÁCIA SIMÃO DA COSTA

**REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA: papel político e social ao longo da história**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional, do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, para defesa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em História.

Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Linha de pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Inácio

CATALÃO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Costa, Acácia Simão da
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA
E TECNOLÓGICA : papel político e social ao longo da história. /
Acácia Simão da Costa. - 2023.
159, CLIX f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Inácio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em História, Catalão, 2023.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico,
tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Profissional.. 2. trabalho.. 3. população. . 4. Estado..
I. Inácio, Paulo Cesar , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 137 da sessão de Defesa de Dissertação de **Acácia Simão da Costa**, que confere o título de Mestra em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **vinete e três dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três**, a partir da(s) **14h30m**, realizou-se de forma híbrida: Sala 08, Bloco C, do Instituto de História e Ciências Sociais e pelo Google Meet: Link: meet.google.com/jxy-zcob-wxs, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: papel político e social ao longo da história**. Os trabalhos foram instalados pelo **Orientador Professor Doutor Paulo César Inácio - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professora Doutora Sheille Soares de Freitas - (Programa de Pós-graduação em História- UNIOESTE)** membra titular externa e o **Professor Doutor Luiz Carlos do Carmo - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, membro titular interno . Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **Aprovada**. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Paulo César Inácio**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinete e três dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Inacio, Orientadora**, em 24/10/2023, às 08:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos Do Carmo, Professor do Magistério Superior**, em 24/10/2023, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sheille Soares de Freitas, Usuário Externo**, em 24/10/2023, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4059710** e o código CRC **A4EFE80C**.

Referência: Processo nº 23070.053996/2023-22

SEI nº 4059710

Dedico este trabalho

Ao meu marido, filhos e noras pelo carinho e apoio.

Aos meus irmãos, por me ouvirem e me encorajarem sempre.

À minha mãe que sempre acreditou na educação como
caminho de mudança de vida.

AGRADECIMENTO

Em um trabalho de pesquisa nada é possível sem a colaboração generosa de muitos companheiros. O percurso dessa escrita passou por uma coletividade de pessoas, que por diferentes maneiras, permitiram-me acessar informações e obter conhecimentos indispensáveis para a construção desta dissertação. É muito provável que eu não consiga, neste espaço, alcançar todas as pessoas que me auxiliaram e nem fazer a reverência merecida ao esforço de cada uma.

Mas vamos lá...

Nenhum caminho, durante a realização de uma pesquisa, é trilhado sozinho, mesmo durante os momentos de isolamento para leituras e escrita eu não estava só, estava dialogando com materiais riquíssimos, produzidos ou organizados por diversos pesquisadores. Muito obrigada a todos esses colaboradores que contribuíram para essa escrita com seus trabalhos de pesquisa.

Serei eternamente grata ao meu orientador, professor Dr. Paulo Cesar Inácio. Um verdadeiro porto seguro no qual eu me refugiava com minhas tempestades de ideias. Dispor de sua dedicação e atenção tornou esta caminhada possível. Nesses quase três anos de curso, pude contar com seus ensinamentos de vida e conhecimentos valiosos para com a escrita deste trabalho, uma experiência que contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

Obrigada a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em História da UFCAT, posso dizer que tive o privilégio de ter acesso a aulas, debates e seminários que elevaram meu nível de entendimento, contribuindo grandemente para a interseccionalidade das discussões presentes na escrita desta dissertação.

A banca de qualificação é um momento de extrema importância para uma pesquisa, pois, usando as palavras do professor Paulo, é o momento de “furar a bolha das ideias”, ampliar o olhar e enxergar para além do discurso da escrita colocada para análise. Portanto, sou imensamente grata à professora Dra. Sheille Soares de Freitas e ao professor Dr Luiz Carlos do Carmo, que se tornaram um farol em nossa pesquisa.

Agradeço a todos os técnicos administrativos do Instituto de História e Ciências Sociais da UFCAT pela dedicação e presteza no trabalho realizado. Dentre eles o querido

Alex, responsável pela secretaria acadêmica desta unidade e também colega nessa turma de mestrado, serei eternamente grata pela sua alegria e solicitude em nos atender.

A todos os colegas do mestrado, obrigada pelos excelentes e acalorados debates. Com as colegas Elivane e Maíra, a caminhada foi maior, pois toda quarta-feira tínhamos encontros de orientação com o professor Paulo, tardes que renderam ótimos debates. Ah! Penso que levarei um tempo para me acostumar sem nossas aulas de quarta-feira.

Agradeço ao IFTM-campus Paracatu pela liberação da minha licença de capacitação, essa ação permitiu a minha dedicação exclusiva aos estudos, na reta final desta pesquisa.

Agradeço a todos os meus colegas do IFTM, de modo especial a Evandro, Fagner, Márcia e Marcos Tadeu, pelo apoio e entusiasmo com meus estudos, isso me fez muito bem.

Minha colega e amiga Eunice, que escutou minhas angústias, fez leitura e correção textual deste trabalho, sou imensamente grata a você.

A realização de um curso de Mestrado exige muito tempo de leitura e escrita. Contar com o apoio e a compreensão de amigos e familiares nos momentos de ausência é uma linda demonstração de amor. Por isso, agradeço imensamente ao meu marido Vado, aos meus filhos Gabriel e Daniel, às minhas noras Ana Carolina e Gabriella, aos meus irmãos Cláudio, Carla e Camila, cunhados, sobrinhos, afilhados, amigos e à minha mãe Dona Zuca, aquela que foi a precursora da nossa educação. Obrigada, mãezinha, por ser a nossa eterna incentivadora.

Finalizo agradecendo ao meu Senhor Jesus e à minha Nossa Senhora de Fátima, minha força maior!

RESUMO

Esse trabalho tem como tema a educação tecnológica no Brasil, com foco na compreensão de como em diferentes períodos da História do Brasil, sua implementação ao ser refeita incorporou as contradições e conflitos que envolveram/envolvem a elite econômica, os trabalhadores e o Estado na discussão do papel político e social da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo do trabalho é analisar as mudanças ocorridas na Rede Federal de Educação Profissional ao longo dos seus marcos históricos, com um diálogo com a legislação que a regulamentou e modificou, tratando esta questão numa perspectiva política e socioeconômica do período. Tendo o trinômio educação, trabalho e população (raça, gênero e classe) como ponto de interseccionalidade nas discussões deste estudo. O desafio aqui é buscar entender a ação do Estado na indução do ensino técnico não como via de mão única, mas tensionada no interior dos conflitos experimentados na sociedade brasileira em diferentes temporalidades, buscando assim compreender as funções sociais assumidas por essa instituição em seu percurso histórico. Como fontes buscamos interpretar a legislação de diferentes períodos e outros registros, inclusive literários. Referenciando em autores como Celso Suckow da Fonseca, René Armand Dreifuss, Demerval Saviani, Sidney Chalhoub e Gaudêncio Frigotto, buscamos enviesar na análise formas conflitivas fundamentadas na luta de classes, palco onde as transformações ocorreram.

Palavras-chave: Educação Profissional. Trabalho. População. Estado.

ABSTRACT

The theme of this work is technological education in Brazil, with a focus on understanding how, in different periods of Brazilian history, its implementation, when redone, incorporated the contradictions and conflicts that involved/involve the economic elite, Workers and the State in the discussion of the political and social role of the Federal Network of Professional Education. The objective of this work is to analyze the changes that occurred in the Federal Network of Professional Education throughout its historical milestones, with a dialogue with the legislation that regulated and modified it, dealing with this issue in a political and socioeconomic perspective of the period. Having the trinomial education, work and population (race, gender and class) as an intersectionality point in the discussions of this study. The challenge here is to seek to understand the State's action in inducing technical education not as a one-way street, but tensioned within the conflicts experienced in Brazilian society in different temporalities, thus seeking to understand the social functions assumed by this institution in its historical course. As sources we seek to interpret legislation from different periods and other records, including literary ones. Referencing authors such as Celso Suckow da Fonseca, René Armand Dreifuss, Demerval Saviani, Sidney Chalhoub and Gaudêncio Frigotto, we seek to bias conflicting forms based on the class struggle, the stage where the transformations took place.

Keywords: Professional Education. Work. Population. State.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recenseamento de 1900 – Tabela comparativa das populações dos Estados	28
Tabela 2 - Resultados gerais do inquérito industrial, segundo os produtos 1907	35
Tabela 3 - Tabela Resultados Gerais do Inquérito Industrial, segundo as Unidades da Federação – 1907	46
Tabela 4 - Relação de cursos e vagas ofertadas no Campus Paracatu em 2022	135
Tabela 5 - Alunos matriculados por renda familiar per capita (RFPC)	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão Geopolítica em 1909	31
Figura 2 – Último despacho coletivo: novos horizontes	32
Figura 3 – Uma lição de funilaria. A tesoura, a bigorna e o martelo; - seu aproveitamento e aplicação prática no trabalho manual de artefatos de folhas de ferro. 1910. EAA Maceió, Alagoas	41
Figura 4 – Atestado de pobreza	44
Figura 5 - Dados obtidos no Relatório Ministerial sobre a Escola de Aprendizes Artífices, 1911-1912	45
Figura 6 – Matrículas nas faculdades particulares no Brasil de 1960 a 2010	93
Figura 7 - Mapa da expansão da Rede Federal até 2010	127
Figura 8 – Mapa dos municípios de Minas Gerais com unidades do IFTM	130
Figura 9 – Parte do mapa da cidade com a localização do campus Paracatu e foto da infraestrutura atual do campus	133
Figura 10 - Mapa da mesorregião do Noroeste Mineiro	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alterações na Rede Federal de Ensino Profissional ao longo do tempo	20
Quadro 2 - Estrutura da educação Brasileira	69
Quadro 3- Modificação da Rede Federal de Ensino Técnico durante os governos militares	97
Quadro 4 – Características das novas unidades da Rede – Fases I e II	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI5	Ato Institucional nº 5
ANPEI	Associação Nacional dos Professores do Ensino Industrial
APL	Arranjos Produtivos Locais
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CONCLAP	Conferência das Classes Produtoras
COVID 19	Doença do Corona Vírus de 2019
CBAI	Comissão Brasileira Americana
CFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado
CREDUC	Crédito Educativo
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CENTEC/BA	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CF/88	Constituição Federal de 1988
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industria
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EAPES	Assessoria do Planejamento do Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FMP	Fundo Mútuo de Privatização
EUA	Estados Unidos da América
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFs	Institutos Federais
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado contra o Racismo
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEG	Planejamento Econômico Global
PCD	Pessoas com Deficiência
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PED	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PPGHMP	Programa de Pós-Graduação em História
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
SEDESE	Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de Minas Gerais
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUPRA	Superintendência da Reforma Agrária a.
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFU	Universidade de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAM	Universidade de Patos de Minas
USA	United States of America (Estados Unidos da América)
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

14

1 REVISITANDO AS MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO INÍCIO DA IMPLANTAÇÃO DA REDE FEDERAL: O ESTADO, AS DISPUTAS SOCIAIS E A BUSCA DE AÇÕES PARA A HIGIENIZAÇÃO DO TRABALHO

24

1.1 As ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DO SEU SURGIMENTO EM 1909 24

1.2 ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES - O INÍCIO DA REDE DE ENSINO TÉCNICO FEDERAL NO BRASIL 30

1.3 ESTRUTURAÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS DAS EAAS 40

2 LICEUS INDUSTRIAIS: AMPLIAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL PARA TODOS OS RAMOS E GRAUS

53

2.1 A POPULAÇÃO NEGRA, OS SINDICATOS DOS TRABALHADORES, OS INDUSTRIAIS E SEUS MOVIMENTOS NA ERA VARGAS 53

2.2 IDEOLOGIA, POLÍTICA EXTERNA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA FORMAL DOS ESTADOS UNIDOS NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO POR MEIO DA CRIAÇÃO DO CBAI 62

2.3 REFORMA CAPANEMA: AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS QUE LEVARAM À SUBSTITUIÇÃO DAS EAAS PELOS LICEUS INDUSTRIAIS E NA SEQUÊNCIA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS 68

3 REDE FEDERAL NA DITADURA MLITAR: DOS LICEUS INDUSTRIAIS AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-CEFETs

76

3.1 DITADURA MILITAR: O ESTADO, O PODER ECONÔMICO, OS TRABALHADORES, OS ESTUDANTES E OS SEUS MOVIMENTOS 76

3.2 INFLUÊNCIA DE AGÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA BRASILEIRA COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO 84

3.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR: O ENSINO TÉCNICO COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS 89

4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ÚLTIMO MARCO DA REDE DE ENSINO TECNOLÓGICO

99

4.1 A IMPORTÂNCIA DAS LUTAS E DAS RESISTÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL	99
4.2 MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PELA LDB/94 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	103
4.3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS SOCIAIS	114
4.4 ESTRUTURA DO CAMPUS PARACATU E O CONTEXTO REGIONAL, LOCAL, SOCIAL E ECONÔMICO E SUA ÁREA DE ABRANGÊNCIA	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

Esse trabalho busca, na historicidade da Educação profissional da Rede Federal de Ensino, a identificação de pontos em que sua construção é pautada pelos conflitos e disputas formais e informais que envolvem o interesse do capital, do Estado e dos trabalhadores.

Nessa premissa, levanta interesses da classe econômica e do Estado, nos projetos de formações educacionais para as diferentes classes sociais dentro da educação básica, e do movimento dos trabalhadores em cada marco da educação técnica-profissional, bem como de fatores que permeiam o universo de transformação dessa modalidade de ensino na busca de uma melhor compreensão do papel econômico, político e social da educação profissional em nosso país.

Nesse sentido, a constituição da Educação Profissional passa a ser entendida, aqui, na mesma lógica defendida por Manfredi (2002) que a considera um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, que podem ser conhecidos com o desvelamento da dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas. É nesse caminho que esse trabalho pretende seguir.

A introdução de uma pesquisa é o espaço de se conhecer as motivações, indagações e o processo de seu desenvolvimento. Muitas são as situações que podem interferir direta ou indiretamente nessa trajetória e há conjunturas que são tão impactantes que seus registros não podem deixar de ser feito. O início do desenvolvimento desta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2021 e junto desenrolava um panorama mundial que precisa ser mencionado na introdução deste trabalho: a realidade sanitária causada pela síndrome gripal Covid19, popularmente conhecida como “Corona Vírus”.

A pandemia provocada pela Covid19 trouxe mudanças/atraso para muitas pesquisas no mundo inteiro, apontando também, para o surgimento de diversos problemas não só na saúde pública, mas também nos âmbitos sociais, econômicos, educacionais e culturais que apenas no futuro poderão ser mensurados, ou não, pois no momento da escrita deste texto, 20 de setembro de 2021, temos um total global de 191.216.295 de casos de Covid 19 no planeta com um total global de 4.101.590 mortes, destes números mundiais, o Brasil tem a parcela de 19,4 milhões de contaminados sendo que 18,06 milhões se recuperaram, mas grande

parte dos contaminados lutam para tratar as sequelas adquiridas, e 544.180 brasileiros perderam a vida.¹

Nosso país já iniciou a batalha contra a Covid 19 perdendo a guerra, devido à demora em agir, às *Fake News* e a disputas ideológicas e políticas, pois o governo brasileiro, sob a presidência de Bolsonaro², alinhou internacionalmente a uma postura anticientífica, desacreditou a eficácia das vacinas, posicionou-se contra o isolamento social e passou a recomendar tratamentos sem o aval da ciência. Somando a esses aspectos, como apontam o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado (CPI), realizada entre os meses de abril a novembro de 2022, tem-se nos indícios de corrupções dentro do Ministério da Saúde mais um fator negativo no combate contra a Covid 19 no Brasil.

Dentre as várias questões que tornaram mais crítica a situação da pandemia da covid19 no mundo, destaca-se a injustiça social mundial provocada pela desigualdade de acesso às vacinas entre os países, que é agravada pela falta da quebra de patentes desses medicamentos de prevenção. São e serão muitas pesquisas, estatísticas e gráficos tentando ilustrar os inúmeros impactos dessa tragédia humanitária. No entanto, há aqui, uma convicção de que nenhuma estatística será capaz de medir a dor da perda. Aos sobreviventes resta a luta por um mundo melhor, um Brasil melhor, e utilizando a expressão do momento: um novo normal.

Diante do panorama apresentado, as aulas do curso de mestrado e o desenvolvimento desse trabalho, por diversas vezes se tornaram o meu lugar de refúgio no qual me sentia pertencente a um mundo que nos ensina sempre, cabendo a nós tentarmos compreendê-lo e torná-lo melhor.

Como já afirmado neste texto, a introdução de um trabalho é um espaço para apresentar ao leitor as motivações, indagações e o processo de seu desenvolvimento. Para falar de minhas motivações e indagações é necessário conhecer um pouco a minha trajetória profissional e conhecer como a educação tornou-se o meu campo de trabalho e pesquisa.

Iniciei minha vida profissional trabalhando na área de recursos humano, fazendo folha de pagamento da prefeitura Municipal de Riachinho, cidade situada no final do noroeste mineiro quase na divisa com o norte de Minas Gerais. No início do ano de 1994, eu recebi o convite da diretora, da única escola de ensino médio da cidade, para dar aula de química, pois não havia professor com habilitação nessa área, eu tinha feito o ensino Médio na modalidade

¹ Dados retirados do arquivo CSV do Ministério da saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

² Jair Messias Bolsonaro, um militar reformado e político brasileiro que foi eleito como o 38.º presidente do Brasil e governou o país de 1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

“Científico” e a Superintendência de Ensino, autorizava egressos do curso de ensino médio científico a lecionar Química no Ensino Médio em caráter precário. A diretora me informou que se não conseguisse uma professora de química, a escola não poderia ofertar o ensino médio, que ocorria no período noturno. Com o pensamento de ajudar a escola, aceitei a vaga, me preparei e comecei a dar as aulas de química. Entretanto, eu fui a mais ajudada, pois me apaixonei pela educação, no final do primeiro semestre, já estava decidida: queria buscar formação e trabalhar na área da educação.

Em julho de 1995, ingressei no curso de Licenciatura em Química nas vagas ofertadas por um programa de formação de professores do governo de Minas, destinado a professores que atuavam, sem habilitação há pelo menos um ano na Rede Estadual de Ensino. O curso foi ofertado pela faculdade UNIPAM - Universidade de Patos de Minas, com carga horária de 10 horas/aulas durante as férias de julho e janeiro e com atividades modulares nos meses anteriores às férias. O Curso ocorria em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG.

Começar a dar as aulas de química, havia me proporcionado também a oportunidade de continuidade dos meus estudos. Continuei trabalhando nesta escola por mais três anos até a chegada de um professor com formação na área. Em 1999 me mudei para Presidente Olegário que ficava a 25 km de Patos de Minas, isso me permitiu estar perto da UNIPAM e participar durante os intermódulos de atividades de laboratórios, concluí o curso no ano 2000.

Em 2001, prestei concurso para professora do Estado e em 2002 já atuava como professora concursada em escolas públicas do estado de Minas Gerais. Em 2005, comecei a trabalhar, também em escolas particulares na cidade de Paracatu.

A consciência de que a oportunidade educacional transforma vidas passou a fazer parte da minha história, levando-me a incentivar meus alunos em sua trajetória educacional e a buscar ampliar os meus conhecimentos por meio de cursos de capacitação.

Durante todo período em que lecionava o sonho de continuar os estudos sempre esteve comigo, passei, como aluna especial, no curso de mestrado em Química da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em Uberlândia-MG, mas não consegui prosseguir, pois trabalhava como efetiva em duas escolas estaduais e também na rede privada. Tinha uma carga horária de cerca 40 aulas semanais, largar o trabalho não era uma opção, e o Estado não concedia afastamentos para capacitação na época.

Em 2011, fiz uma pós-graduação lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro

(IFTM), que tinha instalado um campus em Paracatu. Passei também a me preparar para o concurso do IFTM que abriria com vagas para o campus Paracatu.

Após dezesseis anos exercendo o ofício de professora, ingressei, em 2014, na Rede Federal de Educação no IFTM de Paracatu no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, lotada no setor pedagógico. Esse setor é composto por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, sob a coordenação direta do coordenador geral de ensino, pesquisa e extensão. O setor pedagógico, conforme regulamento, tem um trabalho de apoio e assessoramento didático-pedagógico à direção de ensino, à coordenação geral de ensino ou equivalentes, às coordenações de cursos, aos docentes e aos estudantes em todos os processos de ensino e aprendizagem, visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis/modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Em cumprimento às atividades pertinentes ao cargo, passei a realizar análise dos processos educativos, de orientação educacional a alunos, orientação pedagógica a professores e apoio às coordenações dos cursos superiores do campus. Além dessas tarefas, há trabalho com a coleta e análise dos indicadores educacionais dos cursos do campus, quais sejam: percentuais de conclusão, evasão, retenção e outros dados para construção do relatório de análise crítica, que é encaminhado para coordenação geral de Ensino, Pesquisa e Extensão e para direção geral do campus. O relatório é utilizado para promover discussões dos dados no sentido de melhorar a permanência, a aprendizagem e o êxito dos alunos nos cursos do campus.

Interessante ressaltar que o papel do setor pedagógico, além do trabalho burocrático é de buscar condições de melhorias educacionais ao lidar com as situações apresentadas pelos professores e com as dificuldades dos educandos no dia a dia escolar, nas questões de aprendizagem, nas relações interpessoais, saúde física e psicológica, e também nas dificuldades materiais para continuarem no curso, dentre outras. A relevância do trabalho que executo no setor pedagógico me leva a buscar melhores caminhos para que a educação, além da oferta da formação curricular seja também emancipadora de vidas.

A lida com os dados educacionais e com as realidades vivenciadas pelos alunos para estudarem nos cursos oferecidos no IFTM campus Paracatu, mostrou que os indicadores educacionais, como por exemplo, os índices de evasão, retenção e conclusão, expõe a existência de problemas, mas não conseguem refletir as realidades sociais apresentadas pelos educandos nos atendimentos de orientação.

Os dados educacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) de evasão, retenção, conclusão, ingressantes entre outros são

coletados, validados e disseminados como estatísticas oficiais pela Plataforma Nilo Peçanha³, que os extrai das plataformas do MEC alimentadas pelas secretarias de cada campus, nesta plataforma podemos ver os dados de cada um dos campi do IFTM e de toda rede federal de ensino.

A coleta e análise destes indicadores produziram em mim inquietações, na tentativa de entender como os dados lançados não alcançavam e nem impactavam de forma direta os discentes que eram retratados nos números, essas inquietações motivaram a construção do projeto de pesquisa apresentado mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHMP) da Universidade Federal de Catalão, no qual, fui aprovada.

O Projeto inicial tinha a pretensão de entender a plataforma Nilo Peçanha e seus objetivos desconectados com a trajetória dos discentes. Como é uma plataforma que abrange os dados de todas as escolas técnicas federais do país, conhecer a historicidade da Rede Federal passou a ser um ponto de partida para entender como ocorreram e se modificaram as políticas de coleta e de enfrentamento dos problemas apontados pelos indicadores educacionais apresentados no interior das unidades escolares da Rede ao longo de seus marcos históricos.

A unidade onde estou lotada é o campus Paracatu, uma das 661 unidades de ensino da rede, com a denominação de campus, distribuídas no território nacional e vinculadas aos 38 Institutos federais (IFs). No caso do campus Paracatu o instituto a que está vinculado é o IFTM que conta ainda com mais 8 unidades na região do triângulo mineiro. Portanto, o campus Paracatu não é uma unidade isolada, constitui junto com os outros campi do IFTM e com os Campi dos demais IFs, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país.

Considerando essa dimensão organizacional da rede, foram pensados alguns objetivos para desenvolvimento dessa pesquisa. Inicialmente, idealizou-se um capítulo de apresentação da Rede Federal de educação tecnológica, para que o leitor pudesse ter uma visão da história da sua constituição e da estrutura dessa rede de ensino. No entanto, as reflexões para a construção do texto sobre a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) colocaram a pesquisa em contato com documentos que analisados, alteraram os rumos pensados para esse trabalho.

³A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos aos resultados educacionais, ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>.

Um dos documentos analisado foi o decreto de criação da Rede Federal, que iniciou em 1909. Nesse decreto o objetivo da criação das primeiras escolas da Rede federal de Ensino Tecnológico era formar as crianças pobres, órfãs e desvalidadas da sorte no preparo técnico e intelectual e na aquisição de hábitos de trabalho profícuo, para atender às necessidades das indústrias brasileiras.

Esse documento instigou a entender algumas questões, como: quem eram as crianças pobres e desvalidas da sorte, quais características o mundo do trabalho apresentavam no período, quais eram as reais intenções da Rede Federal e a quem interessava a sua implantação e, por fim, questionar quais seriam as finalidades e o papel político e social das Redes federal nos demais período em que ocorreu mudança organizacional.

Essas novas inquietações somadas aos conhecimentos gerados nos debates das aulas do mestrado e nas reuniões de orientação, despertaram o entendimento de que, quando se faz uma pesquisa em História, uma questão se apresenta: é preciso buscar os sujeitos presentes nos movimentos históricos e verificar qual foi o peso de cada um dos atores sociais nesse processo, pois a história não é única e exige da pesquisa uma olhar ampliado. Essas imbricações tornaram importante para essa pesquisa conhecer os atores envolvidos no processo de construção da rede Federal de Ensino Técnico e entender seus interesses políticos, sociais e econômicos.

Seguir por esse caminho levantou um volume de fatos e análises históricas tão ricas de informações que acabaram por se subdividir e conduzir a pesquisa para a discussão do papel político e social da RFEPT ao longo dos marcos históricos, propiciando um diálogo com a legislação que a regulamentou numa perspectiva política e socioeconômica em cada uma das mudanças estruturais da Rede Federal, tendo o trinômio: educação, trabalho e população (raça, gênero e classe) como ponto de interseccionalidade nas discussões deste estudo.

Cumpru ressaltar que a Banca de Qualificação de Mestrado, realizada em setembro de 2022, foi incisiva ao dizer que a educação profissional, ao ser regulamentada pelo Estado, busca intervir no Trabalho e atender demandas nacionais, inclusive do empresariado. Portanto, o movimento de revisitar as memórias da constituição da Rede Federal passou a buscar uma análise histórica e política da Educação Profissional em cada um de seu marco histórico analisado, na tentativa de conhecer quais disputas e negociações ocorreram entre as forças que compõem a sociedade na instituição das reformas e mudanças nos modelos de estruturação do ensino técnico.

Ao procurar entender as tramas envolvendo o contexto social, econômico e político que levaram às mudanças na rede federal de ensino tecnológico, desde o seu surgimento, em

1909, até à sua última reestruturação que resultou na criação da RFEPCT, houve uma mudança no ângulo de análise do tema. Foi observando com mais atenção que nas conjunturas, mesmo não mencionado na legislação, que o Estado brasileiro enfrentava em cada período, havia o grande desafio de lidar com um grupo de trabalhadores que estavam deslocados, inclusive pelo fim da escravidão.

Inicialmente, um dos desafios foi dar legitimidade ao trabalho em suas diversas vertentes, que era visto como degradado por ser realizado por escravos. Esse aspecto não mudou o tema da pesquisa, mas alargou sua compreensão dentro dos conflitos entre Estado, trabalhadores, empresas e as reestruturações das escolas técnicas.

Assim, o principal desafio enfrentado nesse estudo foi buscar entender a ação do Estado na indução do ensino técnico não como via de mão única, mas tensionada no interior dos conflitos experimentados na sociedade brasileira em diferentes temporalidades. Dessa forma, compreender as funções sociais assumidas por essa instituição em seu percurso histórico.

O Ensino Técnico Federal dos tempos atuais é ofertado pela RFEPCT, criada em 2008 pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro (BRASIL, 2008), sendo também conhecida por Rede Federal e é o marco mais recente da educação profissional tecnológica, representando com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) a sua maior ampliação. Entretanto, parte das instituições que a compõe, foram criadas no decorrer da história da educação técnica brasileira, ressalta-se que muitas dessas instituições têm mais de 100 anos de existência. Ao longo da sua trajetória, a rede federal de ensino técnico sofreu modificações na sua estrutura organizacional e nos seus propósitos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Alterações na Rede Federal de Ensino Profissional ao longo do tempo

Período	Alterações na rede federal de ensino profissional ao longo do tempo
1909 – 1937	Escola de Aprendizes Artífices
1937 -1942	Liceu Industrial
1942-1959	Escola Industrial e Técnica
1959-1994	Escola Técnica Federal
1994-2008	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
2008 – aos dias atuais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Centenário da RFEPT - linha do tempo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

Revisitar a história do surgimento das escolas técnicas federais e analisar suas modificações firmadas ao longo do tempo, foi um exercício importante para verificar quais situações/atores influenciaram suas modificações e como estas mudanças se correlacionaram ao contexto político e socioeconômico de cada período.

Dessa forma, se o propósito inicial era identificar a história da construção da rede de ensino profissional no Brasil, passamos a identificar este percurso, atentando aos períodos distintos dessa história não na ordem cronológica das mudanças na rede, mas como processos sociais com conflitos e disputas que exigem a construção/reconstrução do ensino profissional.

A pesquisa está pautada em análises documentais e bibliográficas relacionadas à oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil e referenciais teóricos que abordam as categorias: Estado, Políticas Sociais e educação profissional e tecnológica.

Nos levantamentos dos dados oficiais das mudanças ocorridas na Rede Federal de Ensino Tecnológico ao longo de sua história, foram realizadas análise de documentos oficiais, tais como, legislações, portarias, decretos, regulamentos, relatórios de gestão dentre outros, as fontes foram levantadas em sites oficiais, como o portal da Biblioteca Nacional, da biblioteca do Senado Federal, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Na linha das análises do contexto social, foram utilizados dados estatísticos do IBGE, reportagens de jornais, charges e textos literários para retratar as questões sociais e políticas em debates nos períodos.

A história da implantação da Rede Federal de Ensino Tecnológico encontrou suporte no livro: História do ensino industrial no Brasil de Celso Suckow da Fonseca e em diversas pesquisas de mestrado e doutorado, como por exemplo, as pesquisas de Montojos (1949), Queluz (2000), Manfredi (2002), Romanelli (2005) e Carvalho (2017) dentre outros.

Para auxiliar na interseccionalidade apresentada nas análises deste trabalho foram utilizados as análise histórico-crítica de Demerval Saviani, René Armand Dreifuss, Petrônio Domingues e Gilberto Maringoni e nas análises dos processos sociais geradores de conflitos e de disputas no mundo do trabalho apresentados pelos autores Sidney Chalhoub em seu livro Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *Belle Époque*, e Celia Maria Marinho de Azevedo em seu livro: Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites.

Na análise da relação entre o campo de trabalho e a educação, os pressupostos teóricos apresentados neste texto baseiam-se nos trabalhos dos autores e pesquisadores Demerval Saviani, Maria Ciavata e Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto.

A organização da pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. A leitura do primeiro capítulo conduzirá ao primeiro marco histórico da rede federal de ensino técnico. A proposta central desse capítulo é revisar o marco histórico de implantação da rede federal de educação profissional e tratar as concepções políticas, organizacionais e pedagógicas da rede levando em consideração o contexto da realidade histórico-social do período. Para tanto, este texto será dividido em três tópicos: o primeiro nos apresenta o contexto social do período, o segundo traz a análise da justificativa do decreto de implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) e suas implicações socioeconômicas e políticas. No terceiro tópico há uma explanação sobre a Estruturação, regulamentação e análises de dados educacionais iniciais das EAAs.

No segundo capítulo foi analisada a trajetória das escolas de aprendizes e artífices até as transformações em liceus Industriais e depois em Escolas técnicas Federais. O primeiro tópico é feito um levantamento dos movimentos dos sujeitos envolvidos no ensino profissional e a verificação de suas participações de forma diretas ou indireta nas alterações do ensino técnico no período. O segundo tópico aborda discussões acerca das consequências da influência formal dos Estados Unidos no ensino técnico brasileiro por meio da criação da Comissão Brasileira Americana (CBAI). No terceiro e último tópico do capítulo ocorre uma discussão dos objetivos, estruturação, regulamentação e dados educacionais do Ensino Técnico, com a implantação dos Liceus Industriais substituindo as escolas de aprendizes e artífices, na era Vargas, tendo as Reforma Capanema e aspectos econômicos e sociais como norteadores das mudanças.

O terceiro capítulo explana sobre a transição das Escolas Técnicas federais aos centros federais de educação profissional e tecnológica buscando compreender um pouco mais sobre o contexto social, político e as influências exercidas nas mudanças da educação e como essas mudanças se constituíram como elementos de impactos na rede federal de educação. Abordando no primeiro tópico a questão social do período e as consequências políticas e sociais. O segundo tópico analisa a influência de agências internacionais na Educação técnica brasileira com a Teoria do capital humano e o terceiro e último tópico abordará as reformas educacionais na ditadura militar e suas implicações políticas e sociais com o ensino técnico compulsório como eixo norteador do processo de formação.

O Capítulo 4 aborda as principais mudanças educacionais do ensino técnico, com o advento do processo de redemocratização do país, que constituíram os caminhos para o último marco da Rede federal de educação profissional: a implantação dos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pelo governo Lula. No seu desenvolvimento, trata, no primeiro tópico sobre a marca dos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil.

No segundo tópico analisa como a educação profissional dá corpo a debates em defesa de uma educação tecnológica omnilateral em contrapondo aos despontamentos produtivista do neoliberalismo aprofundado durante o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O terceiro tópico analisa a implantação do último marco da rede Federal de Ensino Tecnológico, com a instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sua expansão, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Finalizando o capítulo, como exemplo da expansão e interiorização da rede é apresentado a estrutura do campus Paracatu, no contexto regional, social e econômico de seus educandos.

1- REVISITANDO AS MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO INÍCIO DA IMPLANTAÇÃO DA REDE FEDERAL: O ESTADO, AS DISPUTAS SOCIAIS E A BUSCA DE AÇÕES PARA A HIGIENIZAÇÃO DO TRABALHO

A proposta central desse capítulo é revisitar o marco histórico de implantação da rede federal de educação profissional e tratar as concepções políticas, organizacionais e pedagógicas da rede levando em consideração o contexto da realidade histórico-social do período buscando nestas memórias mostrar a ação do estado nas disputas sociais do período e ações de higienização do trabalho. Para tanto este texto será dividido em três tópicos: o primeiro nos apresenta o contexto social do período, o segundo traz a análise da justificativa do decreto de implantação das escolas de aprendizes e artífices (EAAs) e suas implicações socioeconômicas e políticas. No terceiro há uma explanação sobre a Estruturação, regulamentação e análises de dados educacionais iniciais das EAAs.

1.1 AS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES E O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DO SEU SURGIMENTO EM 1909

As escolas de aprendizes e artífices (EAAs) foram instaladas em 1909, pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Conforme o seu decreto de criação, apresentou-se com o objetivo de atender às crianças pobres, órfãs e desvalidadas da sorte no preparo técnico e intelectual e na aquisição de hábitos de trabalho profícuo. Revisitar as memórias históricas da implantação da Rede Federal de Ensino Técnico nos leva a buscar entender para esse período quem eram as crianças pobres e desvalidas da sorte, analisar as características do mundo do trabalho no período e questionar o papel político e social das EAAs, considerando seus objetivos e as suas finalidades nesse contexto.

O ano de implantação das EAAs, 1909, está exatamente a vinte e um anos da abolição da escravidão no Brasil, o que nos leva a pesquisar as condições econômicas e sociais dos negros nesse período. Em seu livro *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites*, Azevedo (1987) nos esclarece que as características socioeconômicas e culturais do período refletem um país, resultante de um processo do fim da escravidão, que não somente negou seus trabalhadores nacionais em detrimento aos imigrantes europeus, que chegaram aos milhares tanto para postos de trabalhos nas lavouras quanto para as fábricas, mas tentaram

alijar os *ex* escravizados da sociedade com um processo de “libertação” primeiro sob uma lei social e moralmente vazia e segundo sob uma narrativa de culpabilização, marginalização e tentativa de apagamento social.

Nesse sentido, pode-se inferir que a autora nos mostra que a tentativa demarginalização e apagamento social dos negros é uma luta perversa, pois de um lado temos os negros com suas organizações de ajuda mútua e simpatizantes e do outro temos a elite econômica brasileira com o controle da máquina do Estado.

Entretanto, pela sequência das ações promovidas na tentativa de alijamento social dos negros, percebe-se que estes se mostraram capazes de criar resistências e buscar meios para além da sobrevivência, mantiveram a capacidade de continuar tensionando a luta por espaço na sociedade, negando-se ficar sujeitos aos interesses da elite branca.

De acordo com Maringoni (2011) os *ex*-escravos, além de serem discriminados pela cor, somaram-se à população pobre e formaram os indesejados dos novos tempos, os deserdados da República. No trecho do livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de autoria de Lima Barreto⁴, publicado originalmente em 1909, percebe-se o quanto a população negra era indesejada e precisava lutar por tratamento correto, até por aqueles que representava o próprio Estado. No livro o personagem estudante Isaías Caminha, filho de *ex*-escravizados, durante sua estadia no Rio de Janeiro, foi intimado a ir à delegacia devido a um roubo que ocorrera no hotel onde estava hospedado, sem entender por que havia sido intimado, dirige-se à delegacia e troca o seguinte diálogo com o delegado, conforme os registros de Barreto (1995):

Qual é a sua profissão? Estudante. Estudante?! Sim, senhor, estudante, repeti com firmeza. Qual estudante, qual nada! A sua surpresa deixara-me atônito. Que havia nisso de extraordinário, de impossível? Se havia tanta gente besta e bronca que o era, por que não o podia ser eu? Donde lhe vinha a admiração duvidosa? Quis-lhe dar uma resposta, mas as interrogações a mim mesmo me enleavam. Ele por sua vez, tomou o meu embaraço como prova de que mentia. Com ar escarninho perguntou: Então você é estudante? Dessa vez tinha-o compreendido, cheio de ódio, cheio de um santo ódio que nunca mais vi chegar em mim. Era mais uma variante daquelas tolas humilhações que eu já sofrera; era o sentimento geral da minha inferioridade, decretada a priori, que eu adivinhei na sua pergunta [...] (BARRETO, 1995, p.36).

⁴ Conforme Tristão de Ataíde, Lima Barreto criou tipos imperecíveis e perpetuou os nossos meios urbanos de mais caráter — a imprensa, a política, a repartição, — fixando a paisagem familiar do Rio”. Dentre os nossos escritores, ninguém foi, em verdade, mais carioca, ninguém mais brasileiro do que esse desventurado mestiço, criador admirável de Isaías, Policarpo, Gonzaga de Sá, Clara dos Anjos. in: <https://www.elfikurten.com.br/2021/07/lima-barreto.html>. Acesso em 20/09/2021.

Sobre esses aspectos é necessário abrir um parêntese e refletir a questão do empobrecimento e dos movimentos de resistência e sobrevivência dos brasileiros escravizados libertos. Para Azevedo (1987) o processo do fim da escravidão passou pelo imaginário do medo dos brancos, desesperados com o descontrole que a falta de poder sobre os libertos geraria para a organização social e econômica do país. Nesse sentido, Azevedo (1987) ainda nos afirma que:

A elite branca começou a descartar os descendentes de africanos, acusando-os não só de membros de uma raça inferior tendente fatalmente à ociosidade, à desagregação social e ao crime, como também de maus trabalhadores, de incapazes para o trabalho livre. Assim, o imaginário do medo, aquele que tinha por centro a figura do negro instável e perigoso que exigia um permanente controle da parte do branco, foi gradualmente cedendo lugar a um outro imaginário de paz e progresso e cujo personagem central e redentor dos males do país era o imigrante (AZEVEDO 1987, p. 253).

Diante de toda essa inquietação da elite branca em relação a necessidade de controle social, a comunidade negra buscou meios de resistência. Com a ausência do Estado, controlado pelos donos do capital, os libertos e seus descendentes criaram movimentos de mobilização racial negra, grêmios, clubes e associações em várias partes do país. Para Domingues (2007) esses movimentos tinham caráter agregador para os negros, fortalecendo o sentimento de pertencimento social, de manutenção da cultura, de amparo social, educacional e de saúde.

Em sua pesquisa intitulada “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos”, Domingues (2007) aponta que algumas destas associações “tiveram como base de formação determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo também uma espécie de entidade sindical” e destaca que:

Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, 10 em Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. Simultaneamente, apareceu o que se denomina imprensa negra: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo “Órgão dos Homens de Cor”. Outros títulos também foram publicados nesta cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O

Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (PINTO, 1993, *apud* DOMINGUES, 2007, p.103).

Observa-se que o movimento negro constituiu uma ação na qual os negros lutavam com pautas sociais e conforme nos aponta Pereira (2010) em sua tese de doutorado “O Mundo Negro: a constituição do movimento contemporâneo no Brasil (1970-1995):”

O movimento negro tem sua particularidade na atuação sobre a questão racial. Sua formação é complexa e engloba um conjunto de entidades e organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc. Tendo a diversidade e pluralidade como características deste movimento (PEREIRA, 2010, p.81).

Enfatizar esses destaques do desenvolvimento da luta por integração social e de sobrevivência, resultados dos movimentos de resistência dos povos negros, mesmo que sem muito aprofundamento, torna-se relevante por constituírem um contraponto à tentativa de apagamento social e retratar a importância cultural e política que o movimento negro representou e representa ao longo da história de luta por espaço, dignidade e sobrevivência.

Diante dos apontamentos apresentados aqui por Azevedo (1987), Domingues (2007) e Pereira (2010) sobre as organizações sociais do Movimento Negro, mais especificamente das iniciativas educacionais e culturais em uma sociedade com um contingente populacional cada vez maior e diversificado, uma indagação se firma: o quanto a luta de formação cultural destes movimentos somados ao medo da elite em relação ao descontrole social, se firmou como pressão para construção da Escola de Aprendizizes e Artífices?

Considerando que a criação da Escola de Aprendizizes e Artífices tem a formação para o trabalho como eixo de moderação social e formação de força de trabalho para as indústrias, analisar as condições materiais e de trabalho da população pobre e a necessidade de mão de obra da indústria nesse período constitui um fator importante para compreensão da implantação das EAAs.

A análise parte do contingente populacional desse período, com a chegada dos imigrantes temos um grande crescimento da população, principalmente nos grandes centros. A Tabela 1 destaca o recenseamento de 1900, apresentando o quadro comparativo do crescimento das populações dos Estados brasileiros.

TABELA 1 – RECENSEAMENTO DE 1900 – TABELA COMPARATIVA DAS POPULAÇÕES DOS ESTADOS

ESTADOS	POPULAÇÕES		
	Em 1872	Em 1890	Em 1900
Alagoas	348.009	511.440	649.273
Amazonas	57.610	147.915	249.756
Bahia	1.379.616	1.919.802	2.117.956
Ceará	721.686	805.687	849.127
Espírito Santo	82.137	135.997	2009.783
Goyas	160.395	227.572	255.284
Maranhão	360.640	430.854	499.308
Matto Grosso	60.417	92.827	118.025
Minas Geraes	2.102.689	3.184.099	3.594.471
Pará	275.237	328.455	445.356
Parahyba	376.226	457.232	490.784
Paraná	126.722	249.491	327.136
Pernambuco	841.539	1.030.224	1.178.150
Piauhý	211.822	267.609	334.328
Rio Grande do Norte	233.979	268.273	274.317
Rio Grande do Sul	446.962	897.455	1.149.070
Rio de Janeiro	819.604	876.884	926.035
Santa Catharina	159.802	283.760	320.289
S. Paulo	837.354	1.384.753	2.279.608
Sergipe	234.643	310.926	350.264
Total dos Estados	9.837.089	13.811.264	16.624.320

Fonte: Brasil (1990). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=225474&view=detalhes> . Acesso em 15/10/2021.

Um fato a ser levado em conta na organização do senso de 1900 é a supressão da composição racial da população brasileira, levantamento presente nos sensos anteriores e que retorna apenas no senso de 1940 e segue em todos os demais até os dias de hoje. Nas Sinopses estatísticas de 1900 não há qualquer justificativa para tal supressão, apenas em 1920 é que

aparece uma tentativa de justificativa de que a supressão do quesito relativo à cor se deve ao fato das respostas ocultarem parte da verdade, pela dificuldade de respostas com definição correta da cor, especialmente quanto aos mestiços.⁵

Da falta dos dados da composição racial, fica a questão não respondida: a relação com as características sociais do período, marcadamente tensionadas pelas questões de raça /cor, pode ter influenciado o governo a interferir nestes recenseamentos? Seria mais uma forma de buscar esconder o crescimento populacional dos negros e mestiços e continuar apostando em seu apagamento social?

Da análise da Tabela 1, observa-se que a população, principalmente nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul, tem um expressivo crescimento. Correlacionar o crescimento populacional, com a necessidade da existência de um mundo de trabalho capaz de suprir as demandas por melhores condições é algo que passa pela mente de maneira quase que automática.

Utiliza-se, aqui, a expressão mundo do trabalho, pois se entende que as questões do trabalho e das relações interpessoais com ele, são muito complexas e uma análise apenas pelo olhar do emprego e da renda, pelo mercado do trabalho, não são capazes de abordá-las. Nesse sentido o olhar do autor Chalhoub (2001), nos aponta na busca de uma observação no aspecto mais geral para essa questão.

[...] seria importante, por exemplo, esclarecer que "Mercado de trabalho" é este, pois, seria ilusório pensar que toda a situação se resume ao velho esquema do trabalhador despossuído, dono apenas de sua capacidade de trabalho, que se encontra então no tal "mercado" com o capitalista ativo e carrancudo que, detentor dos meios de produção, acena-lhe com a possibilidade de empregos. Esse esquema não dá conta de milhares de indivíduos que, não conseguindo ou não desejando se tornar trabalhadores assalariados, sobreviviam sem se integrarem ao tal "mercado", mantendo-se como ambulantes, vendedores de jogo de bicho, jogadores profissionais, mendigos, biscateiros etc. (CHALHOUB, 2001, p. 62).

A questão de vários indivíduos ex-escravizados não conseguirem ou não desejarem trabalhar nas tais vagas de emprego do “mercado” e sobreviverem sem estarem integrados à ordem do capital, em empregos não formais, construindo suas estratégias de sobrevivência, mostra que o imaginário das elites de construção de uma sociedade de paz e progresso com a presença dos imigrantes e com a aposta de apagamento social dos ex-escravizados não havia se concretizado. De acordo com as discussões apresentadas até o momento, cabe dizer que a

⁵ Recenseamentos Gerais e estatísticas populacionais no Brasil – página do IBGE. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=26463> . acesso em 15/10/2021.

comunidade negra se organizava cada vez mais e vinha vencendo ou sobrevivendo aos percalços do cotidiano, e, possivelmente gerando incômodos ao Estado e à elite econômica.

O início da primeira década do século XX mostrava uma sociedade com uma classe trabalhadora efervescente e apesar das relações conflituosas existentes entre trabalhadores nacionais e imigrantes, a solidariedade de classes também se fez presente com a disseminação e apropriação das ideologias libertárias e socialistas trazidas pelos imigrantes que se enraizaram nas já combativas agremiações que se constituíam no período (BERDU, 2008).

Dessa forma, ao imaginar o retrato dos trabalhadores desse período, projeta-se um quadro com uma população trabalhadora diversificada, com trabalhadores imigrantes contestadores e com *ex-escravizados*, muitos deles protagonizando ações que os levavam a construir caminhos para o seu destino, com percursos que não passavam pelos caminhos cimentados pelas elites e diante de todos os percalços enfrentados, construindo um mundo de sobrevivência bem mais largo.

Não se pretende com isso, romantizar as dificuldades vivenciadas, mas sim, destacar o protagonismo da população trabalhadora, principalmente a negra, na construção de muitos dos seus percursos de sobrevivência.

É factível que a independência dos meios de sobrevivência de tantos trabalhadores, os movimentos de agremiações e sindicalizações, aliados principalmente aos contextos das relações do mundo do trabalho e da formação cultural, provocassem efeitos, novos medos, que exigiram da classe dominante reações para buscar o controle social e formar as características sociais necessárias para atender às necessidades capitalistas do período e dos tempos futuros.

Nessa análise, infere-se que o Estado, pressionado pelas elites e pela movimentação da população pobre em busca de melhores condições sociais, promove a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) com um discurso de amparo aos pobres e de controle social.

A análise do processo de implantação, bem como as características e o perfil dos educandos das EAAs serão tratados no próximo tópico.

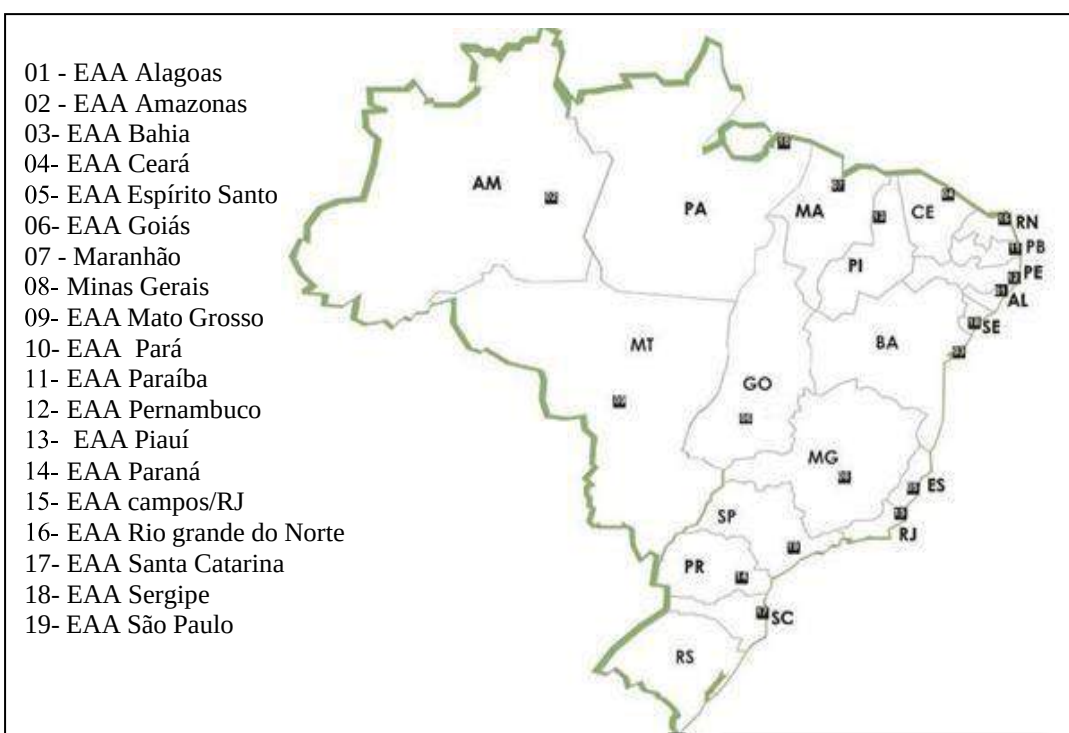
1.2 ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES - O INÍCIO DA REDE DE ENSINO TÉCNICO FEDERAL NO BRASIL

Em 14 de junho de 1909 com o falecimento do então presidente Afonso Pena, assume a Presidência, no mesmo dia, o vice-presidente Nilo Peçanha. De acordo com Fonseca (1986):

O novo Chefe do Governo já trazia o espírito para a solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional, pois três anos antes, em 1906, quando Presidente do Estado do Rio, criara pelo decreto 787, de 11 de setembro, quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, situando-as em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola (FONSECA, 1961, p. 162).

Após três meses da posse como presidente da república, Nilo Peçanha cria no país 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) uma em cada capital dos estados brasileiros,⁶ por meio do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Na Figura 1 pode-se visualizar a disposição geográfica das EAAs.

Figura 1 - Divisão Geopolítica em 1909



Fonte: Figura adaptada disponível em:

[Http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) . Acesso em 26/10/2021.

Observa-se, na Figura 1, que politicamente, a disposição geográfica das escolas de Aprendizes e Artífices, representou uma marca para o governo do presidente Nilo Peçanha, levando recursos financeiros educacionais da União para todas as capitais. Apresentando-se não como ingerência administrativa, mas como forma de valorização e busca de progresso em

⁶ As duas Escolas de Aprendizes Artífices não situadas nas capitais foram a de Campos, no estado do Rio de Janeiro; e a de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 05/02/2022.

todas as regiões, dificultando assim, o rompimento do projeto educacional proposto com as EAAs⁷.

Nesse contexto, cabe fazer alusão à charge, de 1909, publicada na revista “O Malho”, ilustrada na Figura 2.

Figura 2 – Último despacho coletivo: novos horizontes



Fonte: Carvalho, Marcelo Augusto Monteiro - Revista *O Malho*, Ano VIII, nº 376, 27/11/1909.

Na charge, retratando os feitos políticos do Presidente Nilo Peçanha,⁸ percebe-se que, na nuvem de fumaça que parece sair de seu charuto, o autor está se referindo aos grandes

⁷ Além da luta dos pobres e as elites sentindo-se ameaçadas terem possivelmente induzido a construção das escolas profissionais, uma outra suposição sobre o porquê da instalação de uma escola profissional federal em cada capital do país, algo que ia contra toda uma lógica econômica baseada na concentração espacial da indústria e da população operária já existente, acreditamos que o Presidente Nilo Peçanha tinha em mente a sua própria experiência política com o fechamento das escolas profissionais estaduais no Rio de Janeiro pelo seu sucessor e ex-aliado político, o governador Alfredo Backer, em 1907. Nilo experimentou naquela ocasião todo um projeto educacional por ele gestado e valorizado ser literalmente destruído por causa de questões políticas relacionadas com a disputa oligárquica em seu Estado natal (nilistas x antinilistas). Carvalho, Marcelo Augusto Monteiro de; orientador Benedicto Heloiz Nascimento. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php>. Acesso em 08/08/2022.

⁸ Um resumo das ações do seu governo e projeções futuras é apresentado pelo próprio Presidente na Mensagem ao Congresso Nacional durante a abertura da segunda sessão da sétima legislatura pelo presidente da República Nilo Peçanha Ver: Brasil. Presidente (1909-1910: Nilo Peçanha. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da segunda sessão da sétima legislatura pelo presidente da Republica Nilo Peçanha1910. Biblioteca

feitos do presidente Nilo Peçanha: as ferrovias para os trechos Rio a Goiás e do norte ao sul, as minas de carvão e de Ferro, a ações sobre a seca no Nordeste; e no centro da imagem há um menino carregando uma bandeira onde está escrito escolas profissionais, correndo à frente de vários outros jovens trazendo a ideia de que o progresso perpassa pela formação profissional.

Chama atenção também, o diálogo entre Nilo e o famoso Zé do Povo escrito no rodapé da imagem, Zé do povo é um personagem sempre presente nas charges da revista O Malho. No diálogo, Nilo Peçanha afirma que sejam quais forem as explorações que os próximos governos façam não conseguirão arredar o pé do programa administrativo que traçou. E Zé do Povo responde que o presidente tem sua admiração por seus feitos, destacando que o que mais caiu particularmente no seu gosto são as EAAs criadas em cada capital, por preparar o cidadão para a luta do trabalho e não bachareizinhos e bacharelões para depois perturbar a ordem na câmara, na imprensa e nas ruas.

Na charge, a resposta do Zé do povo procura alinhar-se ao projeto das EAAs colocando-as, para os pretos e pobres, como um caminho para obter trabalho e tenta desqualificar, para essa classe, a educação propedêutica e superior, pois, ao mesmo tempo em que enfatiza a educação profissional como fonte de emprego e progresso da nação, critica, a formação superior de bacharéis considerando que ao ser alcançada, provavelmente se referindo aos pretos e pobres, estes se tornam agitadores da ordem e passam a criticar ações do governo e as sociedade burguesa.

Segundo a pesquisadora FB Arouca (2018)⁹ o discurso de grande parte da imprensa nos primeiros anos do século XX passou a ser unificada e alinhada ao projeto políticonacional das elites, em que as ideias de progresso, modernidade e civilização se confundiam e tentavam se afastar dos costumes provincianos da sociedade escravista. Para FB Arouca, as revistas ilustradas tiveram um papel importante na disseminação desse ideal, apresentando-o e difundindo-o para a população. Buscando, com isso, afirmar na educação profissional do povo a forma encontrada para o reordenamento social necessário, é nesse sentido que, na charge, a

Nacional da Presidência da república. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/nilo-pecanha/mensagens-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-na-abertura-da-sessao-da-setima-legislatura-1910/view>. Acesso em 08/08/2022. às 21:00.

⁹ O artigo aponta que parte dos intelectuais humoristas também contribuíram no projeto de uma identidade nacional e na disseminação de uma certa concepção de Brasil. “Representando a Grande Guerra: a revista O Malho e o Mito da Experiência de Guerra - Fernanda Bana Arouca Mestrado em História Social (UFRJ) in: Temporalidades – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 27, V. 10, N. 1 (mai/ago. 2018). Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/297/pdf_6

imagem dos alunos da escola técnica aparece representativamente no centro da figura em análise.

Tendo em vista que a educação profissional se tornou uma importante engrenagem para as ideias de progresso e civilidade da nação, a implantação das 19 escolas de aprendizagem artífices surge como um caminho para fazer os filhos dos proletários adquirirem, conforme os ideais do Estado, as habilidades técnicas e sociais necessárias para se adequarem às novas relações de trabalho que despontavam.

O decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909) destaca as diretrizes iniciais para a implantação da rede e reflete essas intencionalidades nas justificativas apresentadas para a instalação das unidades das EAAs. Em relação a esse pretexto, o decreto menciona que:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, p.1).

A análise da necessidade de se efetivar os dois objetivos propostos, quais sejam: o preparo técnico e intelectual e a aquisição de hábitos de trabalho profícuo é um caminho para relacionar o contexto socioeconômico do período e a implantação das EAAs.

Cruzando o documento com as discussões aqui já realizadas, é possível entender como a noção de ociosidade ameaça a elite econômica (Estado) e reafirma o surgimento das EAAs como possibilidade de intervenção.

Nesse sentido, a argumentação constante no decreto para alcançar esses objetivos, desnuda uma visão classicista de inferioridade e de culpabilidade, “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1), que a classe dominante tem para com a população pobre, na luta para manter seus interesses econômicos.

Em se tratando do contexto econômico, especificamente no mundo do trabalho, observa-se que o objetivo de promover formações técnicas para atender às necessidades das indústrias, fica pouco evidenciado na justificativa do decreto de criação das EAAs, apesar de o decreto induzir cada estado a consultar as especialidades das indústrias locais como indutoras das demandas dos tipos de formações que as EAAs iriam atender. Nessa linha de análise, o Art. 2º reza que:

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p.1).

Para melhor entendimento sobre a questão da necessidade de mão de obra especializada para o país naquele período, podemos utilizar a Tabela 02, que destaca os tipos de produtos, número de estabelecimentos e de operários das indústrias em 1907, demonstrando a dimensão do grau de industrialização da época.

TABELA 2 - RESULTADOS GERAIS DO INQUÉRITO INDUSTRIAL, SEGUNDO OS PRODUTOS 1907

Produtos industriais	Estabelecimentos	Operários	Capital empregado	Valor da produção
			Contos de réis	
TOTAL	3 258	151 841	665 977	741 536
Açúcar (usinas)	199	13 136	74 062	67 257
Alfinetes	2	35	188	161
Aparelhos elétricos	1	33	50	160
Artigos de arame	8	54	76	181
Artigos de borracha	2	18	13	36
Artigos de chumbo e zinco	8	321	1 941	1 881
Artigos de folha-de-flandres	23	501	1 746	3 669
Artigos de mármore e gesso	23	439	1 099	1 824
Artigos de ótica	3	23	270	210
Balanças.	1	16	400	600
Banha	34	587	4 350	13 485
Barricas	4	14	20	72
Bebidas alcoólicas e gasosas	145	1 655	6 631	9 212
Bilhares.	2	14	70	160
Biscoitos	13	467	1 995	3 282
Bonés	1	12	6	15
Botões	1	150	160	250

Caixas para joias	2	9	11	40
Calçados	119	7 379	10 117	26 727
Cal e cimento	36	1 027	11 260	4 976
Carvão animal	1	9	40	54
Cerveja.	186	2 942	27 556	22 686
Chapéus de lã, lebre, etc.	46	3 105	10 417	15 384
Chapéus-de-sol	24	195	3 221	3 729
Chapéus para senhores	37	163	1 398	1 727
Charque	26	3 782	6 277	38 769
Chocolate	15	484	2 435	3 680
Cola.	3	14	40	81
Conservas de carne e peixe	14	506	1 530	2 212
Construção naval	17	3 622	2 215	5 785
Cordoalha	7	586	2 514	2 382
Doces	40	1 203	1 988	4 208
Erva-mate	44	4 975	14 250	22 573
Espartilhos	11	148	458	879
Extrato de carne.	1	200	6 000	700
Fabricação e encarnação de imagens	2	9	14	40
Fiação e tecelagem de algodão	161	45 942	234 428	135 026
Fiação e tecelagem de aramina	1	200	1 500	630
Fiação e tecelagem de juta	10	3 489	15 799	22 390
Fiação e tecelagem de lã	15	1 957	14 848	11 375
Fiação e tecelagem de linho	2	160	1 230	648
Fiação e tecelagem de seda	5	244	965	1 042
Flores artificiais.	32	432	694	1 338
Foguetes.	1	3	20	16
Foles	1	6	15	28
Formas para calçados	3	46	75	220
Formicida	2	51	200	270
Fósforos	18	3 969	17 060	21 275

Fotografia	15	116	1 093	2 099
Fumos preparados	104	7 407	12 951	20 319
Fundição e obras sobre metais	169	6 861	22 964	31 625
Gelo	5	81	550	1 734
Grampos e colchetes	2	74	80	190
Gravata	11	689	1 003	2 320
Graxa para sapatos.	4	17	35	106
Instrumentos de música	19	151	249	402
Jóias.	20	167	822	1 940
Ladrilhos.	21	699	1 826	3 309
Lamparinas	1	12	6	32
Luvas	9	89	288	468
Maisena	1	10	10	54
Malas e bolsas, etc	27	250	1 248	2 864
Manteiga e queijos	138	981	2 997	6 999
Máquinas	12	268	1 055	984
Massa de tomate	4	100	515	570
Massas alimentares	87	683	2 602	3 897
Material de transporte	31	1 718	8 430	11 014
Moagem de cereais	100	1 499	16 416	39 360
Móveis e decorações.	85	2 843	6 033	11 760
Oleos e resinas	20	532	3 391	4 494
Papéis pintados.	6	228	1 596	1 620
Papel e papelão	17	606	5 083	3 987
Passamanaria	1	28	45	96
Pentes de chifre	3	93	210	484
Perfumarias	17	382	1 460	2 082
Pianos	1	4	40	30
Pregos	6	165	820	1 185
Preparo de couros	108	1 967	9 485	15 091
Presuntos.	6	37	238	403

Produtos cerâmicos	179	2 553	10 547	10 363
Produtos químicos	60	1 153	6 502	10 212
Refinação de açúcar	22	454	10 438	15 414
Roupas brancas	31	2 218	3 151	6 299
Sabão e velas.	91	1 763	15 146	22 040
Sal	53	2 146	9 461	3 126
Selins e arreios	40	1 309	2 517	4 448
Serrarias e carpintarias	197	3 766	14 488	31 379
Tamancarias	18	134	273	679
Tintas de escrever e imprimir	8	98	465	969
Vassouras e brochas, et	21	250	672	1 583
Velas de cera	9	107	711	914
Vernizes	1	42	200	60
Vernizes	1	42	200	60
Véu incandescente.	2	11	31	60
Vidros e cristais.	7	1 328	2 975	3 638
Vinagre	5	19	79	144
Vinho	104	1 316	2 878	4 870
Xaropes e licores.	8	85	250	475

Fonte: Inquérito industrial: resultados gerais, segundo os produtos- 1907
<https://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/tabelas-setoriais/industria.html>

Pelo exposto na Tabela 2, infere-se que a indústria brasileira, nas primeiras décadas do século XX, tem, na maioria de suas fábricas, baixo grau de complexidade em suas atividades laborais e é, ainda, muito incipiente, mesmo para o mercado interno, tanto na produção quanto na absorção de mão de obra livre.

Evidencia também, que o país tem sua economia baseada em *commodities*, tendo como sustentação o modelo agrário-exportador e as fábricas existentes, são as de produções para a agroindústria e os de suporte a este setor, as que mais empregam e que trazem maior valor agregado às suas mercadorias. Indicando que apesar do aumento da população nascida, é a partir de interesses do campo que se organiza o ensino profissional.

Observa-se que a grande maioria é constituída de fábricas artesanais. Nesse aspecto, há de se dizer que o decreto que implantou as EAAs reflete essa falta de demanda técnica para

o período, tanto na pouca afirmação de sua necessidade no texto, quanto no uso das palavras: aprendizes e artífices, que remetem àqueles que praticam um serviço ou ofício manual mecânico; aquele que é artista ou artesão.

Se voltar o olhar para os grandes centros, considerando que as EAAs foram implantadas nas capitais, fica evidente que havia um universo de trabalho muito diversificado, para dar conta de toda população ali concentrada. Dessa forma, muitos sobreviviam, de maneira deliberada ou imposta pela realidade socioeconômica, de um trabalho livre advindo do artesanato de variados produtos e de diversos outros serviços manuais, portanto, fora das relações formais do trabalho.

Diante disso, depreende-se que para a elite econômica o cenário despontava-se como um desafio e uma crise. Desafio considerando que parte dos trabalhadores havia construído outras relações de trabalho e de desenvolvimento social que não se inseriram na nova ordem econômica do país. A crise se dava pela nova constituição dos movimentos dos proletários¹⁰.

Em se tratando dos movimentos operários, vale lembrar que, com a abolição dos escravizados, ocorreu a chegada, no Brasil, dos trabalhadores imigrantes europeus e das primeiras ideias socialistas e anarquistas, que passaram a ser difundidas e debatidas dentro de todas as classes operárias brasileiras. Dessa forma, houve, na primeira década do século XX, um aumento do envolvimento político dos trabalhadores, com pressão por melhores condições de vida e trabalho. É nessa busca que se tornou cada vez mais crescente a criação de associações de ajuda mútua, inclusive na educação (BIONDI, 2013).

Nesse sentido, Biondi (2003) afirma que as associações mutualísticas se constituíram no formato de solidariedade e assistência e em uma lógica de manutenção material e cultural dos pobres, diferente do mercado formal de trabalho que visa apenas o enriquecimento da elite.

Com a realização, em 1906, do primeiro Congresso Operário Brasileiro, esses movimentos ganharam força e culminaram, em 1907, na criação da primeira legislação (BRASIL, 1907) que autorizava a implantação de associação de organizações sindicais das classes trabalhadoras, inclusive dos profissionais liberais. Resultando em 1908 na formação da Confederação Operária Brasileira com várias associações sindicais e, também, leis de repressão (SOUTO MAIOR, 2017).

¹⁰ Ver: Rio, Cristiane Porfírio de Oliveira do. O movimento operário e a educação dos trabalhadores na Primeira República [manuscrito] : a defesa do conhecimento contra as trevas da ignorância / por Cristiane Porfírio de Oliveira do Rio. – 2009 (Tese Doutorado) – Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 01/04/2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2999>. acesso em 26/08/2022.

Com todo esse movimento da classe operária, a elite econômica sentiu-se obrigada a buscar meios de direcionar a formação dos trabalhadores para se adequar às necessidades capitalistas. Nesse sentido, tornou-se “indispensável a participação do Estado brasileiro e sua inserção em todas as unidades da Federação” (SOUSA, 2020, p. 217) com a implantação de escolas técnicas.

Diante das premissas levantadas cabe realçar que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, além de criarem uma roupagem preconceituosa, tanto para com a classe trabalhadora como para com o ato do trabalho, foi uma maneira de o estado resgatar para si o direcionamento das formações dos futuros trabalhadores: os filhos dos proletários. Muitos deles estavam sendo educados dentro de ideais libertadores, nas escolas fundadas nas associações e agremiações constituídas no período.

Sob esse aspecto, depreende-se que a educação profissional foi concebida como um caminho para garantir a construção de um perfil de cidadão que se adequasse às necessidades do capital, e, ao mesmo tempo - dentro dos limites que a elite dominante considerava possível - conceder um mínimo de resposta às pressões dos trabalhadores, por melhores condições educacionais, propagadas por meio das associações, sindicatos e jornais¹¹ do segmento dos trabalhadores da época.

A estruturação e regulamentação das EAAs, tema de análise do próximo tópico, busca um formato de sustentabilidade financeira entre os entes federados, as fábricas locais e a comercialização da produção dos alunos nas oficinas.

1.3 ESTRUTURAÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS DAS EAAS

As dezenove escolas de aprendizes e artífices criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909) tiveram, no primeiro ano de sua implantação, apenas essa legislação como norma regulamentar, o bastante para caracterizá-la desde o início como uma rede de escolas federais, pois era o único sistema de ensino sob o comando e a organização direta de um Ministério Federal.

As escolas foram implantadas por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e conforme o seu decreto de implantação, o intuito era o de formar operários e

¹¹ Ver: Portal da Imprensa Negra Paulista da Universidade de São Paulo - coletânea de periódicos produzidos no período de 1903 a 1963. A coleção disponibilizada um grande número em acervo disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresanegra/index.php/periodicos/>

contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânica. Para atender aos alunos não alfabetizados, previa-se a oferta de dois cursos noturnos: primário e de desenho.

Ainda de acordo com o decreto de implantação, os produtos das oficinas dos cursos, vendidos/encomendados por comerciantes, constituíam renda para que a escola pudesse comprar insumos para a manutenção das oficinas. O saldo restante da caixa escolar seria repartido em quinze quotas iguais, as quais uma seria dada ao diretor, quatro ao respectivo mestre e dez seriam distribuídas para todos os alunos da oficina, como prêmios, conforme o desenvolvimento de cada um.

Para a premiação dos alunos, anualmente, era previsto uma exposição dos artefatos das oficinas da escola para o julgamento do grau de adiantamento dos alunos e respectiva aptidão. Considerando que os alunos tinham entre 10 e 13 anos, a formação se tornava uma exploração dessas crianças, pois parte do lucro do que produziam era apropriado pela escola e servidores.

Dos cursos oferecidos nas EEAs, os de Marceneiro, Seleiro, Serralheiro, Alfaiate, Sapateiro, Ferreiro, Funilaria, Fundição e Tipografia estiveram presentes na maioria das escolas. Dentre os cursos listados ofertavam-se cinco tipos de oficinas, fora a oferta do curso primário e de desenho à noite que era ministrado em todas as escolas. A diferença para a grade de cursos oferecidos foram os cursos de Eletricidade e Torneiro na EAA do Rio de Janeiro e São Paulo, e, nesta última, havia ainda a oferta do curso de Entalhador. A Figura 3 mostra uma oficina do curso de funilaria da EAA de Alagoas.

Figura 3 – “Uma lição de funilaria. A tesoura, a bigorna e o martelo; - seu aproveitamento e aplicação prática no trabalho manual de artefatos de folhas de ferro.” 1910 - EAA Maceió, Alagoas



Fonte: Acervo Museu da República (1910) In: Brasileira Fotográfica Digital/ Biblioteca Nacional.

A Figura 3 mostra uma escola do estado de Alagoas, retrata a predominância de meninos negros na classe, uma característica das EAAs é a destinação dos cursos somente para meninos, apesar da legislação não ser taxativa quanto a essa exclusão, as meninas não eram admitidas nas oficinas.

A leitura dos documentos de implantação das EAAs objetiva além do resgate de menores desvalidos de um destino do vício e do crime, a preparação de trabalhadores para as fábricas. E a visão de crianças frágeis com aspectos de subnutrição e que mal conseguem segurar ou alcançar os equipamentos da oficina é impactante e não representa trabalhadores sendo preparados para o trabalho, mesmo considerando os 4 anos de formação do curso.

Para entender a “normalidade” dessa imagem para a época, buscou-se resposta nos apontamentos da pesquisadora Esmeralda Blanco de Moura, professora aposentada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e pesquisadora do trabalho infantil no início da Primeira República Brasileira (1889-1930). Segundo Moura (2016) os dados estatísticos do Departamento Estadual do Trabalho mostram que em 1910, o Brasil tinha em torno de 30% de mão de obra infantil dentro das fábricas – que apresentavam condições insalubres de trabalho e alto teor de periculosidade no exercício das atividades incumbidas às crianças¹².

Considerando esse universo de exploração, a análise do processo de matrícula do decreto que implantou as EAAs, destaca nos termos do Art. 6º, os requisitos exigidos aos menores que pretendiam estudar nessas escolas:

Art. 6º- Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo é de 13 anos no máximo; b) não sofrer o candidato moléstia infecto contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício. § 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente. § 2º. A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matrícula (BRASIL, 1909, p. 2).

Levando em consideração a justificativa para a criação das EAAs, os requisitos para o ingresso e as evidências que apontam que os alunos em sua maioria, eram negros, é possível dizer que houve um reforço do entendimento da população brasileira em associar aos pobres o

¹² O Trabalho Infantil da Primeira República - entrevista à UNIVESP TV disponível em: <https://univesp.br/noticias/o-trabalho-infantil-na-primeira-republica#.Y4YdrXbMLIU> acesso em 29/11/2022.

ato do trabalho, seja manual ou mecanizado, um resquício do pensamento escravista. Com isso, a formação oriunda do ensino técnico ficou impregnada dessa associação.

O Relatório da Escola de Aprendizes Artífices (1911-1912) produzido pelo então ministro Pedro de Toledo, que contém o balanço de gestão e fatos sobre a administração das Escolas de Aprendizes Artífices, traz no seu capítulo XVII, das páginas dedicadas à apresentação dos dados do primeiro ano de implantação das EAAs, um reforço da destinação das EAAs aos pobres. O texto de apresentação do relatório, encontrado no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina reafirma o ensino promovido pelas EAAs como reformador da sociedade periférica.

XVII – Escolas de aprendizes artífices. Dentre as primeiras criações do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio destaca-se, pela sua importância, a das escolas de aprendizes artífices, que em pouco mais de dois anos conseguiram demonstrar a sua grande utilidade de, retirando da ociosidade e do vício um sem numero de menores, instrui-los e ensina-los a trabalhar, concorrendo assim para o progresso e desenvolvimento industrial do paiz (TOLEDO, 1912, p. 267).

Dado o exposto, o Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo abre a apresentação do relatório apontando que a grande utilidade das EAAs no primeiro ano de existência foi retirar uma centena de menores da ociosidade e do vício, instruindo-os e ensinando-os a trabalhar. O emprego da palavra menor utilizada nos textos de relatórios e legislações é utilizada pejorativamente para substituir a palavra criança, pois essa é faixa etária dos alunos das EAAs 10 a 13 anos, que em sua maioria são negras.

Em sua tese de doutorado intitulada *Metamorfose: de Criança para Menor* – Curitiba, início do século XX, apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, Trindade, J.M.B. (1998) nos afirma que:

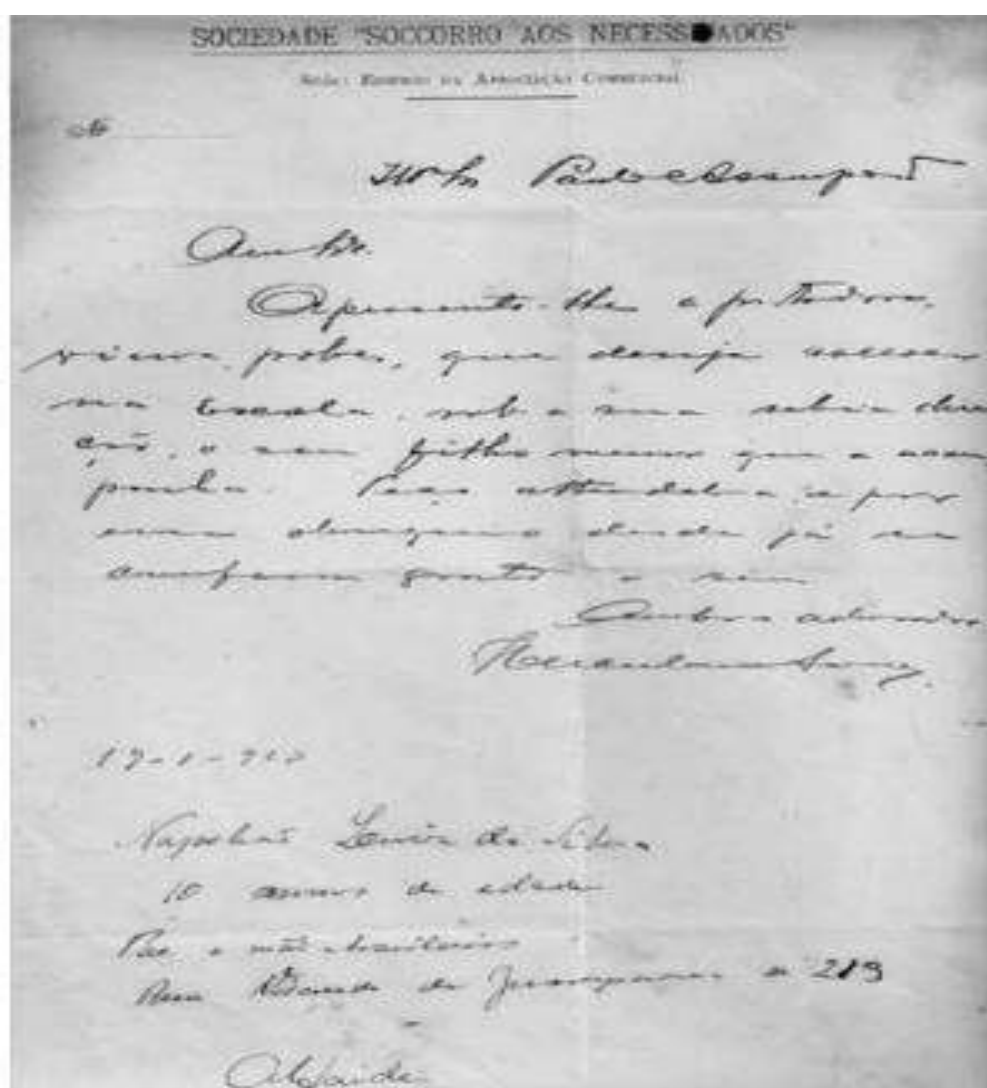
O menor que emerge, na perspectiva das documentações, não é criança nem adolescente, apesar de pertencer a essa faixa etária e ser biologicamente igual; é o que ocupa uma posição marginal na sociedade. Não é o jovem que convive no seio dos grupos abastados, nem tampouco a prole das classes trabalhadoras. O menor, em uma palavra, é a criança pobre, abandonada, sem família (TRINDADE, 1998, p.1).

Nesse aspecto, o menor passa a ser visto como um problema social e as EAAs se apresentam nos seus primeiros anos de existência, revestindo-se com um verniz socialmente aceitável, como uma solução para atender/controlar os “menores”.

A pesquisa realizada por Gilson Leandro Queluz (2000) sobre a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, (1909-1930) demonstrando que alguns desses menores matriculados na escola eram enviados pelas autoridades policiais e que a análise das listas de matrículas, também demonstrou a existência de vários menores citados em relatórios da polícia do Estado como envolvidos em pequenos crimes e delinquências. Alguns também saíam do interior para estudar na capital.

A Figura 4 exibe um atestado de pobreza da família de um dos candidatos às vagas nas EAAs.

Figura 4 – Atestado de pobreza



Fonte: Querluz (2000)

O documento, apresentado na figura 04, indica que o candidato à vaga na EAA era a criança Napoleão Luiz da Silva, de 10 anos de idade, cuja mãe viúva pleiteava uma vaga na EAAs do Paraná. O pai e a mãe eram brasileiros cujos nomes não aparecem no documento. A carta é endereçada ao senhor Paulo Assumpção, provável diretor da EAA do Paraná. O

documento foi assinado em 17 de janeiro de 1912 por uma pessoa, nome não identificado no documento, que possivelmente trabalhava na Sociedade Socorro dos Necessitados, instituição que tinha sede em Curitiba e que se propunha a encontrar para as crianças, pobres, órfãs ou abandonadas, protetores idôneos, ou interná-las em um instituto de ensino.¹³

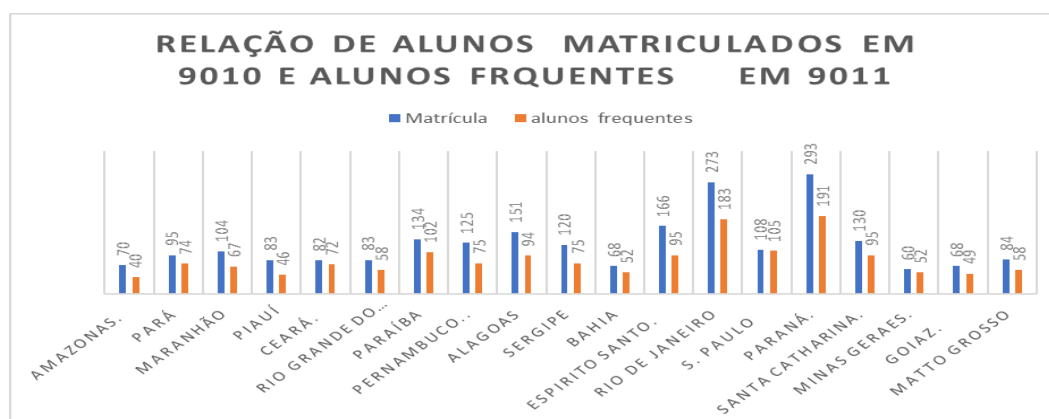
A análise dessa imagem reforça a utilização das EAAS como escolas assistencialistas nas quais o ato do ensino pelo trabalho era uma metodologia não de aprendizagem e emancipação, mas de correção e de conformação social.

Cumprе salientar que a implantação das EAAs, por intermédio do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, teve como principal atributo uma formação sem possibilidades de avanços nos estudos com aspectos finalísticos para o trabalho em atividades manuais, uma educação vista como uma ferramenta necessária para formar uma reserva de mão de obra à disposição das necessidades da agricultura e indústria.

Esse aspecto fez acentuar a característica dual da educação, uma vez que o ensino praticado pelas instituições ligadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com seus ingressantes constituídos, na maioria, pelos filhos das famílias mais abastadas, visava à formação para o desenvolvimento cultural e científico, com acesso à formação em nível superior.

No que se refere aos dados das matrículas efetivadas no primeiro ano de implantação das EAAs, a Figura 5 retrata os quantitativos de matrículas iniciais e de alunos frequentes no curso.

Figura 5 - Dados obtidos no Relatório Ministerial sobre a Escola de Aprendizes Artífices, 1911-1912



Fonte: Adaptado do Relatório de gestão do Ministro Pedro de Toledo, 1911-1912. In: Repositório Institucional da UFSC.

¹³ Os dados sobre a Sociedade Socorro dos Necessitados foram obtidos no trabalho *Metamorfose: de criança para menor*, Curitiba - início do século XX, Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27173/T%20%20TRINDADE,%20JUDITE%20MARI%20BARBOSA.pdf?sequence=1> . Acessado em 29/11/2022.

Os dados que constam na Figura 5 mostram um menor número de matriculados e maior número de evasão nos estados onde o nível de industrialização era mais baixo. Em contraponto a essa observação, em São Paulo, estado com grande industrialização, ocorre um número baixo de matriculados e de evadidos. Uma justificativa para esse baixo número de matrícula e evasão em São Paulo assenta-se no fato de que esse estado possuía maior acesso à educação escolar e concentrava também muitas associações de trabalhadores que buscavam atender a formação educacional e cultura de crianças e jovens. Outro viés a ser apontado, considerando o grande número de evasão dos alunos é o da provável rejeição do projeto educacional das EAAs por parte muitas famílias.

Como as EAAs tinham, também, a finalidade de preparar mão de obra para atender a postos de trabalho nas fábricas e indústrias do período, observar os dados estatísticos desse segmento é um caminho para se verificar também outra questão que pode explicar a evasão, a necessidade de sustento material das famílias pobres. No tocante à questão do número de indústria no país, a Tabela 3 evidencia um retrato da dimensão em termos de estabelecimentos e absorção de trabalhadores nas indústrias do país àquela época¹⁴.

TABELA 3 - TABELA RESULTADOS GERAIS DO INQUÉRITO INDUSTRIAL, SEGUNDO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 1907

Unidades da Federação	Estabelecimentos	Operários	Capital empregado	Valor da produção
			Contos de réis	
TOTAL	3 258	151 841	665 977	741 536
Amazonas	92	1 168	5 484	13 962
Pará	54	2 539	11 483	18 203
Maranhão	18	4 545	13 245	6 840

¹⁴ Segundo Fonseca em seu livro: História Do Ensino Industrial No Brasil (Nos primeiros tempos do período republicano, o "encilhamento" (nome pelo qual ficou conhecida a política econômica adotada durante o governo provisório do marechal Deodoro da Fonseca - o primeiro presidente da República.) incendiou as ambições. Sonhavam todos com a fortuna rápida, feita a golpes de inteligência e de audácia. E às imaginações mais férteis, dando largas aos seus sonhos, organizaram empresas de toda espécie, inclusive fantásticas indústrias, no anseio generalizado de um enriquecimento fácil. Passada a febre de empreendimentos, a loucura coletiva daquela época, voltaram os espíritos à normalidade da vida habitual. Haviam ficado, entretanto, traços da passagem daquela megalomania, que representou uma espécie de despertar da consciência realizadora do povo brasileiro. Nos anos que se seguiram, o surto industrial foi muito acentuado. Embora o desenvolvimento se produza em bases mais seguras, sem o espírito de aventura que caracterizava o "encilhamento", sente-se, ainda, na expansão da indústria, com uma mentalidade nova, voltada para realizações econômicas de ordem prática. A saber: Fonseca, C. S. (1961). História do ensino industrial no Brasil (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: ETN.

Piauí	3	355	1 311	1 193
Ceará	18	1 207	3 521	2 951
Rio Grande do Norte	15	2 062	6 913	3 086
Paraíba	42	1 461	5 368	4 388
Pernambuco	118	12 042	58 724	55 206
Alagoas	45	3 775	10 788	10 366
Sergipe	103	3 027	14 173	14 811
Bahia	78	9 964	27 643	25 078
Minas Gerais	531	9 555	27 750	32 920
Espírito Santo	4	90	298	579
Rio de Janeiro	207	13 632	86 596	56 002
São Paulo	326	24 186	127 702	118 087
Paraná	297	4 724	20 841	33 085
Santa Catarina	173	2 102	9 674	14 144
Rio Grande do Sul	314	15 426	49 206	99 779
Mato Grosso	15	3 870	13 650	4 450
Goiás	135	868	1 618	2 477
Distrito Federal	670	35 243	169 989	223 929

Fonte: Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. rev. e atual. do v. 3 de Séries estatísticas retrospectivas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

A análise da publicação do inquérito industrial em 1907, revela uma economia incapaz de absorver grande parte do contingente da mão de obra populacional existente no país, principalmente nos grandes centros onde a maioria dos estabelecimentos e do contingente populacional do país se encontrava, gerando muitos lares com insegurança material de sustento.

Pesquisas sobre as EAAs numa dimensão estadual indicam que a principal causa da evasão era a necessidade de ajudar no sustento material das famílias. Em sua pesquisa de doutorado intitulada “Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)”, Carvalho (2017) afirma que muitos dos alunos ao adquirirem conhecimento suficiente abandonavam as EAAs para ingressarem no mundo do trabalho, passando a usar seus conhecimentos para construir sua rede de serviço.

Como consequência desse movimento, podemos entender que os jovens trabalhadores oriundos das EAAs, muitos sem concluírem o curso, passavam a trilhar seus caminhos de sobrevivência, pois ao adquirirem conhecimento buscavam seu próprio percurso de trabalho para ajudar no sustento material familiar, criando com isso, um problema para os dirigentes das EAAs, pois diminuía a taxa de concluintes e desconstruíam a finalidade do projeto de educação profissional.

Olhando para o lado dos jovens trabalhadores em formação nas EAAs, é provável que o caminho seguido, após o abandono dos cursos, se mostrava melhor do que seguir o projeto de dominação proposto pelas EAAs, o de serem explorados no mercado de trabalho.

A crise criada com os baixos indicadores de concluintes e a alta evasão nos cursos das EAAs não passou despercebida, foi abordada no Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices (1911-1912), pelo Ministro do Estado da Agricultura Doutor Pedro de Toledo:

Os alumnos do 3º e do 4º anno perceberão respectivamente as diárias de 600 e 890 reis. Esta disposição visa impedir que eles procurem empregar a sua actividade na indústria particular antes de concluído o curso e tem a sua justificativa no facto de já poderem produzir bastante os de dois annos de aprendizagem. O regulamento providenciou ainda sobre a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes, estabelecendo que os alumnos do 1º e do 2º anno perceberão as diárias de 100a 200 réis, destinadas exclusivamente á respectiva caixa. De acordo com as instruções que acabam de ser expedidas, a associação de cada escola compor-se-ha de sócios effectivos, protectores e honorários. São sócios effectivos os alumnos do primeiro e do segundo anno e os do terceiro e do quarto que contribuírem para a Caixa de Mutualidade; protectores, os membros do corpo docente e administrativo da Escola que fizerem parte da directoria, e honorários, as pessoas estranhas à Escola que fizerem donativos ou de qualquer outra forma concorrerem para o progresso da associação (TOLEDO, 1912, p. 268).

O então Ministro do Estado da Agricultura, Doutor Pedro de Toledo, comenta no relatório das EAAs de 1911-1912 algumas mudanças que ocorreram na tentativa de se evitar que os alunos saíssem da escola e fossem empregar sua força de trabalho na indústria particular, em outras palavras, empregar sua força de trabalho para construir o seu próprio meio de produção.

Essas mudanças foram introduzidas por meio da criação de um novo Decreto de nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, (BRASIL, 1911) que conferia novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. A alternativa de criação de diárias de 100 a 200 réis para os alunos do primeiro e segundo ano, e de 600 a 800 réis aos do terceiro por meio da criação de uma

caixa de Mutualidade, visava aumentar o número de matrículas, a permanência e o número de concluintes.

Diante da continuidade dos problemas de permanência dos alunos nas EAAs, em 12 de junho de 1918, foi criada outra regulamentação para as EAAS (BRASIL, 1918) que reafirma sua funcionalidade como escola técnica e modifica o perfil dos alunos ingressantes:

Em cada um dos Estados da Republica, o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma escola de aprendizes artifices, destinada a ministrar gratuitamente o ensino profissional primario. Nas escolas de aprendizes artifices procurar-se-ha formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprenderum officio, havendo para isso as officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes aos Estados em que funcionarem as escolas, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (...) A matricula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no maximo e 16 no maximo; b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa; c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para o aprendizado do officio. (BRASIL, 1918, p. 01).

Como se observa, o novo regulamento retira do texto qualquer referência a pobres e desvalidos do perfil do aluno, mantendo nos requisitos de matrículas a preferência da vaga para os desvalidos e muda a idade de ingresso para 10 a 16 anos.

Outras alterações foram: a criação de cursos primários e cursos de desenho no noturno para trabalhadores que quisessem aperfeiçoamento e a retirada das mensalidades pagas aos alunos, mas mantendo a premiação de 10% (dez por cento) da arrecadação ao final de cada ano.

Pelas modificações apontadas no regulamento instituído pelo decreto 13064 (BRASIL, 1918), depreende-se que a mudança do perfil dos ingressantes, que era exclusivamente para as populações pobres, é vista como forma de diminuir os custos e buscar novos perfis na tentativa de melhorar os índices de permanência e de conclusão nos cursos das EAAs.

Para atrair novos perfis de alunos, há a tentativa de desvincular os cursos Técnicos como sendo cursos para classe pobre, o foco agora são os filhos da classe média. Essa afirmação é colocada em um trecho do Relatório da Escola de Aprendizes Artífices (1920), onde o Ministro da Agricultura, Industria e Commercio Ildefonso Simões Lopes aponta que:

O ensino profissional technico é a base fundamental do progresso industrial dos povos. É preciso preparar na Escola e nas Officinas o corpo de operários capazes da transformação das nossas materias primas nas utilidades

reclamadas pelo consumo publico, tirando também dali os guias adestrado no manejo das diversas industrias, que assignalarão o grão evolutivo do nosso progresso. (...) As próprias classes medianas da sociedade, já libertas de injustificáveis preconceitos, estão cuidando da educação prática dos filhos, com outros objectivos, fundados na, escola democrática do trabalho profissional, que dá a fortaleza física e moral do homem, base de todas as conquistas da vida (LOPES, 1921, p. 42).

Observa-se no trecho, que Lopes (1921) afirma as EAAs como base para a formação de profissionais para atender as Indústrias e que levariam o país ao grau de desenvolvimento almejado, para tanto, busca dar aos profissionais egressos das EAAs o perfil detransformadores da matérias-primas do país em riquezas a partir da produção de produtos necessários à nação.

Nessas afirmações pode-se entender que há um esforço em mudar o discurso da justificativa inicial das EAAs, para atrair a classe média e para atender aos anseios da classe média, o Estado busca nas palavras progresso, desenvolvimento, riqueza e conquista da vida os chamarizes para modificar o perfil dos alunos das EAAs.

No entanto, essa foi uma manobra que não surtiu o efeito esperado, dois anos após a sua efetivação iniciada em 1918 com o novo regulamento das EAAS, os fracos resultados aliados às precariedades dos prédios e falta de professores habilitados geram uma situação insustentável. Essa situação é relatada por Lopes (1921) no relatório das EAAs de 1920:

É preciso, porém, modificar o critério a que têm sido, até então, submetidos os nossos Institutos Profissionais, de acordo com as lições da experiência em muitos anos de exercício mais ou menos negativo dos mesmos. Após diversas inspecções e estudos das Escolas de Artífices e dos seus conhecidos efeitos sobre a cultura especial dos jovens alunos que por ellas passam, foi concebido o plano geral de remodelação das mesmas de acordo com Diretor Geral de Industria e Commercio, Dr. Raymundo de Araujo Castro. Tanto as sédes dessas escolas como o seu aparelhamento mecânico e os métodos de ensino deverão soffrer as transformações impostas, pelas práticas mais modernas e efficientes (LOPES, 1921, p. 42).

Lopes (1921) mostra, em seu relatório que as EAAs produziam um efeito cultural positivo nos alunos que por elas passavam, mas a baixa procura e alta evasão aponta que o fracasso nos resultados acadêmicos das EAAs pode ser, em parte, pelo desinteresse e resistência dos alunos e de suas famílias em fazer parte do projeto de ensino proposto por estas escolas técnicas. Os resultados negativos obtidos nas inspecções levaram a necessidade de remodelação das EAAs.

Sobre o plano de remodelação das EAAs Lopes (1921) traz, no Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices (1920) um esboço da sua intencionalidade, no trecho a seguir podemos perceber essas características:

Tanto as sédes dessas escolas como o seu aparelhamento mecânico e os métodos de ensino deverão soffrer as transformações impostas pelas práticas mais modernas e efficientes. (...) O plano geral de industrialização das escolas, para o suprimento aos Patronatos e outros institutos officiaes, de objectos de consumo normal e forçado, produzidos nas suas officinas, é o único alvitre para dar estabilidade aos alunos pobres, que não terminam o curso por terem de attender às necessidades de subsistência de suas famílias. Além disso, esse regime trará sensível economia nas verbas de custeio destinadas aos alludidos estabelecimentos (LOPES, 1921, p. 43).

O plano de remodelação das EAAs segundo Lopes (1921) previa dotá-las, de equipamentos necessários para promover o ensino com práticas mais modernas e eficazes. Essas mudanças deveriam acontecer de forma gradativa e aponta que a implantação já estava em fase de teste nas Escolas de Campos, Florianópolis e Wenceslau Braz. Outro ponto a ser resolvido seria a questão da formação de professores especializados, sempre em falta sendo dificuldade apontada por diversos diretores das EAAs nos relatórios anuais.

Toda a intenção de melhoria na infraestrutura e nas práticas de ensino traria melhorias na produção das EAAs para o suprimento às instituições parceiras de objetos de consumo produzidos nas oficinas das EAAs. A renda desses produtos ajudaria nos custeios das EAAs e aos alunos em condições sociais precárias.

Para Lopes (1921) toda essa estruturação melhoraria a arrecadação das EAAs e diminuiria as verbas de custeio, trazendo economicidade de recursos públicos ao longo dos tempos. Percebe-se aqui o discurso de que educação é custo para o estado e a tentativa crescente de envolver o empresariado na formação profissional dos trabalhadores a gênese dosurgimento do sistema S que surgirá nos anos de 1940.

Segundo Fonseca (1961), nos anos seguintes, as EAAs viriam passar, ainda por muitas tentativas de mudanças por meio de vários projetos apresentados à Câmara dos Deputados, mas apenas a estruturação curricular e a criação de uma Inspeção de Ensino Técnico Profissional foram efetivadas pelo Serviço de Remodelação, grupo de trabalho criado liderado por João Lüderitz¹⁵. Somente no governo de Getúlio Vargas mudanças mais

¹⁵ Nomeado Chefe do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, era Engenheiro e Diretor do Instituto Parobé em Porto Alegre e mais tarde viria a ser o primeiro Diretor Nacional do SENAI, prestando serviços ao Ensino Industrial. Para saber mais: Fonseca, Celso Suckow - História do Ensino Industrial No Brasil.

significativas na estrutura e regulamentação viriam ocorrer nas EAAs, transformando-as em Liceus Industriais.

As análises realizadas neste tópico, ao revisitar o marco histórico de implantação da rede federal de educação profissional na Primeira República, permitiram tratar sobre questões sociais, econômicas, políticas e organizacionais da rede, que aliadas ao contexto da realidade histórico-social desse período levaram ao entendimento de que a implantação das EAA não representou apenas um projeto de Estado buscando a formação técnica de trabalhadores para alavancar o desenvolvimento do país.

As EAAs se tornaram um projeto para atender aos anseios da elite econômica do período, que pressionadas pelo medo do grande volume de pessoas empobrecidas pelo sistema econômico brasileiro, que se organizavam em associações à procura de meios de sobrevivência, de formação e de reivindicações por melhores condições sociais e de trabalho, buscavam formas de controle social.

Assim, as elites passaram a exigir do estado a criação de meios de controle social visando à formação de um cidadão com um perfil de trabalhador moderno ordeiro e capaz de atender às necessidades do capitalismo brasileiro. Dessa forma, a educação profissional foi implantada, com oferta dos níveis de ensino primário e profissional, com uma concepção propagadora de princípios morais e de bons costumes, usando como instrumento formativo, o ato produtivo e pragmático do trabalho exercido nas oficinas profissionalizantes.

Quanto à sua implantação, em todas as capitais dos estados brasileiros, observou-se que as EAAs enfrentaram vários problemas na sua implementação, que exigiam uma reestruturação, desses problemas destacam-se as condições dos prédios, os problemas com recursos financeiros, a falta de maquinários, falta de professores capacitados e a evasão escolar.

A remodelação das EAAs proposta no final da década de 1920 e suas modificações, sob a influência da intensificação da industrialização do país, dos movimentos sociais, dos trabalhadores e de organismos internacionais no ensino técnico brasileiro serão temas de discussão do próximo capítulo.

2 - LICEUS INDUSTRIAIS: AMPLIAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL PARA TODOS OS RAMOS E GRAUS

Esse capítulo se dedica a verificar e analisar as influências que levaram à transformação das escolas de aprendizes e artífices em liceus industriais e depois em Escola Técnica Federal. O primeiro tópico apresenta um levantamento dos movimentos dos sujeitos envolvidos no ensino profissional e a verificação de suas participações de forma direta ou indireta nas alterações do ensino técnico no período. O segundo tópico discute sobre as consequências da influência formal dos Estados Unidos no ensino técnico brasileiro, por meio da criação do CBAI. O terceiro e último tópico do capítulo propõe uma discussão dos objetivos, estruturação, regulamentação e dados educacionais do Ensino Técnico, com a implantação dos Liceus Industriais substituindo as escolas de aprendizes e artífices, na era Vargas, tendo a Reforma Capanema e aspectos econômicos e sociais como norteadores das mudanças.

2.1 A POPULAÇÃO NEGRA, OS SINDICATOS DOS TRABALHADORES, OS INDUSTRIAIS E SEUS MOVIMENTOS NA ERA VARGAS

Conforme relata Fonseca (1961) em seu livro “História do Ensino Industrial no Brasil”, o país passou em 1930, por uma de suas mais profundas transformações, que se fizeram sentir no campo econômico, na esfera social e nas diretrizes políticas. Com essa revolução, iniciava-se a Era Vargas, um governo que assumiu o poder e iniciou largas reformas em vários setores da vida nacional. Segundo Romanelli (2005):

O que conhecemos como a Revolução de 30, constituiu-se na realidade, o ápice de uma série de revoluções e movimentos armados ocorridos entre 1920 e 1964 que se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica [...] e implantar definitivamente o capitalismo no Brasil. Procurou-se, através desses movimentos, e especialmente da Revolução de 30, um reajustamento constante, do ponto de vista interno, dos setores novos da sociedade (burguesia) com o setor tradicional (oligarquia), e destes dois com o setor internacional (já sob forte influência dos USA). (...) A desestabilização política, social e econômica se iniciou desde a primeira república com a intensificação do processo de urbanização, que tem na deterioração das formas de produção no campo e na industrialização crescente nas metrópoles os germes do desequilíbrio. E esse desequilíbrio passa a exigir da educação uma resposta, sobretudo a partir de 1930 (ROMANELLI, 2005, p. 47).

Esse momento de mudanças gera uma preocupação em buscar melhorias em todos os setores da sociedade. Os movimentos negros: associações, agremiações e imprensa demonstram uma preocupação maior com a legitimação do negro na sociedade por meio da politização da comunidade. O jornal Clarim da Alvorada, em um de seus artigos publicados em 1927, já trazia o debate sobre a importância da força do povo esclarecido de sua posição, de seus ideais e de sua representatividade política. Em seu editorial, destaca as seguintes incitações aos leitores:

Qual, pois, a nossa acção? Como, porém, influiremos na solução de tamanhos problemas? Conseguindo com que suba ao governo QUANTO MENOS, gente que seja contra poque há lá muitíssimos contra os nossos respeitáveis ideais. Trabalhem por chamar à consciência da flama às vezes latente de todos os componentes de gente de cor no Brasil brasileiros (SÃO PAULO, 1927, p. 01)¹⁶.

Percebe-se que os representantes da comunidade negra cada vez mais ciente de que era preciso formar vozes para serem ouvidas em todas as áreas do país, se mobilizam para que as associações e agremiações além das bandeiras por melhores condições de vida, saúde, educação e cultura tenham a necessidade da politização efetivada em seus ideais, para isso passam a trabalhar firmemente na educação política, visando à construção de representatividades nos partidos do período.

Nesse intento, o movimento negro cria a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, sendo uma das associações com maior destaque no período. Com um estatuto, que estabelecia em seu primeiro artigo a seguinte mensagem:

Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira (SÃO PAULO, 1931, p.04).

Seguindo o propósito de discutir o racismo, promover melhores condições de vida e a união política e social da “gente negra nacional”, a FNB ganhou adeptos em todo o país, como os jovens Abdias Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves, com filiais em diversas cidades paulistas e nos demais estados brasileiros. Estima-se que a Frente Negra Brasileira

¹⁶ Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra/index.php/o-clarim-da-alvorada/o-clarim-da-alvorada-15011927/> acesso em 15/02/2023.

tenha chegado a aproximadamente cem mil integrantes em todo o país.¹⁷ (IPEAFRO/ACERVO-DIGITAL, 2023).

Observa-se que dos vários segmentos de atendimento aos filiados, o departamento mais se destacava da FNB era o da educação, tido como importante instrumento para combater o racismo e a afirmação da raça negra como lutadora e construtora do país.

Essa constatação pode ser observada no seu estatuto e nas publicações no jornal “A Voz da Raça”, um dos principais canais de comunicação da FNB. Em seus editoriais apresentou várias matérias sobre a educação, com afirmações contundentes sobre a importância da escola na vida das pessoas: “dali nasce a luz para o espírito e, com ela, a compreensão da realidade da vida que é a própria existência” (A Voz da Raça, página 04, 14/04/1934). Para atender a população negra e demais pessoas interessadas, houve a criação de vários cursos de escolarização inclusive curso de inglês.

Em 1936, a FNB transformou-se em partido político e buscava apoio da “população de cor” para disputar cargos políticos, não havendo êxito nas eleições. Uma questão que provocava vários conflitos para a FNB era a influência internacional da ascensão do nazifascismo sob alguns de seus representantes, que provocavam inúmeras dissidências e dificultavam a aproximação da FNB com parte da comunidade negra que não partilhava dos seus discursos integralistas e de censura a comportamentos e a outras ideologias políticas. Com a instauração do Estado Novo, em 1937, a FNB e demais organizações políticas foram extintas¹⁸, mas não o espírito dos movimentos.

Além da Frente Negra Brasileira, outras entidades se destacaram neste período, com o propósito de firmar a conscientização do povo negro da sua importância para nação e a sua integração à sociedade brasileira como um cidadão de direitos. Segundo Domingues (2007)¹⁹ dessas entidades destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932) em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador, entre outras.

Críticas sobre o tratamento dado aos alunos negros nas escolas do Estado e sobre o currículo de história que colocava o negro como servil e perigoso era tema de discussão. No jornal “A Voz da Raça” (24 jun. 1933, p. 4) o artigo intitulado “o negro na formação do

¹⁷ Para mais informações ver Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros Ipeafro/acervo-digital.

¹⁸ GOMES, Flávio. Negros e Política (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Brasil”, assinado por José Bueno Feliciano, faz duras críticas sobre o currículo escolar das escolas oficiais e desafia as escolas/Estado a buscarem fontes históricas realistas sobre a atuação do negro na história brasileira. Nessa linha de análise, as palavras de José Bueno Feliciano esclarecem que:

O sentimento envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao pretinho benedito, com seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros (de hoje) só por isso têm de ser sempre uns vencidos. É preciso, porém que os negros tenham coragem de afirmar-se, pois não há motivos para temores, tudo que existe no Brasil é obra do negro. Sem o negro não haveria Brasil, logo, o negro tem que ser respeitado aqui dentro, e quando não houver respeito tem que reagir. (...) A História do Brasil, apesar dos seus defeitos, tem muitas vozes que nos fazem justiça, antes de negarem o valor do negro e sua atuação na formação da nossa nacionalidade, devem os nossos caluniadores consultar os documentos. E os negros estudem também a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados, far-nos-emos respeitar. Não nos esqueçamos de que só o livro completará a redenção da gente negra no Brasil (A VOZ DA RAÇA, 1933, p. 4).

Observa-se que o principal empenho, além da crítica severa ao ensino da História do negro nas escolas oficiais, era para que o negro se reconhecesse como um cidadão de direitos com uma história de lutas e de construção da riqueza do país. Busca, também, afirmar categoricamente que a educação é o único caminho, pois o poder do conhecimento traz força para lutar contra o preconceito, condição para se construir uma sociedade mais igualitária.

Corroborando com essa ideia, o Jornal A Voz da Raça (1933)²⁰ em sua 11ª edição expõe, no artigo: “O que é que espera o Negro”, que o negro precisa agir, buscar escolas e se associar às agremiações, pois: “é preparando os filhos da raça em todos os terrenos da atividade que seremos fortes, poderemos pleitear lugares nas atividades política, social e intelectual” (página 02).

Após o Estado Novo, somando-se às associações existentes, a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro surgiram como importantes associações que buscavam pelos direitos dos negros. Em 1950, um incidente diplomático ocorre no Brasil. Conforme Westin (2020)²¹:

²⁰ Disponível em: <https://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027> . acesso em 16/02/2023

²¹ Conforme Ricardo Westin o Brasil criou 1a lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana – Agencia do senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivos/brasil-criou-1a-lei-antirracismo-apos-hotel-em-sp-negar-hospedagem-a-dancarina-negra-americana> . Acesso em 23/02/2023.

a turnê que a célebre dançarina e coreógrafa americana Katherine Dunham fazia pelo Brasil acabou por interferir nos rumos da história do país. Num terça-feira à noite, em sua estreia no Teatro Municipal de São Paulo, ela aproveitou o intervalo entre o primeiro e o segundo ato para fazer uma denúncia aos repórteres que cobriam o espetáculo. Revoltada, a artista relatou que, dias antes, o gerente do Esplanada, o luxuoso hotel vizinho do teatro, se recusara a hospedá-la ao descobrir que era uma "mulher de cor". A denúncia de racismo caiu no Brasil como uma bomba. De todas as reações, de longe a mais contundente partiu do deputado federal Afonso Arinos (UDN-MG). Na segunda-feira seguinte, dia 17 de julho, ele apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de lei para transformar determinadas atitudes racistas em contravenção penal. Em 3 de julho de 1951 o texto aprovado ganhou a assinatura do presidente Getúlio Vargas e entrou em vigor com o apelido de Lei Afonso Arinos (WESTIN, 2020, p. 21).

Diante disso, percebe-se que a aprovação do projeto de lei ocorreu um ano após o incidente. Nesse intervalo de tempo, houve uma grande discussão sobre racismo no Brasil, com o envolvimento de todos os jornais do país, e movimentos como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Esse foi um momento importante para promoção do início de um debate em âmbito nacional, que estava muito sufocado somente nos movimentos dos homens e mulheres de cor.

Por todas as questões levantadas até aqui, entende-se que esse foi um período em que o movimento negro lutou para fortalecer as bases, buscando a formação educacional e cultural como o caminho para adquirir empoderamento em todas as áreas e criar condições para pautar suas reivindicações, pois: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade” (A VOZ DA RAÇA, 1936, p. 4).

Dentre os diversos movimentos ocorridos no período, destacam-se os sindicais, que também vinculados ao povo negro, já vinham se organizando e intensificando suas manifestações desde o início da República. Criados por iniciativa dos trabalhadores para compartilhamento de ideologias, estudos, debates, formação de classe e reivindicações por melhorias das condições sociais, especialmente as do trabalho com foco na necessidade de criação de leis trabalhistas.

Assim, a luta se constituía na educação, isto é, na disseminação de ideologias de lutas sindicais por meio de assembleias e, principalmente, pelos panfletos e jornais sindicais. A intencionalidade da utilização desses recursos foi bem explicitada em um editorial do jornal “A Voz do Trabalhador”, ainda em 1914:

(...) Do Rio grande do Sul ao Amazonas, a Voz do Trabalhador se espalha, levando de rincão em rincão, o seu protesto e a sua solidariedade, pelo conselho e pela experiência, todos os que, de leste a oeste de norte a sul, se

sentem vítimas do capitalismo voraz e se esforçam por da tutela deste emancipar-se (A VOZ DO TRABALHADOR, 1914, p.02)²².

Pelo exposto, infere-se que, para os trabalhadores sindicalizados, a construção e disseminação de ideais, por meio de folhetos e jornais tinha um caráter pedagógico, qual seja: a semente para o fortalecimento das lutas em todo o território brasileiro. No entanto, os trabalhadores, com toda a luta realizada durante a primeira República, chegam, na década de 30, ainda com a maioria das reivindicações em pauta, porém, com uma capacidade de organização e de fazer pressão cada vez maior.

Com isso, na Era Vargas, com a criação em dezembro de 1930, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), pasta assumida por Lindolfo Collor até a promulgação da Constituição de 1934 foi intenso o labor na construção de leis trabalhistas e muitas reivindicações das pautas dos trabalhadores foram efetivadas.

Não obstante aos direitos já regulamentados, como a sindicalização, a jornada de trabalho, a carteira profissional, a criação dos primeiros Institutos de Previdência, as convenções coletivas de trabalho, o trabalho das mulheres e dos menores, a nacionalização do trabalho, havia, no entanto, um grande incômodo para os trabalhadores, que foi a regulamentação das convenções coletivas de trabalho através do Decreto 19.770, de 1931.

Essa regulamentação, buscava extinguir a pluralidade sindical, controlar e dominar a classe trabalhadora por meio da regulação corporativista dos sindicatos. Além disso, exigia-se, entre outros atos, a participação do governo nas assembleias, proibia a livre associação sindical, imposição da composição sindical, inclusive determinando limite de trabalhadores estrangeiros na direção sindical como nunca superior a um terço dos dirigentes, proibição de participação em sindicatos internacionais, distribuição de materiais ideológicos, proibição da taxa, proibição do uso do dinheiro arrecadado para fins de greve. Segundo Bertolin (2015):

(...) As greves deflagradas entre 1930-1932 são consideradas a maior expressão da resistência dos trabalhadores, por diversas razões: porque criticavam a inoperância do Ministério do Trabalho e o próprio significado das leis que estavam sendo elaboradas; porque afirmavam a necessidade de os trabalhadores conquistarem, via ação direta, direitos que ficaram na promessa ou que, mesmo reconhecidos, não foram efetivados; e também porque tais paralisações significavam a afirmação do movimento operário, recusando-se à política de colaboração proposta pelo governo (BERTOLIN *et al* 2015 p. 219)

²² Disponível junto com diversos outros jornais sindicais, no formato digitalizado, no seguinte endereço: http://www.mundosdotrabalho.com.br/p/jornais_17.html . Acesso em 23/02/2023

Ao analisar a luta dos trabalhadores, indicando a rejeição ao controle corporativista dos sindicatos, mesmo diante de reações violentas do estado em busca de controle social, depreende-se desse movimento uma ação fortalecedora de seus movimentos e, por conseguinte, uma pressão sobre o estado, que cede e promove aumento dos direitos trabalhistas, agora de forma constitucional.

Tal constatação pode ser vista com a inserção do capítulo IV sobre direitos sociais, na constituição de 1934, que instituía entre outros, o salário-mínimo, a nacionalização das empresas, a Justiça do Trabalho, tornando obsoleta a parte do Decreto 19.770 de 1931, pois passou a estabelecer que os sindicatos e suas associações profissionais fossem reconhecidos, assegurando a pluralidade sindical e a sua autonomia.

Ressalta-se que o governo Vargas cede à pressão dos trabalhadores com a constitucionalização e ampliação de direitos sociais, mas busca dar limite aos movimentos sindicais com a não constitucionalização do direito de greve; arma considerada essencial para os trabalhadores aprimorar e fazer valer os direitos conquistados junto aos patronatos. Diante desse cenário, nos próximos anos, o movimento de greves e a união de sindicatos se intensificam. Na concepção de Bertolin (2015):

Havia, no Brasil do período, grande efervescência de ideias, expressas em um cenário de manifestações de caráter político e social, panorama que se intensificou a partir de 1935, com o levante comunista denominado pelos anticomunistas de “Intentona”, liderado pela Aliança Nacional Libertadora e derrotado após forte repressão. Contando com o apoio das Forças Armadas e da maior parte das elites brasileiras, Getúlio Vargas desfechou um golpe de Estado, que originou o Estado Novo (1937-1945). Com o golpe, os partidos e o Parlamento foram abolidos e desapareceu qualquer eventual vestígio de autonomia do sindicato (BERTOLIN *et al*, 2015 p.14).

A análise dessas proposições permite o entendimento de que no primeiro período de seu governo, Vargas buscou governar utilizando-se de frestas que surgiam entre as forças políticas, industriais e sociais, com uma ação política pendular, na busca de apoio e de acomodação de suas intervenções, mas sempre guiado pelos interesses das classes dominantes. Um exemplo disso é quando concede direitos sociais, mas limita as forças sindicais no seu direito constitucional de greve; constituindo uma forma manipulatória de controle das forças sociais.

Os industriais, outro grupo de força, buscava efetivar seus ideais capitalistas neste período. Sobre esta questão, Nociolini (2015) explica que:

Já na década de 1920, articulavam-se à procura de uma alternativa para a reorganização das relações industriais no país e viajavam frequentemente ao

exterior, sobretudo aos Estados Unidos e a países europeus em fase de industrialização mais avançada, para conhecer os procedimentos mais bem sucedidos por lá. Alguns deles estavam ligados ao movimento internacional de organização racional do trabalho, liderado inicialmente pelo Instituto *International d'Organisation Scientifique du Travail* (IIOST), que tempos depois deu lugar à criação do *Comité International d'Organisation Scientifique* (CIOS) (NOCIOLINI, 2015, p. 71).

Diante do exposto, depreende-se que os industriais vinham procurando caminhos para preparar o país para atender às demandas da indústria, principalmente na adequação dos trabalhadores para implantação de uma industrialização mais avançada. Para isso, precisavam ampliar a influência social e política. Nesse intento:

Em 1928 ocorre a fundação do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) que tinha, entre outros objetivos, transformar a classe industrial em formadora de opinião. Com o decreto de 1931, que instituiu um modelo sindical baseado em associações de classe, federações estaduais e confederações, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp) passa a chamar-se Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). (CIESP, 2023, p 01)²³.

Com o tempo, as confederações das Indústrias começaram a se constituir por todos os estados brasileiros. Confirmando o entendimento de que precisavam ampliar a sua influência social e política. Nessa linha de análise, Forgaz (1984) ressalta que:

As associações de classe são instrumentos cruciais para a prática política do empresariado, sendo sua via de comunicação com os poderes públicos, quer a nível federal, quer regional. Elas permitiriam 'furar' o espaço viciado da política partidária, possibilitando uma outra frente de contatos com o Estado". Por meio dessa máquina burocrática a burguesia industrial vai impondo suas perspectivas. A participação desse grupo social se dá principalmente através do Conselho Federal de Comércio Exterior (CFCE), do Conselho Técnico de Economia e Finanças (CTEF) e do Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (CNPIC) (FORGAZ, 1984, p. 37)

De acordo com os apontamentos da autora, observa-se que os industriais, com acriação de sindicatos de classes, utilizam das armas dos trabalhadores, para além de criar um sistema de debate e controle do trabalhador, buscar por meio das representações no órgãos deliberativos do governo imprimir seus ideais nas tomadas de decisões.

²³ História da Ciesp- A transformação da indústria paulista Disponível em <https://www.ciesp.com.br/sobre-ociesp/historia/#:~:text=O%20Ciesp%20tinha%20como%20objetivo,o%20per%C3%ADodo%20da%20Rep%C3%BAblica%20Velha>. Acesso em 25/02/2023.

Na tentativa de construir uma sociedade ideologicamente alinhada com os ideais capitalistas, os industriais criam, ainda em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), com a finalidade de promover a formação e instrução social dos trabalhadores e estabelecer novos métodos de organização da produção e da racionalização do processo de trabalho.

Nesse intento, o IDORT procura efetivar seus objetivos, criando cursos de formação para o trabalho, campanhas, revista mensal, escolas e bibliotecas, de modo a influir seus ideais capitalistas de formação taylorista do trabalhador. Segundo as pesquisadoras Correia *et al.* (2013):

Anualmente o órgão se envolvia em campanhas educativas, promovendo seminários voltados a temas específicos, através dos quais difundia noções imbuídas no chamado “espírito de organização científica”. Assim, sucederam-se o Inquérito sobre a iluminação nos locais de trabalho (1933), a Campanha de Prevenção de Acidentes (1933-1934), a Jornada da Administração Municipal (1936-1937), a Jornada Contra o Desperdício (1938), a Jornada Contra o Desperdício nos Transportes (1939), a Jornada da Alimentação (1940), a Jornada de Economia Rural (1941), a Jornada da Habitação Econômica (1941), a Segunda Jornada de Economia Rural (1942- 1943), a Jornada “O Brasil Após-Guerra” (1943-1944), a Jornada em Prol da Pontualidade (1944-1945), a Jornada de Educação (1945-1946), a Campanha pela Cortesia (1940), a Jornada da Produção (1947), a Jornada da Iluminação Racional (1948), a Jornada da Cooperação (1949), a Campanha de Segurança e Higiene do Trabalho e a Campanha de Racionalização da Técnica do Trabalho (1950) (CORREIA ET AL, 2013, p. 37).

Analisando os temas das campanhas, percebe-se que o IDORT se propõe a construir uma aparente união de forças com os trabalhadores, abordando temáticas de interesse social, que se afastava, por vezes, da questão das relações de trabalho, mas dentro da lógica racional e economicista. Esse movimento mostra uma tentativa dos industriais em cooptar trabalhadores e apoiadores de suas ideologias capitalistas na sociedade, somadas às repressões policiais, fazendo um contraponto às formações e embates ideológicos que surgiam nas assembleias e movimentos sindicais dos trabalhadores.

Observa-se que um forte fator a favor dos capitalistas foi a defesa da educação como meio de melhoria de vida e progresso do país. A questão da necessidade de escolarização defendida pelo IDORT e a oferta de cursos criada para os trabalhadores, em um período em que a necessidade educacional não estava disponível gratuitamente para todos os cidadãos, foi o caminho para o reconhecimento do IDORT como organização relevante na orientação e na organização da educação, influenciando, principalmente, nos cursos técnicos profissionalizantes.

Derivando dessas ações em parceria com o Estado, ocorre a “criação do SENAI, do Sesi e a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo” (CORREIA *ET AL*, 2013, p.38). Sobre a influência do IDORT na estruturação dos cursos técnicos federal, Batista e Lima (2012) em seus estudos sobre Trabalho, educação e hegemonia nos anos 1930 e 1940 no Brasil, analisando a partir do IDORT esclarecem que:

O IDORT foi fundamental para a discussão e reorganização do ensino profissional no Brasil nos anos de 1930, mas foi na década de 1940 que os industriais viram muitas de suas propostas serem implementadas. Foi durante o Estado Novo (1937-1945) que ocorreu a regulamentação do ensino profissional no Brasil, a partir da reforma Capanema (1942), conhecida também como Leis Orgânicas do Ensino (BATISTA; LIMA, 2012 p. 125).

Observando as exposições colocadas neste tópico sobre os movimentos da população negra, dos sindicatos dos trabalhadores e dos industriais durante o governo Vargas, há entre eles, uma intensa busca por efetivação de seus ideários, tanto os movimentos de base quanto os industriais, têm a educação como o principal caminho para a construção social almejada dentro da ideologia de cada grupo. Seus movimentos e ideais são pautados no avanço educacional do país, o Estado pressionado pelas classes sociais é o aparato condutor das reformas e implementação de medidas.

Na reformulação da educação brasileira, o Estado também sofre pressões na política externa. Nesse período, há o entendimento pelos Estados Unidos da América que a América Central e Latina são áreas em que o domínio perpassa pelo alinhamento da educação com os propósitos Americanos. Essa discussão é o tema do próximo tópico desse capítulo.

2.2 IDEOLOGIA, POLÍTICA EXTERNA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA FORMAL DOS ESTADOS UNIDOS NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO POR MEIO DA CRIAÇÃO DO CBAI

Entre 25 de setembro e 04 de outubro de 1943, na República do Panamá, ocorre a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, coordenada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, com participação do ministro Gustavo Capanema e outras personalidades brasileiras e dos países da América Latina.

O resultado das discussões tratadas na conferência foi apresentado em um relatório com “numerosas resoluções, recomendações, acordos e convenções, visando sempre a uma

maior compreensão entre os sistemas públicos de ensino americano” (FONSECA 1961, p.561).

No Relatório, há diversas indicações em várias áreas do conhecimento, no intuito de inculcar na população os ideais americanos para a educação nos países subdesenvolvidos. Na recomendação XI, que define os Ideais Democráticos da Escola Americana, tem-se a seguinte orientação:

(...) A educação americana deve inspirar-se nos princípios da cultura ocidental, e: 1. Lograr o desenvolvimento harmônico do educando, sob o aspecto físico, intelectual e moral, no sentido da formação do caráter. 2. Exaltar a dignidade humana e o respeito à autonomia do espírito. 3. Contribuir para o exercício da liberdade e a idealização da justiça social. 4. Fortalecer os sentimentos da paz internacional e de solidariedade americana, para o que propagam, dentro e fora das escolas, o dever de cumprir lealmente os convênios entre os Estados; o repúdio à guerra como forma de solução de divergências, e a não intervenção de uns países nos negócios de outros, sem prejuízo da defesa dos legítimos ideais nacionais de cada povo. 5. Manter e aperfeiçoar o regime democrático. 6. Dar a todos iguais oportunidades nos diversos graus e ramos da educação, por meio de um sistema que garanta os direitos da capacidade e do mérito de cada um, e supere os obstáculos econômicos, ou os de qualquer outra categoria que se lhes oponham. 7. Formar hábitos de trabalho que tendam a valorizar a terra e a criar riqueza suficiente para a elevação do nível material e espiritual dos povos americanos (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 9).

Observa-se que os Estados Unidos, preparando os caminhos para seu domínio, procuram efetivar a criação de uma cultura pacífica para o povo nos países americanos subdesenvolvidos. Com isso, eles almejam, por meio da educação, a alienação política com a criação futura de um povo ordeiro e cumpridor de acordos, avesso às guerras como forma de resolução de divergências e criação de nações que não interferirão nos negócios dos outros países.

Com o intuito de disseminar seus ideais, destina um dos tópicos da redação do relatório na tentativa de difundir e padronizar a História das Américas, assim discorre:

É de excepcional importância, para o futuro das relações entre os povos do Continente, e para garantia e desenvolvimento do pan-americanismo, pugnar para que cada nação americana adquira o mais completo e exato conhecimento das condições e características das demais nações e dos feitos fundamentais da sua história nacional; que, correspondendo ao desejo de uma crescente e franca solidariedade espiritual entre os povos da América, o ensino ministrado à juventude deve empregar todos os meios tendentes a esse elevado fim; que o conhecimento da história, ao refletir esforços semelhantes e ideais comuns, não só nas campanhas emancipadoras dos povos da América, mas também na organização constitucional das Repúblicas do Continente, é um meio eficaz para demonstrar que as origens comuns ou semelhantes corresponde uma política de fraternal compreensão e

inalterável convivência em todos os tempos; que, em todos os tempos, à juventude tem cabido a missão de propagar as boas doutrinas; que o vigor das relações entre as nações é tanto mais sólido quanto melhor se conheçam os fundamentos do direito e as bases constitucionais dos povos irmãos, sobre o ensino de História (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 9).

Da análise, nota-se que em quase todo relatório a repetição de palavras ou frases que remetem sempre a obediência, respeito aos tratados e aos demais países, repúdio às guerras, à resignação do ensino de História das Américas e a propagação de boas doutrinas. Uma retórica um tanto quanto, divergente atuação dos USA para com outras nações. Observa-se a pregação de um ideário social que não voltasse contra a dominação das américas pretendida pelos USA.

Com relação ao ensino Industrial, a recomendação de número XV aponta as seguintes orientações:

1. Que os últimos anos do ensino primário comum a educação tenha sentido pré-vocacional, capaz de propiciar o descobrimento das aptidões individuais, relacionadas com as atividades produtoras.
2. Que seja multiplicado o número de escolas técnicas especiais, industriais, agropecuárias e comerciais, adaptadas às necessidades específicas de cada região e articuladas com os planos da educação primária e secundária.
3. Que, paralelamente aos sistemas de ensino profissional oficial, se estabeleçam escolas de ensino industrial ou cursos de aprendizagem, comuns a várias fábricas, ou oficinas, ou para cada indústria separadamente, segundo suas possibilidades econômicas; escolas e cursos que serão mantidos com a contribuição direta das empresas e o auxílio do Estado, e dirigido por órgãos próprios nos quais; essas empresas e as autoridades do país estejam representadas.
4. Que no ensino industrial e profissional de todas as categorias predomine a preparação técnica para o trabalho, sem prejuízos das disciplinas de caráter cultural, a fim de favorecer o melhoramento e o desenvolvimento das aptidões e capacidades de cada trabalhador.
5. Que, segundo as possibilidades, se estabeleçam serviços de Orientação profissional, que permitam descobrir as aptidões e capacidades dos alunos, e examiná-las para o seu melhor aproveitamento individual e social (UNIÃO PAN-AMERICANA. 1943, p.13).

Como visto, ao participar desta conferência em 1943, o Brasil já trazia uma estrutura elaborada para o ensino técnico no país. No entanto, após essa conferência as reformas começaram a dar efetividade às recomendações do relatório, nos governo de Vargas e nos próximos governos.

Algumas mudanças mostram o alinhamento do governo brasileiro com as orientações oriundas da Conferência da União Pan-Americana, como por exemplo: o aumento do número de escolas, a criação de cursos de professores, o envolvimento da indústria e comércio na promoção de cursos de formação de trabalhadores, a equiparação dos cursos técnicos a cursos

de ensino médio, permitindo uma possível integração com o ensino superior, principalmente na área técnica.

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1936 a 1951) houve um maior alinhamento do Ministério da Educação com os direcionamentos propostos pelo relatório da Conferência do Panamá, conforme nos elucida Fonseca (1961, p.563) ocorreu uma “profunda influência no ensino industrial brasileiro, pois foi baseado neles que o Ministério da Educação e Saúde entrou em entendimento com as autoridades educacionais norte-americanas, representadas pela *Inter-American Foundation Inc.*, corporação subordinada ao *Office of Inter American Affairs*, órgão do governo dos Estados Unidos.”

Ainda segundo Fonseca (1961) dos entendimentos ocorridos resultou um acordo para a realização de um programa de cooperação educacional, visando:

A uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de educadores, ideias e métodos pedagógicos, acordo esse assinado a 3 de janeiro de 1946, pelo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, representando o Brasil, e pelo Sr. Kenneth Holland, Presidente da *Inter-American Educational Foundation, Inc.*, em nome dos Estados Unidos. e pela “cláusula IV do acordo surgia, como parte integrante do Ministério da Educação, uma comissão especial, denominada Comissão Brasileiro- Americana de Educação Industrial, que seria conhecida simplesmente pelas iniciais CBAI, e que atuaria como órgão executivo na aplicação do programa de cooperação educacional (FONSECA, 1961, p. 563).

A percepção é de que a cooperação educacional para a formação de professores era um dos principais interesses do Brasil nessa conferência. No contexto econômico, o Brasil passava por um avanço da industrialização e a demanda por mão de obra qualificada era um dos grandes problemas enfrentados. Já no campo geopolítico, devido ao desenrolar dos conflitos da Segunda Guerra Mundial, a Europa não estava aberta para essas cooperações e internamente, as escolas de aprendizes e artificies formavam mão de obra para fábricas praticamente artesanais. Esse aspecto exigiu mudanças não só na estrutura, mas também nos cursos ofertados.

Dessa forma, com as mudanças promovidas nas escolas técnicas federais, para formar os trabalhadores, com perfis necessários para promover o progresso industrial almejado, ocorre a necessidade de aumentar a oferta de cursos com exigência de conhecimento técnico e científico mais avançados. Ocorre que a grande incapacidade de oferta de vagas para estes cursos estava na falta de professores com formação adequada para o ensino. Assim, a necessidade de formação de professores tecnicamente capacitados era urgente.

Dadas as circunstâncias, o Brasil faz parceria com os Estados Unidos e criam a CBAI, que iniciou suas atividades com um vasto programa de ação. Seus objetivos, conforme apresenta Fonseca (1961) eram resumidos em doze pontos:

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores; 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial. 3) Preparo e aquisição de material didático; 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial; 5) determinar as necessidades do ensino industrial; 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas; 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes; 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar; 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas; 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores; 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial; 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, 1961, p.565).

A análise dos objetivos da CBAI, evidencia que além de dar a formação técnica necessária para o desenvolvimento dos cursos técnicos voltados para a indústria, a Cooperação, procurou também capacitar os diretores e estruturar a administração e os métodos de ensino dos Liceus Industriais, com formação pedagógica para os professores dentro da racionalidade e da lógica Taylorista.

De acordo com Medeiros Neta e Ciavatta (2020) orientada por estes pontos, a CBAI iniciou suas atividades, em 1947, no Rio de Janeiro, cidade definida como sede do programa, com uma reunião de diretores de estabelecimentos de ensino industrial. E, neste mesmo ano, foi organizado e oferecido curso para os diretores e professores das Escolas Industriais do Brasil. Eles foram para os EUA onde passaram um ano, sendo seis meses de estágio em escolas profissionais locais, três meses em indústrias e outros três meses em um curso de formação pedagógica.

Segundo Medeiros Neta e Ciavatta (2020) no que se refere ao programa editorial, registra-se que a CBAI publicou boletins da CBAI e 124 livros e folhetos. Parte dessas publicações decorreu do intuito inicial da Comissão e da formação de professores para atuar no Ensino Industrial. E, como desdobramento dessas ações, em 1954, foi fundada a Associação Nacional dos Professores do Ensino Industrial (ANPEI).

Os boletins propunham difundir ideais sobre o ensino industrial. Na primeira edição, na página oito, o boletim esclarece a sua finalidade:

1. Informar a todos os interessados sobre o desenvolvimento e o progresso do ensino industrial no Brasil. 2. Publicar artigos especiais sobre o ensino industrial. 3. Apresentar informação específica de utilidade para professores e diretores de estabelecimentos do ensino industrial” (BOLETIM CBAI, n. 1, 1947, p. 8).

Dessa forma, os Estados Unidos passavam, por meio do CBAI, a conduzir não só a formação técnica, mas criar uma linha ideológica para a ação da didática, da coordenação e direcionamentos das escolas técnicas. Nessa linha de entendimento, Amorim (2007) nos afirma que:

No contexto da chamada "Política da Boa Vizinhança", empreendida pelo governo estadunidense com seus vizinhos latino-americanos, durante a Segunda Grande Guerra. Tal política seria o instrumento para o projeto de "americanização" para o continente, cujo objetivo seria a adoção do chamado "*american way of life*", tanto na América Latina, como posteriormente por todo o planeta. Para tanto, era extremamente importante a divulgação das vantagens da ideologia do americanismo para o subcontinente (AMORIM, 2007, p. 168).

Sob esse fulcro, nota-se a tentativa de se promover a homogeneização cultural das Américas, instaurando os hábitos americanos de sustentação do capitalismo, como a busca constante pelo aumento de poder de produção, de consumo e de utilização massiva de propagandas publicitárias.

Tendo a educação como caminho para doutrinar e combater a organização da população na disseminação de ideologias de cunho comunista e do grande poder de mobilização dos movimentos reivindicatórios, a elite econômica brasileira vê, sobretudo, na formação profissional, um meio para disseminar seus ideais capitalistas e cooptar mais trabalhadores para defesa desse discurso.

Observa-se que essa dominação social pretendia, com a disseminação de ideologias capitalistas para o trabalho, formar cidadãos ordeiros, capacitados tecnicamente para o trabalho e preocupados com o progresso da indústria e do país. Com a CBAI, a burguesia brasileira beneficiou-se com a propagação do *American Way of Life*, que difundia a cultura da meritocracia e do consumismo, tão necessárias para a manutenção do capitalismo.

E é sob todas essas tensões que o terceiro e último tópico desse capítulo abordará as reformas educacionais que transformaram as escolas de aprendiz e artificies em liceus industriais e conseqüentemente em Escolas Técnicas federais.

2.3 REFORMA CAPANEMA: AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS QUE LEVARAM À SUBSTITUIÇÃO DAS EAAS PELOS LICEUS INDUSTRIAIS E NA SEQUÊNCIA EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

No período do governo Vargas ocorre uma grande estruturação do Ensino no Brasil. Nesse rol de mudanças, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930). Esse Ministério tinha a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública, à assistência hospitalar, esporte e ao meio ambiente”. Vale registrar que o primeiro ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos.

Ao se utilizar o termo Educação em substituição à Instrução Pública, conforme nos elucida Ciavatta *et al* (2010)²⁴ pretendiam deixar evidente que: “a simples mudança de rótulo com que ressurgia o Ministério, mostrava, claramente, como era mais amplo o seu programa de ação e como seria mais profunda a sua influência na vida nacional” (pág.75). Nesse sentido, declaravam a intenção de implantar um programa de educação para a nação, centralizando as normatizações no âmbito federal em substituição às estruturas isoladas de cada estado, que tinham como destaque a estrutura educacional do estado de São Paulo.

Nos primeiros meses de 1931, inicia-se a Reforma Francisco Campos. Nesse intento foram promulgados sete decretos. Entretanto, para o ensino profissional industrial, inicialmente, não houve significativas mudanças. Das normas expedidas, o único a tratar do ensino técnico foi o Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931) que organizou o ensino comercial em níveis médio, de especialização e superior. Além disso, regulamentou a profissão de contador, instituindo pela primeira vez, com a utilização do termo Ensino Técnico, como uma modalidade de ensino com diplomação de especialização aos estudantes. Os cursos técnicos no Brasil passam, com o decreto citado, a dar ênfase além das atividades da indústria, também para as atividades comerciais.

O estado de surgimento de guerra em que se encontrava o mundo era um fator que impactava a necessidade de mão de obra para as indústrias brasileiras, pois as importações estavam prejudicadas, e o parque nacional de indústrias, que já vinha buscando seu

²⁴ Celso Suco da Fonseca / Maria Ciavatta, Zuleide Simas da Silveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Livro disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>. Acesso em 30/05/2023

crescimento, passou a cobrar por formação de mão de obra especializada diante da crescente demanda interna.

Em resposta às necessidades internas, em 21 de fevereiro do ano de 1942, o Decreto-lei 4.119 (BRASIL, 1942) institui o ensino industrial de emergência, dispondo que os estabelecimentos oficiais de ensino daquela espécie deveriam organizar, nos três primeiros anos de execução da Lei Orgânica, cursos diurnos e noturnos de continuação, aperfeiçoamento e especialização, para jovens e adultos, a fim de atender à urgente necessidade de preparar trabalhadores para as indústrias diretamente relacionadas com a defesa nacional.

Em 1942, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro transforma as EAAs em Escolas Industriais e Técnicas. A estrutura da educação brasileira nesse período adquiri a configuração conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura da educação brasileira

Organização	Regulamentação	Matéria
Organização do ensino industrial	Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Instituindo as escolas técnicas e as industriais do ensino secundário
Rede federal de Ensino	decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942)	instituído as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial
Graus de ensino no Brasil	Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942	que instituiu no Brasil o sistema educacional de três graus
Organização do ensino superior	Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931	ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras

Fonte: tabela organizada a partir de dados obtidos em BRASIL/Ministério da Educação: Conheça a história da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> . Acesso em 15/04/2022.

O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais, alguns permitiam acesso ao ensino superior, mas a principal função era formar força de trabalho para os principais setores de produção: o

ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário (BRASIL, 2008).

Em 1934, o Decreto 24.558, de 03 de julho, (BRASIL, 1934) transformou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a diretamente ao Ministro de Estado. Esse decreto também cria um programa de expansão gradativa do ensino industrial, anexando às atuais escolas profissionais da União as seções de especialização para as indústrias regionais e instalando outras escolas industriais.

A justificativa agora para manutenção, criação e expansão das escolas industriais é a necessidade de atender às demandas das indústrias regionais. Essas explicações podem ser vistas nas considerações iniciais deste decreto, que destaca as seguintes condições para a promoção de modernização destas escolas:

Considerando que a evolução das indústrias nacionais impõe a adaptação do ensino indispensável à formação dos operários às exigências da técnica moderna e considerando que atualmente este ramo educativo está restrito, nos estabelecimentos oficiais, a uma organização que apenas atende a formação de artífices para as profissões elementares; Considerando que a falta de operários graduados e de contramestres é, além da manifesta, penosamente sentida nas fábricas e nas oficinas; Considerando que as indústrias nacionais já exigem um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário; Considerando que convém traçar normas educativas atinentes ao preparo de contramestres - para orientar a iniciativa privada neste particular; e Considerando ainda que a regulamentação das profissões industriais exige a prévia instituição do padrão de conhecimentos práticos que deva possuir um contramestre; Considerando finalmente a conveniência de atribuir ao mesmo órgão técnico-administrativo a que estão atualmente subordinadas as escolas federais de ensino profissional técnico, a orientação dos programas didáticos e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino industrial que pretendam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial (BRASIL, 1934, p.1).

A leitura do texto introdutório do Decreto 24.558 de 03 de julho de 1934 (BRASIL, 1934) mostra uma mudança na estrutura organizacional dos currículos das escolas técnicas federais, e nos seus propósitos, que passa agora a preocupar mais com uma formação técnica que atenda às demandas do setor industrial da época. O texto do decreto perde em sua escrita o viés taxativo que ligava as escolas de formação técnica aos pobres e desvalidos.

Entretanto, o ensino técnico é uma modalidade de ensino de nível médio que não abre possibilidade de acesso à educação superior, e essa característica mantém de forma mascarada a destinação do ensino técnico aos pobres. Essa situação se tornou mantenedora da crescente

desigualdade social, provocando descontentamento nos filhos e nas famílias dos proletários, e, consequentemente, gerando movimentos sociais em prol de melhorias.²⁵

Outra mudança para as escolas técnicas federais que ocorreu na era Vargas foi a promulgação, em 1937, da Constituição Federal que tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129:

À 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 do 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. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, p. 38).

A nova constituinte inicia de forma positiva abordando a educação como dever da Nação, Estados e Municípios a oferta da educação, em todos os seus graus, à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares. No entanto, volta a relacionar o ensino técnico às classes menos desfavorecidas de maneira explícita quando afirma que o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Com isso, continua a aprofundar os fortes traços da dualidade na educação, pois apesar de apresentar preocupação com a educação para o trabalho, essa lei divide o ensino em formatos destinados às classes baixas e às elites dopais.

A despeito das mudanças no ensino técnico, a nova constituinte traz na redação de seu artigo 29, fortes direcionamentos a serem dados à educação profissional, afirmando ser ela o primeiro dever do estado com a finalidade de atender às necessidades econômicas industriais do período.

²⁵ A partir da Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuar firmemente em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. A diversidade de opiniões e propostas crescia, assim como o desejo em formar uma entidade única representativa, forte e legítima para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social. No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o então Conselho Nacional de Estudantes conseguiu consolidar o grande projeto, almejado anteriormente algumas vezes, de criar a entidade máxima de estudantes, a UNE. Dados disponíveis em: <https://www.une.org.br/memoria/>. Acesso em 19/04/2022.

No intuito de atender a nova constituinte, o Decreto Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937) transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em Liceus industriais e instituiu novos Liceus. Foi criado, nesse período, um total de 14 novas instituições. Nessa época, o país contava com um total de 41 instituições de ensino técnico, localizadas nos grandes centros urbanos.

Esses movimentos de ampliação das escolas técnicas ocorrem em um período de forte industrialização do país e no auge do movimento de urbanização, com a saída da população do campo para os grandes centros em busca de trabalho, dando início à formação das grandes metrópoles e o fortalecimento da burguesia industrial.

Com isso, e aliado ao aumento expressivo da população, que de acordo com o Censo de 1940 era de 41.293.315 pessoas, salta para 51.944.397, sendo que desses 5.502.315 eram jovens entre 15 e 19 anos. A organização da estruturação educacional das escolas técnicas, constituídas pelos liceus Industriais, manteve a formação acadêmica finalística, isto é, sem acesso ao ensino superior, mantendo a insatisfação de muitas famílias, ao destinar os jovens egressos desses cursos a seguirem no trabalho de mão de obra operária.

Em 1942, o Decreto 4.072, de 30 de janeiro (BRASIL, 1942), conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabeleceu as bases da organização e do regime do ensino industrial, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca.

Perde-se, de vez, na escrita dessa legislação, a destinação das escolas técnicas federais aos pobres e desvalidos. A Lei Orgânica do ensino Industrial que regulamentava vários aspectos para o regime de ensino técnico, criou regulação em relação aos alunos ouvintes, às disciplinas, às práticas educativas, aos exames vestibulares, ao regime escolar, aos estágios na indústria e das excursões de estudo; ao culto cívico, à educação religiosa, ao corpo docente, à administração escolar e ao regime disciplinar, entre outras matérias.

Nota-se que essa nova legislação cria uma uniformidade regulamentar para os cursos técnicos das escolas técnicas federais do país, fortalecendo nelas as características de uma rede de ensino. Outra importante modificação dada por essa regulamentação foi a formação profissional passar ao nível equivalente ao do secundário, conforme descrição do seu artigo 18 do capítulo IV, que trata da articulação no ensino industrial e desse com outras modalidades de ensino.

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes: I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo

que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade. II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado. III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1942 p.21).

Nessa análise, observa-se que os egressos dos cursos técnicos passam a ter acesso ao ensino superior, mas de forma bastante limitada, pois não tinham o mesmo aprofundamento propedêutico que os alunos das escolas secundárias e só poderiam verticalizar seus estudos nas vagas dos cursos superiores diretamente relacionadas com o curso técnico por eles concluídos.

Mesmo com limitações, as mudanças alcançadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial foram consideradas, sem dúvida, um avanço para a educação técnica. Entretanto, a dualidade escolar, necessária para manutenção do capitalismo, continuou uma forte característica na educação brasileira.²⁶

Como se nota, essa constatação se deve ao fato de as escolas técnicas de produção de mão de obra (que tem como público principalmente a classe pobre, constituída na sua maioria por pretos e pardos e apesar de terem seus cursos classificados como nível secundário com acesso a cursos superiores), terem pouquíssimas chances de aprovação na seleção para os cursos superiores, pois a formação em cursos técnicos dava aos alunos uma baixa carga horária/aula para as disciplinas propedêuticas, não os preparando de forma mais ampla para os exames de acesso às universidades.

Ao passo que o ensino secundário, que tem seus ingressantes constituídos na sua maioria pela população rica e brancos, regulamentado pelo Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, (BRASIL, 1942), apresenta as seguintes finalidades: formar a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação

²⁶ Celso Suckow da Fonseca (1986) relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. *miolo_revista_esforce_n.8_jan_jun_2011.indd* 2913/09/2011.

disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42> in Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em 13/04/2022.

especial. Para tanto, apresenta carga horária focada em disciplinas de formação geral que prepara seus egressos para o acesso a quaisquer cursos ofertados no ensino superior.

Ainda objetivando a formação da mão de obra, foi criado o Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, (BRASIL, 1942) e com ele o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), escolas de aprendizagem que ministram ensino de continuação de aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores industriários.

Nesse contexto, Silva, (2010, p. 278), em seu artigo sobre a Formação profissional no Brasil, afirma que o papel do SENAI, no projeto nacional de industrialização do governo do presidente Getúlio Vargas “passou a englobar a preocupação com o preparo do trabalhador para o mercado. Esse preparo vai acontecer com a participação efetiva dos empresários, que vão gerenciar, junto com o governo, os recursos captados de maneira compulsória” (frequentemente através de descontos em folha de pagamento).

Percebe-se que essas características presentes no ensino brasileiro e na formação de mão de obra controlam a formação de classe no país e buscam regular a oferta de mão de obra conforme as demandas do mercado.

O sistema de ensino envolvendo as indústrias, fábricas e comércio, nasce da estreita relação do governo com o IDORT, Instituto de Organização Racional do Trabalho, criando polos industriais no início do governo Vargas. Essa formação feita pelas indústrias ocorre com a oferta de capacitações com cursos de formação de curta e média duração, voltados para a indústria e criados pelo SENAI. Mais tarde, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ofertando cursos de aperfeiçoamento para o comércio.

Estando os cursos de capacitação e “reciclagem” profissional na iniciativa privada, coube ao governo a difusão de cursos técnicos de longa duração (escolas federais, estaduais e universidades). Nesse sentido, Silva (2010, p. 278) ressalta que “o país passa a contar com um modelo de formação profissional ancorado em bases organizacional e financeira”. A criação e ampliação desses sistemas de ensino, mais tarde formará o que se conhece por “Sistema S” gerenciado pela FIESP, visando ao treinamento profissional, lazer, consultoria e saúde dos trabalhadores.

De modo geral, as reformas de Gustavo Capanema deram novos objetivos e estruturação para a educação brasileira, sobretudo o ensino industrial, que ganhou novas bases de formação, passando a ter oficialmente uma estrutura nacional de normas, uma rede de escolas técnicas federais e o envolvimento do mercado, que recebe verbas advindas do setor público por meio de incentivos fiscais.

Em 29 de outubro de 1945, era deposto o Presidente Getúlio Vargas e junto com ele seu ministro da educação, Gustavo Capanema. Com o fim do governo Vargas, as reformas para a educação prosseguiram, e em 1946 foram promulgados alguns decretos-leis: Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal; Lei nº 8.598 - de 08 de janeiro de 1946 que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos ou auxílio financeiro nas Escolas de Ensino Industrial da União. O Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, seguida de outros ajustes no decorrer do mandato do então presidente Eurico Gaspar Dutra.

Observa-se que a estrutura educacional, dada ao ensino técnico pelas reformas Capanema, permanece, ocorrendo apenas ajustes, e, isso se deve à manutenção, na verdade ampliação, do alinhamento da influência dos Estados Unidos na educação brasileira, sobretudo, a educacional técnica.

Diante das discussões levantadas, observa-se que de 1930 a 1960 o ensino técnico passa por uma profunda reestruturação, esse é o período em que se constituíam as bases da educação brasileira, a sua laicidade, gratuidade e responsabilização da União, com Estados e Municípios no atendimento à população em seus diversos níveis e modalidades de ensino.

A modalidade de ensino profissional mantém um de seus objetivos originários: servir de base para a construção de um país industrializado, mostrando um alinhamento com a burguesia industrial e com a relação de cooperação firmada com os EUA por meio do CBAI.

Ressaltou-se, também, que o povo, aqui entendido como os trabalhadores e estudantes passa a concentrar, em sua maioria, nos grandes centros e busca se organizar em associações e sindicatos e mobilizar para fazer exigências por melhores condições sociais.

Com isso, muitas conquistas foram obtidas em diversas áreas, como: as legislações trabalhistas, sindical e a estruturação e responsabilização do Estado para com a educação que ocorreu na era Vargas. Esse governo, em sua última fase, foi ditatorial, mas, paradoxalmente buscou conversar e atender a diferentes grupos sociais com interesses divergentes.

Como visto, valendo-se da educação, a luta de classes arraigou-se nesse período, com cada um dos lados se beneficiando dos resultados dos movimentos e reorganizando as lutas por melhores adequações. Seguindo nesse contexto de acirramento social e político, o próximo capítulo apresenta mais um marco na história da Rede Federal de Ensino Técnico.

3 REDE FEDERAL NA DITADURA MLITAR: DOS LICEUS INDUSTRIAIS AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA- CEFETs

A proposta central desse capítulo é percorrer os caminhos históricos do período militar, buscando compreender um pouco mais sobre o contexto social, político e as influências exercidas nas mudanças da educação, e como essas mudanças se constituíram elementos de impactos na rede federal de educação. No primeiro tópico será analisada a conjuntura política e social dos movimentos do Estado, do poder econômico, dos trabalhadores e dos estudantes. O segundo tópico abordará aspectos da influência de agências nacionais e internacionais na educação técnica brasileira, sob a ótica da teoria do capital humano. O terceiro e último tópico abordará as reformas educacionais na ditadura militar e suas implicações políticas e sociais com o ensino técnico compulsório como eixo norteador do processo de formação.

3.1 DITADURA MILITAR: O ESTADO, O PODER ECONÔMICO, OS TRABALHADORES, OS ESTUDANTES E OS SEUS MOVIMENTOS

Em 1964, o Brasil passava por um período conturbado em sua história política. O presidente da época, João Goulart, pressionado pelo movimento crescente da politização do povo brasileiro e na busca por apoio das massas, implementava medidas consideradas de esquerda, como a reforma agrária e a nacionalização de empresas estrangeiras. Isso gerava pressão e descontentamento nas elites e em parte dos militares do país. Sobre a Reforma Agrária, de acordo Valter Gonçalves Jr, da Agência Senado (2014):

A proposta de Jango estava ancorada em uma mudança constitucional que permitiria a desapropriação de terras com pagamento a longo prazo, na forma de títulos da dívida agrária. Mas deputados e senadores derrotaram o governo e mantiveram a norma segundo a qual as desapropriações para fins de reforma agrária seriam efetuadas mediante pagamento antecipado, em dinheiro. O que, na prática, inviabilizava um amplo programa de reforma agrária, dado o alto custo. Em 1964, de acordo com o Anuário Estatístico Brasileiro, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população era de 79,8 milhões de pessoas. O número dos que viviam em área rural alcançava 33 milhões. A produção agrícola, porém, não chegava a atender plenamente ao mercado interno. O latifúndio fazia parte da paisagem na

maior parte do país. A massa de trabalhadores rurais era mal remunerada e vivia situação de penúria. Nesse clima, crescia o clamor por reforma agrária. As Ligas Camponesas, organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) após o governo Vargas, ganhavam corpo sob a liderança do pernambucano Francisco Julião (1915-1999), no fim dos anos 50 e no início dos anos 60. Julião foi eleito deputado em 1962. No outro lado do embate, estavam os grandes proprietários de terras, muitos dos quais eram parlamentares (GONÇALVES JUNIOR, 2014, p.01).

Diante das dificuldades de aprovação das reformas no poder legislativo, João Goulart segue pelo caminho da pressão social. Na busca por apoio popular, o presidente João Goulart, conhecido como Jango, realizou no dia 13 de março de 1964 um comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, conhecido como "Comício das Reformas", com o objetivo de mobilizar a população em favor de suas propostas de reforma agrária, urbana e educacional. O evento contou com a presença de milhares de pessoas, incluindo líderes sindicais, estudantes e populares. Na ocasião foi assinado o decreto de nacionalização de todas as refinarias de petróleo particulares e o decreto de criação da Superintendência da Reforma Agrária a SUPRA.

Observa-se que o governo de João Goulart, apoiado e cada vez mais pressionado pelos movimentos sociais, direciona sua política para projetos nacionalistas, minando a promoção de políticas reformistas para controle das massas e provocando um declínio nas influências políticas da burguesia.

Nessa análise, entende-se que esse governo passa a ser um empecilho para os projetos capitalistas dos latifundiários, dos industriais brasileiros e dos estrangeiros que já vinham se organizando coletivamente em associações de classes patronais para enfrentamento das políticas sociais e promoção de mudanças na área de investimento econômico.

Para alcançar esses objetivos, a classe burguesa, de acordo com DREIFUSS (1981) passou a se organizar ainda mais, em associações e conselhos, como por exemplo:

O Conselho das Classes Produtoras (CONCLAP) que foi estabelecido em 1955 como uma organização guarda-chuva nacional com o intuito de proporcionar um fórum militante para o bloco de poder empresarial modernizante-conservador. O CONCLAP era uma associação de pressão poderosa e expressiva na defesa dos novos interesses socioeconômicos durante a década de cinquenta, tornando-se especialmente ativo a partir de 1959 e durante a campanha presidencial de Jânio Quadros. Os militantes do CONCLAP e os líderes de associações de classe semelhantes (por exemplo, das Associações Comerciais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e outros centros industriais,) formaram, juntamente com a FIESP, o CIESP e a *Federation of the American Chambers of Commerce*, um fórum importante de interesses políticos e econômicos que proporcionou

a infraestrutura para a ação de classe do bloco de poder burguês no período de 1962 a 1964. Reunidos para esses fins sob uma nova organização militante, eles estariam à frente da Juta ideológica, política e militar contra o Executivo de João Goulart e as forças populares (DREIFUSS, 1981, p.97).

Observa-se que a classe dominante do poder econômico, constituída por brasileiros, americanos investidores e militares alinhados ao desenvolvimentismo capitalista no país, já vinha preparando meios para influenciar e controlar as ações dos trabalhadores e do Estado, na busca de organização e controle social e econômico que viabilizassem o desenvolvimento por ela defendido.

Articulados com agências dos Estados Unidos²⁷ criam o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que se inicia com empresários e militares do Rio e de São Paulo. Assim, torna-se uma rede nacional de militantes, com a criação de IPES em todos os estados brasileiros, cujo objetivo era agir contra o governo nacional-reformista de João Goulart, alinhado às reivindicações das forças sociais que apoiavam a sua administração. Nessa linha de análise, Dreifuss (1981) reforça que:

As táticas da elite orgânica do IPES compreendiam desde atividades que objetivavam efeitos a longo prazo na orientação global das perspectivas sociais, econômicas e político-militares, até táticas defensivas planejadas objetivando ganhar tempo suficiente para a ação estratégica política e militar lograr efeito. Duas modalidades de ação devem ser consideradas: 1) ação ideológica e social; e 2) ação político-militar (DREIFUSS 1981, p.231).

Dessa forma, observa-se que as forças econômicas travaram por meio do IPES duas ações: uma visível à sociedade, que é a disseminação ideológica do capitalismo por meio de todos os meios de comunicação existentes, rádio, TV, teatro, jornais, panfletos, periódicos, cursos, propagandas entre outros. E a outra era uma ação político-militar, que era invisível e ocorria articulada com organismos americanos, que orientava e financiava muitas atividades das duas ações, com o objetivo de controlar o estado, através de consultorias e influências políticas para transformá-lo em regulador de seus propósitos.

Por outro lado, os movimentos exercidos pela ampla organização social estavam cada vez mais se enraizando. Nessa perspectiva, Dreifuss (1981) em seu livro: “1964: a conquista

²⁷ Os empresários americanos, agindo juntamente com seu governo, tentavam influenciar e mobilizar a comunidade de empresários locais, bem como outros grupos ativos, ou potencialmente ativos, dentro do processo político brasileiro” Essa mobilização foi realizada principalmente através de associações de classe nos Estados Unidos, (...) As companhias multinacionais ofereceriam também apoio financeiro à ação política organizada dos intelectuais orgânicos modernizante conservadores, No caso do CED, LAIC, BGLA e AÉF, em particular, elas ofereciam não somente apoio financeiro mas também ideológico e político às suas congêneres brasileiras c, na verdade, interviriam diretamente no sistema « regime político brasileiro através de suas subsidiárias e seus interesses associados. DREIFUSS, 1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.

do Estado, Ação política, poder e golpe de classe”, esclarece que para aumentar a pressão popular na busca de efetivação das reformas de base, houve foi criada uma Frente de Mobilização Parlamentar, que segundo Dreifuss (1981):

Que se estabelecia como um bloco extraparlamentar organizado a nível nacional, contra o abuso econômico transnacional, as restritivas estruturas oligárquicas rurais e a Organização administrativa, cultural e social populista. A FMP, embora pareça paradoxal, baseou sua ação em alguns dos tradicionais mecanismos de autoridade, tais como as arraigadas lealdades locais e regionais e a política personalizada. A intensidade do impacto da FMP decorria da sua composição como o mais amplo leque nacional de forças políticas de orientação popular atingidas até então. A FMP incluía a Frente Parlamentar Nacionalista, as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais. O Comando Geral dos Trabalhadores - COT, o Pacto de União, a Ação Sindical - PUA, a União Nacional dos Estudantes - UNE, a Ação Popular - AP de orientação católica, tendo ainda o apoio de oficiais militares nacional-reformistas e do ilegal Partido Comunista”. Para as forças dominantes tornar-se-ia imperativo bloquear a consolidação da FMP (DREIFUSS, 1981, p.139).

Como se depreende, a criação da FMP representa uma derrota da elite econômica e do trabalho de doutrinação do IPES. As forças dominantes haviam perdido o controle político dos trabalhadores. Dessa forma, sob a pressão dos movimentos sociais e do cenário econômico do período, ocorre, com apoio político e financeiro da burguesia brasileira e internacional, principalmente investidores americanos, o golpe militar em 31 de março de 1964, que depôs Jango e instaurou um regime de ditadura no país. Iniciou-se a fase de aplacamento das reformas sociais e início das políticas desenvolvimentistas. Para muitos pesquisadores, o golpe de 64 é um golpe empresarial-militar e diante dos levantamentos realizados nessa pesquisa, tal entendimento incorpora-se nesse texto.

Os governos militares passaram a agir em conformidade com os anseios da elite econômica. Nesse sentido, Ferreira e Bittar (2008) em seus estudos sobre Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar afirma que os governos desse período:

Adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica (BITTAR; FERREIRA, 2008, p.335).

Com estreita relação com os ideais burgueses, os governos militares passaram a suprimir as liberdades democráticas e acelerar a modernização do capitalismo brasileiro, buscando, para isso, subjugar a classe trabalhadora e os movimentos sociais com repressões. Ao aprofundar cada vez mais o enraizamento das políticas liberais em todas as áreas do estado aumenta-se a desigualdade social e diminuiu o poder aquisitivo da população pobre com o arrocho salarial²⁸.

Tendo na racionalidade técnica a utilização de análises técnicas, os relatórios produzidos por profissionais técnicos e por agências de assessoramento se tornaram os elementos pautadores de medidas reformistas e de exclusão de debates sociais. Sobre essas ações Dreifuss (1981), fornece uma boa noção das ações políticas da classe empresarial:

Os associados e colaboradores do IPES moldaram o sistema financeiro e controlaram os ministérios e os principais órgãos da administração pública, permanecendo em cargos privilegiados durante o governo de Castello Branco, exercendo sua mediação de poder. Com um programa de governo que emergia da direita do espectro político e social, os ativistas do IPES impuseram uma modernização da estrutura socioeconômica e uma reformulação do aparelho do Estado que beneficiou, de maneira ampla, as classes empresariais e os setores médios da sociedade, em detrimento da massa (DREIFUSS, 1981, p. 455).

Nesse sentido, a classe patronal por meio do IPES foi condutora de forma direta e indireta das reformas aplicadas durante os governos militares, de maneira tecnocrática, isto é, baseada em dados técnicos. Utilizou-se do estado para institucionalizar as mudanças socioeconômicas burguesas e controlar as reações por meio de coerções.

Apesar da forte repressão no período com a implantação da Lei nº 4.330 em 01 de junho de 1964 (conhecida como Lei Antigreve e tentativa de controle dos sindicatos para transformá-los em extensão do governo com consequente controle dos trabalhadores nos locais de trabalho)²⁹, os movimentos sociais se organizaram para o enfrentamento da não subjugação do poder constituído nesse período. Assim, ocorreram várias manifestações de ativistas e de repressão do Estado:

²⁸ Para saber mais: O Complexo IPES/IBAD no Estado - A ocupação dos postos estratégicos pela elite orgânica p.417 – capítulo X do livro 1964: a conquista do estado. ação política, poder e golpe de classe.

²⁹ Conforme dados relatório da comissão da verdade do estado de São Paulo, o governo interveio em 67% das confederações, em 42% das federações e em apenas 19% dos sindicatos. Organizações sindicais de bancários e trabalhadores em transportes figuraram de modo proeminente nas greves políticas, entre 1960 e 1964, e foram atingidas com maior intensidade, proporcionalmente, que os outros setores. E significativamente, os grandes sindicatos sofreram mais que os pequenos: o Ministério interveio em 70% dos sindicatos com mais de 5.000 membros; em 38% dos com 1.000 a 5.000 membros; e em apenas 19% daqueles com menos de 1.000 membros. O governo militar simplesmente decapitou o movimento trabalhista radical (ERICKSON, 1979, p. 209) 20. In <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap5.html> Acesso em 03/03/2023.

Os movimentos sociais (em especial, o sindical e o estudantil) amargavam anos submetidos a dispositivos políticos que os engessavam e perseguiam (e prendiam) seus militantes mais ativos. Infelizmente, o período até então mostrar-se-ia apenas uma amostra do que o regime seria capaz, pois no final de 1968 o Ato Institucional Número 5 abriu caminho para um regime de exceção que não tinha nenhum pudor em agir ao arrepio da ordem legal para perseguir, prender, cassar, exilar e “desaparecer” opositores de todos os matizes políticos. Em Osasco (São Paulo) e Contagem (MG) greves em 1968 haviam desafiado o autoritarismo do governo que impedia o livre exercício do direito de associação, reunião e escolha dos seus líderes. Passeatas estudantis nas grandes cidades incorporavam também outros setores da população, incomodadas com um regime militar que deveria durar poucos meses, apenas o suficiente para “pôr ordem na casa”, ou seja, livrar-se de João Goulart e daqueles que apoiavam reformas “extremas” que muitos setores da classe média identificavam erroneamente com o comunismo. A morte do estudante Edson Luís no Restaurante Calabouço, Rio de Janeiro, em março, levantou a seguinte pergunta: e se fosse seu filho? Slogan usado pelo movimento estudantil para lembrar às classes médias urbanas que a violência da ditadura chegava inexoravelmente para todos (BRASIL, 2022, p.01).

A sociedade procurando construir formas de lutar contra aos desmontes sociais e econômicos provocados pelos governos militares promoveram muitos eventos de enfrentamento que se estenderam por todo país, envolvendo estudantes, políticos, civis e a classe artísticas: cantores, compositores, atores, entre outros movimentos sociais.

Uma parcela da população brasileira, em evidência nessa pesquisa, é a comunidade negra. Dessa forma, ao buscar visualizar a sua participação nos atos de resistências contra a ditadura, com base na premissa de que a maioria das pessoas pobres do país é constituída por negros e mulatos, infere-se que os negros estiveram presentes em maior ou menor proporção, em todas as frentes de lutas travadas.

Entretanto, a luta para os negros tinha pesos adicionais, pois além de lutarem por todas as injustiças sociais comuns a toda sociedade proletária do país e contra a opressão dos governos golpistas, os negros ainda lutavam contra o preconceito racial e as marginalizações dele derivadas. Nesse sentido, Haroldo Costa (1982), em seu livro *Fala Crioulo*, nos afirma que:

Cada vez que há um endurecimento, um fechamento político, o negro é atingido diretamente porque todas as suas reivindicações particulares, a exposição de suas ânsias, a valorização de sua história, desde que não sejam feitas segundo os ditames oficiais, cheiram à contestação subversiva. (COSTA, 1982, p. 16).

Com isso, infere-se que a luta dos negros na ditadura tinha duas vertentes: a de classe difundida no interesse da maioria e a de raça, uma luta com poucos adeptos fora da comunidade negra.

A luta dos movimentos negros contra o racismo e melhorias sociais seguiam com a conscientização dentro de seus núcleos de domínio, feitas por meio de reuniões, assembleias, debates e jornais das associações, dos sindicatos, dos teatros e por meio da busca por ampliação do letramento e incentivos a continuidades dos estudos.

Com a instalação do AI5, em 13 de dezembro de 1968, norma que aumentava a repressão do Estado, todas as lutas travadas no país por melhorias sociais foram consideradas como atos subversivos. Os movimentos contra a ditadura passaram a agir apenas em manifestações clandestinas, se reorganizando e buscando novas formas de combate. Atos contra o racismo eram considerados proibidos e o preconceito racial visto pela ditadura, como uma “guerra psicológica adversa” que os comunistas subversivos pregavam, utilizando o combate ao “mito do preconceito existente no Brasil”, juntamente com a luta de classes para gerar conflitos sociais no país³⁰.

Com a lei da Anistia³¹, Lei 6.683, publicada em 28 de agosto 1979, os movimentos sociais, políticos e sindicais retornaram com as manifestações públicas por melhorias das condições sociais e pela volta da democracia. A questão da luta contra o racismo passa por um movimento mais intenso com influências dos movimentos internacionais. Apesar de alguns partidos políticos de esquerda já estarem incorporando pautas contra o racismo em suas reivindicações, a luta e todas as suas derivações perversas contra o negro e sua cultura, só passaram a ganhar destaque com a implantação do Movimento Negro Unificado contra o Racismo (MNU) que apresentou a seguinte carta de intenção:

Movimento Negro Unificado – MNU - Fundado em 18 de junho de 1978-
Carta de Princípios. Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembleia

³⁰ Na 148ª Audiência Pública da Comissão da Verdade Rubens Paiva, no dia 3 de novembro de 2014, o pesquisador Pádua Fernandes analisou documentos do Serviço Nacional de Informações (SNI) que negavam a existência de racismo no país, alegando que se tratava de “invenção” da esquerda. Outro documento debatido nessa audiência foi o Relatório confidencial, não assinado (como era a praxe da época) de 15 de maio de 1978 da Divisão de Informações do DOPS/SP. O assassinato de Robson Silveira da Luz, feirante negro de 27 anos, por policiais militares da 44º Departamento de Polícia de Guaianazes chefiados pelo delegado Alberto Abdalla, em 18 de junho de 1978, gerou tal reação que foi, de fato, somado à proibição, semanas após, de quatro jovens negros de entrarem no Clube de Regatas Tietê, foi o estopim para a criação do Movimento Negro Unificado. Para maiores informações acessar página com documentos da comissão da verdade do estado de São Paulo, disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html>. Acesso em 06/03/2023.

³¹ (..) A lei era propositalmente obscura. Sem citar os militares, dizia que seriam anistiados todos que tivessem cometido “crimes conexos”, isto é, “crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política”. Os agentes da repressão, assim, estariam amparados sob o amplo guarda-chuva dos crimes conexos. Fonte: Westin/Agência Senado (2019). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-40-anos-lei-de-anistia-preparou-caminho-para-fim-da-ditadura> . Acesso em 07/03/2023.

Nacional, CONVENCIDOS da existência de: discriminação racial, marginalização racial política, econômica, social e cultural do povo negro, péssimas condições de vida, desemprego, subemprego, discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho, condições subhumanas de vida dos presídios, permanente repressão, perseguição e violência policial, exploração sexual, econômica social da mulher negra, abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura e mito da democracia racial. RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego melhor assistência à saúde, à educação e à habitação, reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção, extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos, liberdade de organização e de expressão do povo negro (...) Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (Carta de Princípios Movimento Negro Unificado – MNU Fundado em 18 de junho de 1978)³².

Observa-se que o MNU apresentou uma pauta considerando o racismo como pano de fundo para a hostilidade racial, política, econômica, social e cultural do povo negro, que marginaliza as manifestações do povo negro. Destaca-se na pauta a luta para a situação da mulher negra que além de sofrer todas as mazelas sociais da raça ainda sofre a discriminação pela condição do gênero.

Espalhando-se por todos os estados brasileiros, fica evidenciado que o movimento negro unificado contra o racismo sintetizou a voz de todos os movimentos negros na luta pela integração do povo negro na sociedade brasileira em todos os seus aspectos sociais, políticos e culturais.

Assim, unindo-se a outros movimentos, fortaleceu a luta pela redemocratização. Vários foram os movimentos da sociedade brasileira para a restauração da democracia que iniciou em 1985 com a eleição de Tancredo Neves.

Nesse tópico realizou-se uma rápida abordagem do contexto político, das influências econômicas internas e externas na implantação da ditadura militar e das lutas de diferentes segmentos da sociedade que sofreram forte opressão com exílio, torturas e assassinatos de militantes políticos e civis, que se opunham à ditadura militar, regime que terminou em 1985.

³² O MNU foi fundado num ato público que reuniu 2 mil pessoas, no dia 7 de julho daquele ano, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo “Vale lembrar que a ditadura militar brasileira retomou a ideologia da “democracia racial” como um de seus eixos de integração nacional autoritária. Para a ditadura e seus ideólogos, a racialização das desigualdades no Brasil e as pautas do movimento negro eram antipatrióticas, imitação superficial e descontextualizada do movimento negro estadunidense. Afirmava-se que aqui não existia racismo. Portanto, o surgimento de uma “consciência negra”, expressa num grupo de origem marxista, que não media as palavras para denunciar o racismo explícito e oculto da sociedade brasileira, era um duplo desafio para a ditadura antirracista e anticomunista. Disponível em <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>

Verificou-se, assim, que o golpe militar, visando atender aos interesses do capital, foi uma ação ampla de conglomerados econômicos nacionais, norte-americanos e militares, com o apoio da imprensa burguesa alardeando os perigos da revolução comunista para atrair apoio de parte da população.

O golpe de 64 buscou atender aos interesses do capital no setor econômico e político, buscando conter as reformas de bases, o controle dos movimentos sociais e construir caminhos para a política de implantação da aliança para o progresso, isto é, a política desenvolvimentista interamericana, financiada pelos Estados Unidos (USA).

Nesse sentido, a educação profissional não poderia ficar de fora do alcance nefasto desse período, dado a sua importância instrumental para o capitalismo na preparação da força de trabalho necessária ao seu desenvolvimento.

Focando nas reformas educacionais do período em análise, no próximo tópico abordaremos as influências externas e internas nas políticas de diretrizes educacionais com o objetivo de instrumentalizá-la para a preparação do capital humano necessário ao desenvolvimento do capitalismo.

3.2 INFLUÊNCIA DE AGÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA BRASILEIRA COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

As discussões sobre as reformas educacionais, sobretudo a do ensino superior, já estavam em debate bem antes dos governos do período da ditadura. Muitos eram os pontos de pautas que estavam sendo pleiteados por profissionais da educação e estudantes, como por exemplo, a questão das verbas e a forte demanda por mais vagas nos cursos superiores, pois as atuais vagas oferecidas estavam gerando muitos excedentes em lista de espera. Essa era uma forte reivindicação da união nacional dos estudantes - UNE.

Com o golpe militar, todos os movimentos reivindicatórios passaram a sofrer repressão. No campo educacional, as escolas e universidades passaram a ter seus currículos controlados, campus invadido; professores e estudantes foram perseguidos, torturados, muitos mortos e exilados.

As reformas educacionais passam a buscar maior tecnicidade, eficiência e produtividade para todos os níveis de ensino, no intuito de implantar a política da aliança para o progresso financiada pelos USA.

Nesse fulcro, aprofundaram-se os acordos internacionais de parceria no âmbito educacional, iniciados oficialmente pelo MEC com agências americanas por meio da CBAI, comissão brasileira-americana que orientou o ensino técnico brasileiro no período de 1945 a 1962, ano em que foi extinta.

Vale ressaltar que os governos militares firmaram novo acordo de cooperação entre o MEC a *United States Agency for International Development* – USAID com o objetivo de auxiliar nas reformas e financiamento do ensino superior e ginasial³³, numa perspectiva pragmática.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, foi criada a equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) com integrantes brasileiros e americanos. Dos trabalhos realizados foi produzido o Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – Acordo MEC-USAID (BRASIL, 1969)³⁴.

A partir da análise desse relatório, é possível verificar que, dentre outros aspectos levantados sobre os problemas da educação superior, há o apontamento da necessidade de se aplicar um viés mais tecnológico e racional para esse nível de ensino, buscando atender a formação de uma força de trabalho mais tecnocratizada para os cargos mais altos da administração e da indústria.

Nesse entendimento, defendeu a promoção da uma “política nacional de amplo incentivo à pesquisa científica nos diversos domínios do saber, a qual passa a contar com o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa, de modo que atenda aos imperativos da segurança, da ciência e da produtividade” (BRASIL, 1969, p.175).

Seguindo a linha de racionalidade e economicidade, observa-se que o relatório do Acordo MEC-USAID defendeu o mínimo de gastos do governo na amenização do problema dos estudantes excedentes em lista de espera. Indicou o aumento racional de vagas nas universidades públicas e o apoio à abertura de faculdades particulares e criação de formas de crédito estudantil para os alunos. Quanto à educação básica, porta de entrada para o ensino superior, esta foi considerada o grande gargalo para as dificuldades da formação tecnológica na graduação.

³³ Dados retirados da leitura do trabalhos de Cunha LA. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. Cad Pesqui.912–33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 15/03/2023.

³⁴ O Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – Acordo MEC-USAID Nas suas quase setecentas páginas o Relatório não é apenas uma informação circunstanciada do trabalho desenvolvido pela EAPES. Nele é possível capturar as contradições pelas quais operam o desenvolvimento capitalista e a produção do conhecimento novo e inovador, bem como as disputas internas à Equipe disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>

Conforme publicações do jornal Correio da Manhã/RJ, de 02 de julho de 1968 (Edição 23075 na página 03), a assessoria da USAID com o MEC, além do acordo para planejamento das reformas do ensino superior para a criação de um sistema mais eficiente para o seu desenvolvimento. Havia vários outros acordos de financiamento e planejamentos educacionais destinados ao ensino industrial, didático e até planos de alfabetização estavam em vigor.

O jornal traz ainda, na mesma página, além de várias denúncias contra perseguições a estudantes e professores, notícias de convocação da população para unificação das lutas junto com os estudantes. Houve uma reportagem com o presidente da UNE denunciando que o governo estava promovendo maior abertura para o ensino superior privado e aplicando mudanças no ensino básico para atender aos interesses dos grandes monopólios³⁵.

Em relação às denúncias apresentadas pelo presidente da UNE, observa-se sua efetivação nos apontamentos de economicidade e tecnicidade para o ensino superior, registrados no relatório do Acordo MEC-USAID, que serviram de ancoragem para a reforma de todos os níveis de ensino. A reforma do ensino no período da ditadura foi conduzida pelos burgueses por meio do IPES, com base no relatório do Acordo MEC-USAID, utilizando um viés tecnocrático, isto é, pautado pela racionalidade técnica que excluía reflexões com outros atores da sociedade, tendo o Estado como garantidor da reforma por intermédio de repressão aos segmentos excluídos do debate.

Em se tratando da condução da reforma educacional pelos dirigentes do capital, Dreifuss (1981) assevera que:

Uma área pela qual o IPES se interessou particularmente e onde seus filiados colaboradores também ocuparam postos-chave, foi a de Educação e Cultura. A nova administração formulou o sistema educacional e estabeleceu novas metas” O planejamento educacional tomou-se parte integrante do planejamento “global” (econômico) e, convenientemente, a reforma foi

³⁵ Os estudos realizados por Eduardo Zayat Chammas em sua dissertação: DITADURA MILITAR E A GRANDE IMPRENSA: OS EDITORIAIS DO JORNAL DO BRASIL E DO CORREIO DA MANHÃ ENTRE 1964 E 1968 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da USP analisou editoriais dos veículos Correio da Manhã (CM) e Jornal do Brasil (JB) entre 1964, ano do golpe, e 1968, ano de implantação do Ato Institucional 5 (AI-5). Para o autor, o CM apoiou a queda de João Goulart, criticou muitos atos dos governos militares e como seus leitores eram da classe média, “dava voz às aspirações liberal-democráticas das camadas médias, o que fica claro no apoio do jornal ao movimento estudantil até a Passeata dos Cem Mil, em junho. A radicalização, no entanto, não interessava ao jornal. As ações do movimento estudantil em outubro são vistas à distância pelo veículo, que critica a repressão do Estado, mas questiona os métodos dos estudantes. (...) a crítica aos militares dá-se apenas quando os direitos individuais são ameaçados ou cerceados, ou quando isso ocorre com as instituições políticas que compõem formalmente a democracia parlamentar. Os direitos sociais e políticos dos “de baixo” não merecem a atenção daqueles que representam os interesses liberais no Brasil.” Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-13122012-101040/pt-br.php>. Acesso em 13/04/2023.

coordenada pelo Ministério do Planejamento, dentro do marco do PAEG. A equipe que estudou essas reformas era chefiada por Luiz Victor D'Aninos Silva e Paulo de Assis Ribeiro, membros do Grupo de Estudo e Doutrina do IPES-Rio. A nova política educacional tornou-se a expressão da “reordenação das formas de controle social político”, funcional para as exigências dos interesses econômicos que tornarem necessária a reformulação do sistema político e da economia, em primeiro lugar. A educação superior era relativamente favorecida em oposição à educação popular, revelando a preocupação com a mão-de-obra mais qualificada para escalões mais altos da administração e da indústria. A Constituição de 1967 incentivou as escolas particulares em detrimento das universidades públicas e gratuitas. (DREIFUSS, 1981, p.442).

Diante do exposto, observa-se que há a instrumentalização da educação em todos os seus níveis e graus, transformando-a em produtora de forças de trabalho essencial para a produção e o crescimento industrial. A sua estruturação orientada pelo Planejamento Econômico Global (PAEG), mostra a forte influência do IPES, representante do setor econômico nacional e internacional, na estruturação educacional ajustando-a às necessidades do mercado e buscando a regulação e racionalização da força de trabalho produzida pela educação em todos os níveis.

Assim, nota-se que ao considerar a educação com produtora de força de trabalho, ela se torna precursora do processo de atualização e manutenção de reserva desse “capital de produção”. Nessa linha de análise, Dreifuss (1981) afirma ainda que:

O conceito de educação muda substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual. Entretanto, a educação é vista como investimento apenas quando prepara indivíduos para o trabalho. Não é mais um processo de transmissão da cultura geral da humanidade, do conhecimento universal; é instrumentalizada para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata (DREIFUSS 1981 p.443).

Diante disso, tem-se que o conceito de capital humano³⁶ para o sujeito, ocorre quando este obtém habilidades a partir da educação escolar/ treinamentos e as transforma em força de

³⁶ De acordo com HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" da Faculdade de Educação da Unicamp : A origem da TCH está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Para o estudo da Teoria do capital humano consultar as obras de Theodore Schultz: O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976); Para uma crítica à teoria do capital humano, consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, A USAID e a educação brasileira (1982); Gaudêncio Frigotto, Educação e

trabalho. Pela afirmação “pode produzir lucro social e individual” percebe-se, na implantação desse conceito, além da busca da formação de força de trabalho, uma tentativa de desmantelamento do reconhecimento de classe, induzindo o indivíduo a entender que sua ascensão cultural e monetária pode deslocá-lo do nicho dos proletariados e o colocar mais próximo dos capitalistas.

Outra questão é a responsabilização do sujeito pela sua formação e ascensão social em busca do lucro individual, por meio da meritocracia advinda de seu esforço, eximindo, assim, o Estado de parte das mazelas sociais.

Logo, pode-se entender que a utilização política da teoria do capital humano (TCH) pelos donos do capital e o Estado objetivou a individualização dos sujeitos em suas aspirações, visando desestabilizar a força coletiva dos trabalhadores e a utilização da educação de forma racional e pragmática na formação de força de trabalho.

Assim, o indivíduo é visto como uma força de mão de obra manipulável, de forma ideológica e educacional. Essa idealização permite incutir nele os ideários capitalistas de ascensão, de consumo e de formação, para atender aos interesses do capital no desenvolvimento das novas tecnologias de produção exigidas pelo sistema produtivo.

Nesse contexto, a disseminação da Teoria do Capital Humano no meio social, ocorreu de forma direta por meio de programas educacionais e de forma mais sutil pelas propagandas em veículos de comunicação e outros meios, visando, conforme Arapiraca (1979):

Efetivar a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso, a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo, é uma ascensão social ascendida mais para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1979 p. 43).

Pelo exposto, ficou evidente a necessidade da manipulação do monopólio do capital nacional e americano na efetivação do golpe empresarial-militar de 64, com o intuito de utilizar a máquina do Estado como instrumento necessário para neutralizar repressivamente os movimentos sociais, institucionalizar as mudanças administrativas, econômicas e fincar as raízes dos mecanismos ideológicos de conformação social dos trabalhadores aos ditames do capitalismo.

Observar, mesmo que de forma mínima, a estrutura, a dimensão e os objetivos do projeto de dominação da classe trabalhadora, executado pela elite brasileira e dos governos militares com apoio das agências americanas, mostra como as elites econômicas estavam pressionadas e com medo dos avanços sociais, da organização dos proletariados e do fortalecimento dos políticos de esquerda e nacionalista.

Assim, muitas reformas foram implantadas na estrutura da máquina governamental, sobretudo, na educação, área essencial para disseminar a ideologização capitalista em toda sociedade brasileira. A discussão sobre os programas educacionais implantadas nesse período e a utilização da educação profissional nos parâmetros da ordem capitalista será tema do próximo tópico.

3.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR: O ENSINO TÉCNICO COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS

Após o golpe empresarial-militar de 1964, ocorreram muitas mudanças educacionais, visando atender às demandas científicas e tecnológicas necessárias para a modernização dos meios de produção no Brasil e adequação às relações capitalistas de acúmulo de capital pretendidas na época. Nesse sentido, Ferreira e Britar (2008), buscando analisar a ideologia tecnocrática subjacente à educação brasileira e relacionando-as “à modernização autoritária do capitalismo” e à “teoria econômica do capital humano” afirmam que:

A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais. A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). Ou seja: no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos (FERREIRA; BRITAR, 2008 p. 340).

Diante dessa afirmação, verifica-se que o caminho da sucessão de fatos que culminaram nas reformas para o ensino médio, apresenta-se como importantes elementos institucionais que amarraram as mudanças educacionais à lógica educacional, de caráter

economicista do período. Dessa forma, seguir a análise dos propósitos para a educação nesses documentos é um caminho para fortalecer os elementos que vinculam a reforma da educação às ideologias capitalistas pretendidas.

O Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966) conhecido como PAEG³⁷, apresenta dentro da quarta parte do documento (Tomo IV) o tópico que versa sobre o Desenvolvimento Social e Valorização Regional, dispõe um capítulo sobre a Educação, Cultura, Saúde e Saneamento, Previdência Social e Habitação. Sobre a educação são detalhadas as questões orçamentárias, definindo a progressão de matrículas nas escolas para o período de 1965 a 1970 a serem efetivadas.

Em nota de fim de tabela, há a observação de que foram deixados de fora dos cálculos orçamentários, isto é, sem fonte de recursos, os gastos necessários para o reequipamento e conservação das escolas existentes, bem como ampliação da rede de prédios e formação de professores. Essa nota implica que toda projeção de ampliação escolar se baseava na necessidade de o Brasil contrair empréstimos externos para sua efetivação.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), seguindo as regras orçamentárias impostas pelo PAEG, no que diz respeito à Educação aponta os principais problemas em cada um dos graus do ensino:

a) Ensino Primário: carência de escolas nos grandes centros urbanos, além dos elevados índices de deserção e reprovação maciça; b) Ensino Médio: baixos padrões qualitativos; posição de barreira à mobilidade social do País e à formação de mão-de-obra adequadamente estruturada (deficiência do ensino técnico de nível médio), posição de barreira à expansão do ensino superior; c) Ensino Superior: distribuição inadequada das matrículas pelos diversos ramos; baixos padrões de eficiência em vários ramos e estrutura inadequada das Universidades (BRASIL, 1967, p.81).

Observa-se que das problemáticas levantadas sobre o sistema de ensino brasileiro, a oferta do ensino primário além de ineficiente mostrou-se insuficiente para atender às demandas dos grandes centros. O ensino Médio foi considerado um nível de ensino que impõe barreiras à mobilidade social do país, à formação de mão de obra qualificada e à expansão do ensino superior. O Ensino superior além da baixa qualidade apresentou problemas na estruturadas universidades e na distribuição das vagas nos diversos ramos. Observa-se que o Ensino médio se apresentou como uma ferramenta de manipulação para o Estado, pois mostrou-se destinador de formação de mão de obra, de egressos para as universidades e instrumento

³⁷ Documento disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1073> . Acesso em 22/03/2023.

controlador da mobilidade social com a implantação de políticas de manutenção ou diminuição da desigualdade social.

Ao implementar as ações do plano decenal do desenvolvimento econômico, o Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970)³⁸ (PED), buscou, dentro dos objetivos a serem alcançados, estratégias para a criação de diretrizes básicas para a política educacional brasileira, mostrando que:

A associação do sistema educacional privado à ação governamental terá de ser um imperativo da política de desenvolvimento. O objetivo final consistirá, efetivamente, em proporcionar um mínimo de escolarização obrigatória a todos os brasileiros, e incentivos que estimulem o acesso aos níveis mais elevados do ensino, num programa nacional que ajuste o sistema educativo às demandas do mercado de trabalho, sob a coordenação e orientação geral do Governo (BRASIL, 1968, p.95).

Mediante o exposto, infere-se que o objetivo principal, em outras palavras, é utilizar-se da educação para oferecer uma formação mínima à grande massa de trabalhadores e ajustá-los às demandas do mercado brasileiro, como mão de obra barata e que tenha condições mínimas de capacitar-se em serviço para atender às necessidades dos meios de produção.

O PED mostra, ainda, a necessidade de preparação do povo para a efetivação desse objetivo, e, na busca da cooperação de toda a população, o documento prevê que o governo deveria promover ações para:

(...) mobilizar a opinião pública para a importância da educação. Além do aperfeiçoamento do homem em si mesmo e de sua ascensão social através da educação, sendo imperioso despertar a consciência nacional para a urgência de nossas necessidades de mão-de-obra, na quantidade e qualidade exigida pelo processo de desenvolvimento. Será, ainda, preciso promover em nosso sistema educacional as alterações cabíveis para ajustá-las às necessidades de nossa economia (BRASIL, 1968 p. 48).

Nota-se, nessa análise, que a ideologização capitalista da teoria do capital humano e o pragmatismo tecnocrata, presentes nos documentos norteadores das reformas nacionais, foram incorporados à educação.

Assim sendo, os trabalhos de orientação realizados pela comissão MEC/USAID e demais levantamentos sobre a educação realizados no período, deram o norte para a construção de aspectos educacionais abordados pelo PAEG, que serviram como suporte para que o PED levantasse as estratégias a serem implantadas. Esses trabalhos, amparados pela ação repressiva do estado para conter a insatisfação popular, se materializaram na lei da

³⁸ Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1070> . Acesso em 22/03/2023.

Reforma Universitária (1968) e na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971).

Cumprе ressaltar que as reformas educacionais no período da ditadura têm início com a Reforma Universitária de 1968, pela Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968 e Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, que objetivou a sua regulamentação. Da leitura dessas regulamentações, verifica-se que o objetivo principal da reforma foi modernizar as universidades brasileiras, alinhando-as aos padrões internacionais e às necessidades do capital com cursos integrados com a pesquisa científica.

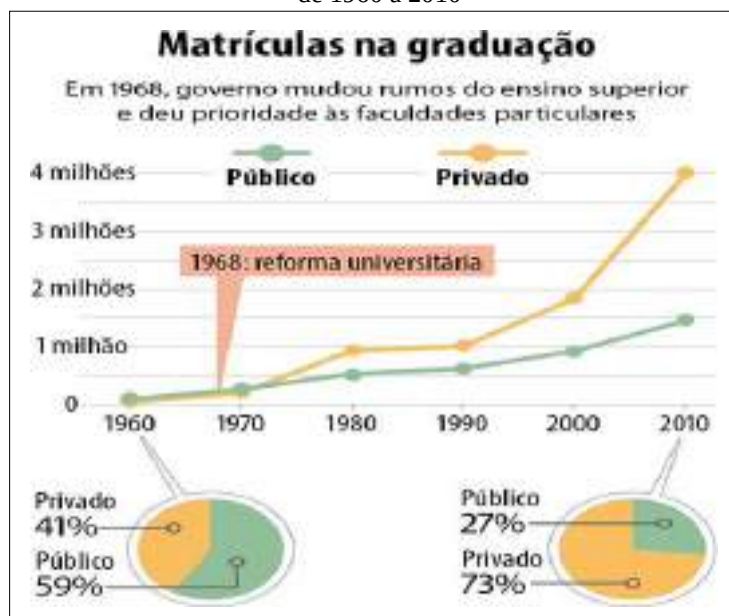
Para Cunha (2000) que realizou estudos das mudanças ocorridas no período, a reforma trouxe linhas antagônicas de mudanças:

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (CUNHA, 2000, p.178).

Pelo que se analisa, apesar de ter proporcionado algumas mudanças positivas para o ensino superior, o período ficou marcado pela mudança de eixo no domínio da formação dos acadêmicos nos cursos de graduação, pois mesmo pressionado pelo forte movimento estudantil que exigia solução para as vagas excedentes, o estado não fez investimentos públicos que conseguissem atender à demanda.

Assim, na busca para a solução do problema, o governo resolveu associar-se à iniciativa privada e facilitar a abertura de faculdades particulares para absorver os alunos excedentes das escolas públicas. A Figura 6 mostra como essa estratégia aumentou o número faculdades particulares no Brasil:

Figura 6 – Matrículas nas faculdades particulares no Brasil – de 1960 a 2010



Fonte: Agência Senado

De acordo com os gráficos, constantes na Figura 6, após a reforma universitária as faculdades particulares passaram a dominar a oferta de vagas e de matrículas. Essa ampliação aumentou com o Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975. Outra questão a ser considerada nessa análise é a distorção da finalidade do ensino superior, que com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 apresentava os seguintes objetivos:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1963, p.01).

Desse modo, depreende-se que as ações do governo em ampliar o ensino superior por meio do ensino privado, que em grande parte é constituído por faculdades isoladas, isto é, instituições que não desenvolvem pesquisas, criam uma distorção na qualidade do ensino superior e quebra a regra da excepcionalidade da existência de estabelecimentos isolados.

Além disso, essas ações aliadas ao Crédito Educativo (Creduc) passaram a elitizar ainda mais o ensino nas universidades públicas. Para o momento social, vivido na época, a abertura de Faculdades privadas, a mudança na seleção de ingresso no ensino superior, que deixou de ter nota mínima com a classificação sendo efetivada de acordo com o número de vagas, e a implantação do crédito educativo, trouxeram ganhos políticos aos governos do período.

Vale destacar também que essas ações acabaram com a lista de excedentes, retirando o principal tópico da pauta de reivindicações que os estudantes tinham para a educação e daí-lhes grande apoio popular. Desse modo, atenderam ao *lobby* dos empresários de educação com a flexibilização na abertura de instituições de ensino e agradaram a classe média que buscava na educação superior, meios para a ascensão social. Além disso, diminuiu, ainda mais, a possibilidade das pessoas pobres prosseguirem seus estudos, limitando-as aos cursos de formação básica que passaram de maneira compulsória, por meio da reforma da educação básica, a formar mão de obra em todas as escolas do país.

No esforço de capturar os alunos das classes trabalhadoras que buscavam o ensino superior, pautada na linha ideológica da teoria do capital humano, a Lei nº 5.540/1968 cria, por meio de seus artigos 18 e 23, a modalidade de cursos superiores de curta duração que deveriam ser ofertados pelas universidades para atender, de maneira mais rápida a demanda de trabalhadores com conhecimentos tecnológicos mais avançados para as indústrias.

Os cursos de curta duração passaram a ser ofertados principalmente, nas áreas mais técnicas e por intermédio do Decreto-lei 547 de 1969 as escolas Técnicas Federais foram autorizadas a, também, ofertar os cursos de curta duração.

Intencionando utilizar-se da abrangência dada pelo Decreto-lei 547 de 1969, nesse mesmo ano, ocorre a criação em São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) com a finalidade de buscar “a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior (...)” (SÃO PAULO, 1969, 01). Assim, iniciou-se, fora do âmbito das universidades, a oferta dos cursos de curta duração, além dos cursos técnicos. Desde então, o termo educação tecnológica passa a ser associada aos cursos de curta duração e à educação técnica de nível médio numa perspectiva liberal e tecnicista de políticas educacionais.

Visando a formação de profissionais em nível nacional, os centros de formação tecnológica para formação de técnicos e de cursos superiores de curta duração passaram a ser implantados pelo país como projeto do governo federal. Diante disso, foram efetivadas:

A criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC/BA), em 1976, instituição federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos, e, em 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, aproveitando a infraestrutura existente das antigas escolas técnicas federais, o termo passou a incluir vários níveis de formação, todos na área tecnológica: o médio técnico, o superior, incluindo a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além da formação docente e da pós-graduação. O então Conselho Federal de Educação (CFE), a partir dessas experiências, iniciou uma série de estudos e

emitiu vários pareceres consagrando definitivamente o termo educação tecnológica (MEC/SETEC 2004, p.12).

Dado o exposto, infere-se que a reforma do ensino superior, efetivada pela lei nº 5.540/1968, ao buscar alinhar as formações acadêmicas superiores, as pesquisas científicas e tecnológicas às fontes de desenvolvimento do setor industrial, conduziu a aspectos similares à reforma da educação básica. Nesse aspecto, mostrou que a reforma educacional integrou, em todos os seus níveis de ensino, às reformas ocorridas em diversas áreas da estrutura governamental, constituindo-se como base para o desenvolvimentismo capitalista do período.

Nessa linha de análise, a reforma do ensino médio, se deu por intermédio da Lei 5.692/1971, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, modificando a organização do ensino básico no Brasil. Tinha como principal ponto de debate a compulsoriedade do ensino técnico para todo o ensino médio ofertado em escolas públicas e particulares do país.

Entretanto, a reforma do ensino básico ocorreu durante o período de mais forte repressão social da ditadura militar, o que possibilitou a implantação do projeto educacional de forma unilateral, sem envolvimento da comunidade educacional.

Dessa forma, a lei 5.692/1971 promoveu fortes modificações no sistema de ensino básico. Instituiu a educação básica que passa a compreender o ensino de primeiro e o ensino de segundo grau. O ensino de primeiro grau passa para 8 anos compreendendo o ensino primário e o ginásial e se torna obrigatório. O ensino de segundo grau substitui o antigo ensino médio e passa a ser profissionalizante. Da sua organização temos para cada grau um currículo pleno do estabelecido, determinado da seguinte forma:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971)

Da análise da organização curricular determinada na lei que organizou a educação básica, percebe-se que a organização reflete o pragmatismo da teoria do capital humano, que defende a ideia de que o investimento em educação deve estar voltado para a formação de

recursos humanos qualificados, eficientes e capazes de atender às exigências do mercado de trabalho.

Com a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau com orientação para o trabalho e apenas a recomendação para prosseguimento para o ensino médio e ensino superior, a reforma da educação buscou, principalmente, a formação de uma grande massa de trabalhadores de baixo custo salarial com conhecimentos mínimo para que a empresa possa capacitá-lo para as possíveis exigências internas do processo de trabalho.

Dessa forma, diante da lógica da economicidade e do pragmatismo na busca pela acumulação de capital impregnada na reforma educacional da educação básica e superior, há a percepção que nas entrelinhas destas reformas, há o propósito de criar em quantidades decrescentes, classes de trabalhadores de baixo, médio e alto custo para atender a todas as categorias de empresas.

Ao comparar as mudanças provocadas pela Lei nº 5.692 e a sua organização curricular com o objetivo geral estabelecido no seu primeiro artigo que estabelece que:

O “ensino de 1º e 2º graus que tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 38).

Observa-se que a formação profissionalizante compulsória, constituiu-se como uma contradição com o objetivo proposto na lei, pois não prepara os alunos como elementos de auto realização, uma vez que a formação dada impede o poder de escolha do educando e o limita para o preparo e exercício consciente da cidadania, pois o estado restringe as dimensões dos debates acadêmicos ao determinar e controlar a formação e conteúdo que poderiam fazer parte do currículo acadêmico dos alunos.

Nesse sentido, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) instituída pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969), atuou para controlar articulando-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, impondo e controlando os currículos, os materiais e livros didáticos.

Sobre a reestruturação do ensino básico no nível secundário, Cunha (2000) ainda nos esclarece que:

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com

todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino (CUNHA 2000, p. 181, Grifo do autor).

Pelo comentário do autor, verifica-se que a lei nº 5.692 provocou uma fusão de todos os ramos do ensino médio e levou a uma unificação das categorias existentes. Dessa forma o ensino técnico passou a constituir um ramo único para o ensino médio.

Durante esse período, com a compulsoriedade do ensino técnico, a Rede Federal de Ensino profissional não apresentou mudanças estruturais de forma ampla e sofreu um apagamento no que tange à sua particularidade que é a formação técnica/tecnológico. Das mudanças ocorridas pode-se observar conforme o quadro 3, as seguintes alterações:

Quadro 3- Modificação da Rede Federal de Ensino Técnico durante os governos militares

Período	Dispositivo legal	Modificação da Rede Federal de Ensino Técnico durante os governos militares	Objetivos da mudança
1967	Decreto lei 60.731/1967	As fazendas-modelo do Ministério da Agricultura foram transferidas para o MEC com a denominação de escolas agrícolas e passaram a fazer parte do rol de escolas técnicas federais.	Transferir para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura.
1969	Decreto-lei 547/ 1969	Autorizar as escolas Técnicas Federais a ofertar os cursos de curta duração (cursos tecnólogos)	Proporcionar a formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional
1978	Lei 6.545/1978	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho	Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos: I - Ministrar ensino em grau superior; 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.

Fonte: Dispositivos legais citados na tabela e linha do tempo da Rede Federal disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>

Observa-se que a Rede federal de Ensino profissionalizante com a compulsoriedade do ensino técnico sofre poucas alterações, tendo na autorização de oferta de cursos superiores de

curta duração na área de tecnologia, que mais tarde foram denominados tecnólogos, sua maior mudança. Com essa autorização os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) passam a equiparar-se aos centros universitários.

Outra mudança foi a transferência das fazendas modelos do ministério da agricultura para o MEC que passaram a agregar o rol de escolas técnicas com o nome de escolas Agrícolas. Dessa forma a Rede Federal de ensino técnico passa a ser constituída pelas EscolasTécnicas federais, pelos CEFETs e pelas escolas Agrícolas.

Nas discussões apresentadas, observou-se que as mudanças educacionais efetuadas no ensino superior e na educação básica, sob a égide do controle do currículo e instrumentos de controle disciplinar, afetaram a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias dentro das instituições escolares. No tocante à compulsoriedade do ensino técnico para todo o ensino médio no território brasileiro, observa-se que objetivava desviar os alunos do ensino superior, dando-lhes uma formação para o trabalho agregada de ideários capitalista.

Como pano de fundo, conforme nos aponta Romanelli (2008) em seu livro História da educação no Brasil, as mudanças educacionais desse período, aliadas aos instrumentos de imposição e controle, tiveram a intencionalidade de despolitização do povo, a eliminação de lideranças políticas de base e a exclusão da participação social em detrimento à classe burguesa subordinada ao capital estrangeiro.

Os elementos apontados nesse capítulo conduzem a uma concordância com as intencionalidades finais da reforma educacional, apontadas por Romanelli (2008), pois na análise foi observado que as pressões geradas pelas conquistas sociais dos trabalhadores, as pontuações constantes de novas reivindicações e o empoderamento de várias lideranças políticas de base, levaram a sociedade burguesa industrial e investidores externos a conspirarem junto à militares para a derrubada de governos mais progressistas.

Assim os donos do capital passaram a construir influências, nos novos governos da ditadura valendo-se de membros do IPES, que assessoravam/conduziam a construção das reformas nacionais, dentre elas as educacionais, visando construir os alicerces de uma política liberal e exploratória no país e na educação sob a influência e financiamento da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

No próximo e último capítulo, com a redemocratização do Brasil, analisaremos como a educação profissional, dá corpo a debates em defesa de uma educação tecnológica omnilateral em contrapondo aos despontamentos produtivistas.

4. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ÚLTIMO MARCO DA REDE DE ENSINO TECNOLÓGICO

O presente capítulo aborda as principais mudanças educacionais do ensino técnico, a partir do processo de redemocratização do país, que constituiu os caminhos para o último marco da Rede Federal de Educação Profissional: a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No seu desenvolvimento, trata no primeiro tópico, sobre os movimentos sociais e o processo de redemocratização do Brasil.

O segundo tópico analisa as mudanças nas políticas da educação profissional provocadas pela LDB/94 e como as discussões sobre a educação profissional, sob a luz da constituição de 1988, dão corpo aos debates em defesa de uma educação tecnológica omnilateral em contraponto aos despontamentos produtivistas do neoliberalismo.

O terceiro tópico destaca a implantação do último marco da Rede Federal de Ensino Tecnológico, com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como sua expansão, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. O capítulo finaliza descrevendo a trajetória do campus Paracatu, no contexto regional, social e econômico dos seus educandos e da microrregião onde está inserido.

4.1 A IMPORTÂNCIA DAS LUTAS E DAS RESISTÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

A transição democrática do Brasil foi um processo complexo e multifacetado, que teve lugar nas décadas de 1970 e 1980 sob, principalmente, uma pressão interna gerada por fortes crises social e econômica, devido à opressão e ao fracasso do resultado do “milagre econômico” prometido ao país. Nesse período, apesar de se ter iniciado o processo de estabelecimento de um regime democrático no país, ocorreram, também, vários problemas e ambiguidades³⁹.

Algumas das principais questões incluem a Lei de Anistia de 1979, que foi promulgada para perdoar crimes políticos cometidos tanto pelos agentes do Estado como

³⁹ Na leitura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, dividido em três volumes, resultado de dois anos e sete meses de trabalho, criada pela lei 12528/2011, permite conhecer fatos apurados e conclusões dos seis membros da CNV e suas recomendações. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>. Acesso em 10/04/2023.

pelos opositores do regime militar. Foi uma lei de garantias, pois concedeu o retorno dos opositores e a impunidade para os agentes do Estado que cometeram violações de direitos humanos, deixando muitas vítimas sem justiça. Outra questão é a realização das primeiras eleições presidenciais de forma indireta, pelo Congresso Nacional, que, embora tenha sido um passo para a abertura democrática, ocorreu com limitação popular e manteve os partidos dos militares ainda controlando a transição. Sobre esses aspectos, Saviani (2010) esclarece que:

A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974, no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o Ex-Presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro (SAVIANI, 2008, p.310).

Pelo exposto, verifica-se que a transição dos governos militares para os governos civis, iniciada em 1974, se deu em um contexto de inviabilidade políticas internas e externa para a continuação dos governos militares, sendo a nova ordem capitalista do neoliberalismo com a necessidade da globalização dos mercados, o reforço para que a burguesia interna apoiasse a busca por caminhos conciliatórios para a “abertura democrática”.

Embora a transição democrática tenha ajudado a promover uma maior igualdade de direitos políticos no âmbito social, o agravamento da invisibilidade das mazelas sociais e, também, a gravidade da situação econômica, exigiram dos trabalhadores um endurecimento nas lutas por meio de sindicatos e outras associações sociais por melhores condições de vida. Coadunando com esse pensamento, Netto (2000) assevera que:

De fato, é a partir da reinserção da classe operária na cena política que associações de base (de moradores, mutuários, religiosos e similares, com reivindicações específicas – saúde, contra a carestia etc.) e mesmo de outra natureza (movimentos pela anistia, em prol da convocação de uma Constituinte) passam a ter uma referência política macroscópica, que nunca lhes foi fornecida pelo partido oposicionista legal (NETTO, 2000, p. 234)

Nesse contexto, verifica-se que os diversos movimentos de base, tendo como expoentes o movimento operário, ao unirem suas pautas às dos movimentos do partido oposicionista legal, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), passa a relacionar suas reivindicações com questões políticas mais amplas.

Com isso, a presença dos vários movimentos sociais na cena política pode ter provocado uma dupla pressão no governo ao dar maior força política ao partido opositor e maior visibilidade às demandas desses grupos. Assim sendo, mostrou que o movimento operário-social atuou como força motriz de transformação, não só econômica, mas de realidade social também. Nesse sentido, Netto (2000) esclarece que:

A mobilização operária instaurou-se no espaço público conquistando o terreno para que a esquerda-movimento, saindo dos nichos (em geral, acadêmicos) em que estivera insulada, ganhasse visibilidade (mormente através da imprensa liberada, mas também com veículos que controla) e imergisse na ação, vinculando-se prioritariamente aos “novos movimentos sociais” que estavam entrando na cena pública e, em seguida e nalguns casos, a organismos político-partidários (NETTO, 2000, p. 236).

Pelo exposto, percebe-se que apesar de a transição democrática ter se iniciado pelo alto, os movimentos sociais deram volume e sustentação aos movimentos políticos, pressionando-os e legitimando-os a marcar uma oposição mais efetiva, e, abrir caminhos para que o processo de democratização fosse, também, pautado em seus diversos aspectos pelo povo.

A diversidade de aspectos a serem elencados está relacionada aos diversos movimentos sociais, dos quais entre outros, vale citar os seguintes movimentos: pela anistia, dos povos originários, das feministas, dos estudantes, dos religiosos, dos operários, dos sem-terra, dos negros e de organização das favelas. Cada um desses movimentos apresentava particularidades de pautas, porém tendo como eixo norteador em comum a defesa e a luta pela democracia.

Em seu artigo, intitulado: “A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX”, Bem (2006) explicita que:

(...) os novos movimentos sociais não se esgotaram em demandas somente por inserção socioeconômica, mas pleitearam uma ampla reformulação dos padrões culturais. Mulheres, homossexuais e negros, por exemplo, passaram a formular diferentes estratégias para o desenvolvimento de políticas da diferença, levantando uma nova ordem de demandas relativas aos modernos direitos sociais, que impuseram o tema da identidade como central nessas demandas (BEM, 2006, p. 1152).

De acordo com esse enunciado, depreende-se, portanto, que esses movimentos se investiram de poder tanto social como políticos, e, perceberam que lutar pela democracia era buscar efetivar o direito de pautar suas reivindicações presentes e futuras.

Por tudo isso, entende-se que a mobilização e a articulação dos diversos movimentos sociais⁴⁰ foram fundamentais para a construção de caminhos de lutas que levaram à elaboração e aprovação da nova Constituinte em 1988, conhecida como “Constituinte Cidadã”.

A promulgação da Constituinte não é entendida aqui, como ponto de chegada das lutas dos movimentos sociais, mas como ponto de partida para a defesa de uma democracia, que nasceu sob a pressão popular e legitima os direitos constitucionais de lutas para buscar a efetivação dos direitos e garantias sociais constitucionalizados e os derivados dos princípios constitucionais adotados na nova constituinte.

O empoderamento dos vários coletivos de lutas sociais e a conscientização da necessidade da luta constante pelos direitos sociais foram reafirmados por diversas formas de expressões e manifestações, realizadas pelas várias representações sociais, que se apresentavam com teor mais politizado.

Dentre essas representações, o movimento negro fez de suas várias expressões culturais meios para expressar a luta por uma sociedade com mais equidade social⁴¹. Dentre as culturas de matriz africana, destaca-se o samba, para o qual o povo negro é grande influenciador no Brasil. Cumpre ressaltar que a letra do samba enredo: “Direito é Direito”, da Escola de Samba, Unidos de Vila Isabel⁴², apresentada no desfile de Carnaval de 1989, (RODRIGUES, 2019) ressalta a necessidade de empoderamento social na busca da efetivação de seus direitos:

É hora da verdade
A liberdade ainda não raiou
Queremos o direito de igualdade
Viver com dignidade
Não representa favor
Hoje, a Vila se faz tão bonita
E se apresenta destemida
Unida pelos mesmos ideais
Lutando com a maior sabedoria
Contra os preconceitos sociais
A Declaração Universal

⁴⁰ Como por exemplo, o pronunciamento contundente do defensor dos povos originários, Ailton Krenak, que representa um dos vários movimentos que participaram da força popular pela redemocratização, com a presença de espírito do gesto de luto seu pronunciamento foi ato decisivo para a aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 pelos parlamentares constituintes. Discurso disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. Acesso em 06/05/2023.

⁴¹ Para mais aprofundamento ver DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.” In: Revista Tempo. Niterói, v.12, n. 23, 2007, p.111.

⁴² Para ouvir a letra do samba e ver a apresentação das alas durante o desfile, acessar o canal Eduardo Rodrigues. Vídeo Unidos de Vila Isabel 1989. YouTube, 2019. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=SUvZVfloyAY&t=684s>.

Não é um sonho, temos que fazer cumprir
 A justiça é cega, mas enxerga quando quer
 Já está na hora de assumir (eu sei)
 Sei que quem espera não alcança
 Mas a esperança não acabará
 Cantando e sambando acendo a chama
 E sonho um novo dia clarear
 Clareou
 Despertou o amor, que é fonte da vida (bis)
 Vamos dar as mãos e lutar
 Sempre de cabeça erguida

E quando o amanhã surgir, surgir
 A flor da paz se abrir, se abrir
 Será prosperidade
 A brisa vai trazer mais alegria
 No mundo haverá fraternidade

Direito é direito
 Está na declaração (bis)
 A humanidade
 É quem tem razão

A letra desse samba foi composta por: Fernando Ideiro, João Carlos Couto, Jorge King, Serginho Tonelada e Zé Antônio. Esse samba-enredo faz uma homenagem aos 40 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi redigida após as crueldades cometidas na Segunda Guerra Mundial e adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948.

A apresentação desse samba discute a necessidade de o povo acordar e assumir uma postura de cobrança efetiva da lei. Sua produção no ano posterior à aprovação da Constituição Federal em 1988, mesmo não se referindo diretamente à Constituição Federal de 1988 (CF/88), representou, entre outras manifestações realizadas no período, uma forte manifestação artística na busca de conscientização da importância da manutenção do espírito de mobilização social e necessidade de luta pelos direitos sociais, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Mediante o exposto, há de se dizer que as ações dos movimentos sociais são forças importantes para cobrar a eficácia da lei, pois a Constituição Federal/88 criou um estado com garantias sociais amplas, porém inserido em um contexto econômico neoliberal, que visa o estado mínimo no âmbito social. Dessa forma, se os direitos sociais não forem cobrados na sua efetividade, no papel servirão apenas como verniz social, para sustentar o opressor na eterna luta de classes.

Por ser a educação um dos direitos sociais previstos na CF/88, sua discussão movimentou muitos segmentos da área, e, nos anos seguintes iniciaram os debates para a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tiveram, como pano de fundo para discussão, os princípios educacionais presentes na Constituição Federal de 1988. Mas, há de se ressaltar que, estavam pressionados dentro de uma conjuntura global de reestruturação do capitalismo e sufocados com o fortalecimento do Neoliberalismo.

Há que se considerar na discussão a premissa de que a educação está consolidada como força propulsora de desenvolvimento, em diferentes perspectivas, tanto pelos donos do capital como pelo povo.

O delineamento das novas diretrizes educacionais, com ênfase na educação profissional e tecnológica, bem como as implicações do neoliberalismo no arcabouço do sistema educacional para o período, são assuntos a serem abordado no tópico seguinte.

4.2 MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PELA LDB/94 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

O Brasil vivenciou, nas décadas de 70 e 80, o processo de redemocratização, período marcado por lutas sociais e abertura política. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve a ampliação de conquistas importantes e constitucionalização de muitos direitos, dentre eles o da educação. De acordo com Saviani (1997):

Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Mantida a mobilização no sentido de garantir que os pontos da “Carta de Goiânia” fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 1997, p.09).

Conforme exposição de Saviani observa-se que a pressão da luta dos educadores sobre os legisladores foi fundamental para que a maioria das propostas contidas na “carta de Goiânia”, fossem incorporadas na nova constituição. Essa vitória deu corpo ao movimento para continuação das discussões para a nova diretrizes e bases da educação.

Na nova constituinte, a educação foi elencada, como o primeiro direito, no rol da lista dos direitos sociais constitucionais previstos no Art.6º e o artigo 205, do capítulo III que versa sobre a educação, aponta que:

Art. 205. A 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, p. 38).

O capítulo III da CF/88 ao delinear os aspectos da estrutura educacional no Brasil inicia-se com o artigo 205, que aponta o objeto da lei, trazendo a educação como direito de todos, dever do estado e da família. Aponta, também, a forma de promoção e seu objetivo: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, dessa forma, articula a educação com os demais artigos da CF.

Ocorre que, o destaque desse artigo da CF/88 se dá pela dimensão que a educação deve promover ao desenvolvimento da pessoa: que deve ser pleno. Nesse aspecto, a educação não deve valer apenas da aquisição de conhecimento. O sentido entendido aqui é omnilateral, isto é, uma educação emancipadora do ser humano, que o atenda em suas especificidades paratorná-lo capaz de exercer seu papel social de forma crítica e transformadora da realidade.

Vale ressaltar que ser o primeiro direito social elencado no artigo 6º da CF/88 não demonstra só uma questão de prioridade dada à educação, indica que a efetivação de sua plenitude é fundamental para a sociedade lutar por todos os outros direitos sociais, os previstos e os derivados dos princípios constitucionais.

Entretanto, apesar de a CF/88 apontar para reformas legislativas democráticas no país, dois fatores dificultaram as regulamentações necessárias para a efetivação de um estado amplo. O primeiro trata-se do contexto econômico internacional, pautado pela ideologianeoliberal e a sua globalização. Nessa linha de análise, Marrach (2015, p. 1) defende que “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”.

Sob o ponto de vista de Antunes (2000):

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (ANTUNES,2000, pág. 40.).

Posto isto, tem-se que toda essa imposição neoliberal se utiliza do avanço tecnológico para quebrar distâncias e aumentar a relação de poder dos países industrializados para com os países emergentes e periféricos, a ideologia neoliberal avança para uma disseminação global de seus ideários. Dessa forma, o processo de globalização do neoliberalismo passa a normatizar seus ideários, nos países periféricos, por meio de agências de financiamentos e a propagar sua ideologia, por meio das agências de cooperação técnica.

Assim, o segundo fator que busca tentar diminuir o poder do Estado são as agências internacionais de fomento e financiamento, como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) que financiam projetos de desenvolvimento nos países periféricos com a condicionante da efetivação de medidas, ajustes neoliberais nas legislações e projetos dos países. Assim, ao se adaptarem às exigências para receberem empréstimos, os países periféricos criam ambientes propícios, em todas as áreas: política, legislativa, econômica, educacional e cultural, para que os conglomerados multinacionais possam exercer seu domínio e ampliar seus lucros.

Para a efetivação desse domínio, torna-se importante que todos os países se sintam “construtores de um mundo melhor”, e, nessa análise, as instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) - tendo o Banco Mundial e demais agências como fomentadores de financiamento-, criam projetos em vários setores, dentre eles o educacional⁴³, muitos transvertidos de caráter social, para efetivar as ideologias neoliberais e criar as condições necessárias para o ganho de capital e avanço da ideologia capitalista entre os proletariados.

Em seu artigo “Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?” Cruz (2003) analisa vários estudos sobre as ações do Banco Mundial na educação, concluindo que:

A análise da intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram, por meio do mecanismo das condicionalidades, as metas acertadas nos ditos

⁴³ Como por exemplo, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como Relatório Delors oriundo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em 25/06/2023.

acordos de cooperação internacional. Nesse sentido, a propalada “cooperação” consiste, de fato, em estratégia de expansão das políticas e interesses do capital internacional, sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado (CRUZ, 2003, p.72).

É nesse contexto que, a partir de 1990, efetiva-se, mais fortemente, uma onda de reformas e privatizações no Brasil. Nesse rol de mudanças, encontram-se os debates da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Segundo Saviani (1989), o debate da nova LDB ocorreu com uma intensa mobilização da comunidade educacional. Foram realizados vários trabalhos e construído um “esboço de uma proposta de texto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contendo 68 artigos”. Tinha como título: “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, de Saviani, publicado pela Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), esclarecendo que tal texto:

Representava, efetivamente, um início de conversa. Fora apresentado já na forma de uma espécie de anteprojeto de lei, apenas para facilitar o desencadeamento da discussão e fixar, de certo modo, os parâmetros e a forma na qual o debate necessariamente teria que desembocar, tendo em vista o objetivo de se chegar à formulação e, quiçá, à aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adequada às necessidades e aspirações da sociedade brasileira atual (SAVIANI, 1989, p. 109).

Diante disso, depreende-se que a movimentação em prol de um projeto de lei para uma LDB que atendesse as aspirações da sociedade e efetivasse o enfoque social dado à educação na CF/88 foi bastante amplo.

O célebre texto de Saviani serviu de base para que, após vários debates, o FNDEP (inicialmente nomeado como Fórum Nacional Constituinte) desenvolvesse o Projeto de Lei nº 1258/1988 para novo projeto da LDB que foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), em 28 de novembro de 1988. Sobre essa questão, Bollmann e Aguiar (2016) fazem as seguintes colocações:

Nesse contexto, é necessário destacar o papel do FNDEP, criado no ano de 1986, na IV CBE, inicialmente nomeado como Fórum Nacional pela Constituinte, tinha o objetivo de aglutinar forças em defesa da educação pública no bojo do processo constituinte (1986-1988). Naquele momento, o Fórum era composto por 15 organizações do campo sindical, estudantil, acadêmico-científico e de classe: Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação da Agência Nacional de Pós-Graduação em Educação (AnPed), Associação

Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (BOLLMANN; AGUIAR 2016, p. 411)

Diante do exposto observa-se que o Fórum Nacional pela Constituinte, movimento formado em defesa dos princípios educacionais constituintes, consegue alavancar o debate e unificar diversas forças do campo educacional e afins para aprofundamento do debate da nova diretrizes e bases da educação, sob a luz dos princípios constitucionais recém aprovados para a educação.

O FNDEP, composto por representantes de suas organizações, acompanhou e participou de intensos debates durante a tramitação do PL 1.258/1988, no Congresso Nacional até a sua derrota em 1996. O contexto político e econômico em que ocorriam os debates para a aprovação da nova LDB era, conforme já destacado anteriormente, insuflado por influências neoliberais, defendidas por parte da maioria da ala política, base governista do presidente Fernando Henrique Cardoso, por organismos internacionais liderados pelo Banco mundial e pela classe burguesa brasileira que, representados pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) exercia grande influência no executivo e legislativo.

Apresentando uma análise mais detalhada da influência dos donos do capital na constituição da LDB, Pelissari (2022), em seu artigo intitulado: “Burguesia Industrial e Educação Profissional: A Confederação Nacional da Indústria (CNI) na formação social brasileira”, publicado pela Revista Trabalho Necessário do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação/UFF, argumenta que:

Frente a esse cenário, ao longo do primeiro governo FHC (1995-1998), a CNI elaborou uma estratégia de enfrentamento, que se sagrou exitosa (...) os industriais definiram uma atuação mais estratégica no Conselho Nacional de Educação (CNE), chegando a nomear, em 1996, o Diretor Regional do SENAI de São Paulo como membro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho. Fábio Haidar, o nomeado, seria, um ano depois, o relator do Parecer do CNE que deu origem ao Decreto nº 2.208, que desresponsabilizava o Estado para com essa modalidade e vinculava a educação profissional às políticas neoliberais em curso (PELISSARI, 2022, p. 11).

Diante da análise da argumentação apresentada, observa-se a forte influência da burguesia industrial dentro do governo FHC e como usou dessa relação para alinhar as normas educacionais e outras áreas, sempre no embate com representantes mais progressistas.

Não se pode deixar de destacar que a educação profissional torna-se uma área de grandes disputas. De acordo com os comentários de Pelissari (*apud* Oliveira, 2022):

(...) A CNI produz, em 1993, um documento tratando especificamente da educação básica e profissional. É nesse documento de 1993 que a burguesia industrial adapta sua proposta de vínculo entre a educação básica e profissional ao novo padrão produtivo oriundo da base taylorista-fordista. A CNI o faz mantendo as bases de seu pensamento pedagógico na TCH, porém adaptando essa leitura à necessidade de formação de um trabalhador polivalente. É assim que as noções de competências e empregabilidade aparecem pela primeira vez nas formulações da entidade, justificando a crise do emprego (PELISSARI *apud* OLIVEIRA, 2022, p. 10).

Nota-se que o capital se utilizava de seus poderes intelectuais para buscar o alinhamento das bases legais com os propósitos do neoliberalismo.

Nesse sentido, sobre a relação entre educação básica e profissional, o texto da LDB aprovado, traz no capítulo III, as seguintes proposições:

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, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, p.68).

Da análise dos artigos do capítulo que trata da educação profissional, percebe-se que, assim como em vários outros pontos da lei, há a ausência de determinação e indexações. Dessa forma, tem-se um texto que prevê a articulação da educação profissional com a educação básica, mas sem especificações, abrindo espaço para regulamentações fragmentadas.

Conforme esclarece Saviani (1988):

(..) em relação à nossa primeira LDB Álvaro Vieira Pinto pôde afirmar: “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”, agora, diante da atual LDB nós poderíamos parafrasear essa espirituosa definição nos seguintes termos: chegou-se a uma lei com a qual a educação poderia ficar aquém, além ou igual à situação anterior. O sentido dessa ironia não é apenas o de indicar que a nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes, como no caso em questão, essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação (SAVIANI, 1998, p.390).

Mediante tais colocações, depreende-se que a nova LDB, mesmo aprovada, deixa, ainda, lacunas a serem regulamentadas, abrindo, com isso, novamente espaço para novos debates e embates entre as forças sociais contrapostas, o que exige vigilância constante.

Há de se dizer que a meia vitória durou pouco, posto que logo após a promulgação da nova LDB iniciaram as publicações de pareceres esclarecendo e leis/decretos regulamentando vários pontos da nova norma educacional, dentre eles o ensino profissional, que teve todo capítulo da LDB, regulamentado por meio do Decreto n. 2.208, publicado em 17 de abril de 1997.

Esse decreto foi editado de forma autoritária, em substituição ao Projeto de Lei n. 1.603/1996, que sofreu muita resistência da comunidade escolar e de parlamentares. Conforme nos esclarece Ramos e Frigotto (2017) ocorreram “várias reuniões e audiências públicas dentro e fora da Câmara dos Deputados, de modo que seu relator à época, Deputado Federal Severiano Alves, do PDT, acabou abandonando a relatoria, tendo-se aliado à crítica dos educadores” (RAMOS E FRIGOTTO, 2017, p.39).

Com a redação do Decreto n. 2.208, a escola profissional passou a ter os seguintes objetivos:

I. Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II. Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III. Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV. Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Nessa análise, entende-se que as escolas técnicas mantiveram suas ações educativas alicerçadas na continuidade histórica de atendimento às necessidades do capital,

fundamentada, doravante, nos conceitos neoliberais de uma educação flexível e produtivista para construção de seus objetivos.

Em se tratando do alcance desse decreto na organização acadêmica, Ramos e Frigotto afirmam que:

Este decreto regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio. O ensino técnico, passando a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o Parecer do CFE n. 45/1972. Regulamentaram-se áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis. O que se observou com este movimento, porém, não foi tanto uma ruptura com o modelo produtivista de ensino médio, tão bem representado pela Lei n. 5.692/71; mas sim uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho (RAMOS & FRIGOTTO, 2021, p. 37).

A partir desse esclarecimento, infere-se que a nova organização do ensino técnico amplia ainda mais a dualidade escolar, pois com organização curricular própria e independente do ensino médio, os cursos técnicos passam a vincular sua estrutura curricular somente a disciplinas técnicas, sem uma formação geral mais humanística e crítica.

Nessa regulamentação passa-se a ofertar uma educação profissional em diferentes níveis, com uma formação que não oportuniza a educação em sua dimensão plena, isto é, capaz de elevar as pessoas a uma posição que lhes permitam lutar por seus direitos sociais. Dentro dessa nova estruturação da educação profissional para atender a lógica neoliberal, Araújo (2002) expõe seu parecer inferindo que:

Para reduzir ainda mais a participação do Estado na educação profissional, na Lei n. 9.649/1998 o governo FHC retirou a responsabilidade de criar e manter novas escolas técnicas do governo federal e a transferiu para os estados e municípios. Assim, cumpre, em parte, a redução dos gastos do plano de reestruturação do Estado de Bresser Pereira⁴⁴. (...) O segundo mandato de FHC (1999-2002) é marcado pela implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O governo realiza um empréstimo junto ao BIRD, com contrapartida do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Tais recursos, além de consolidar uma sangria aos recursos do FAT transferidos para a iniciativa privada, em sua grande parte, deram materialidade à reforma. Os recursos estavam organizados da seguinte maneira: 25% recursos do Ministério da Educação (MEC), 25% recursos do FAT e os 50% restantes vieram do empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com previsão de 500 milhões de dólares americanos (ARAÚJO, 2002, p.283)

Diante dessa argumentação, ficou evidente que, dentro de um conjunto de regulamentações para as políticas da educação profissional e tecnológica, o governo Fernando

⁴⁴ Plano de Reestruturação e Melhoria da Gestão do MARE (1997) do governo FHC.

Henrique Cardoso completa o pacote de “contra reformas educacionais”, de cunho neoliberal. Assim, com um perfil de trabalhador com formação pragmática e rápida, as políticas educacionais de formação para o trabalho de FHC passam a acolher as orientações apresentadas pela burguesia industrial brasileira, por meio do CNI e Banco mundial, com a finalidade de atender às empregabilidades que possam ser geradas pelo capital.

Em contraponto à mercantilização da educação, o debate dos meios acadêmicos sobre a relação escola e trabalho, defende a construção de currículos escolares mais integradores, tendo o trabalho como princípio educativo e gerador de uma educação omnilateral, isto é, integral e capaz de preparar o ser humano para lidar com as questões sociais de forma mais ampla⁴⁵.

O que se pretende com essa proposta, é combater a falácia mercadológica da empregabilidade, na qual o grande capital gerencia a criação de uma educação mais flexível e pragmática para a escola pública, que se torna fruto da manipulação regulamentar do capital, sendo este, portanto, o verdadeiro criador da desestruturação do mundo do trabalho.

É preciso considerar que na nova dimensão alcançada pelo neoliberalismo, a palavra emprego aparece cada vez menos utilizada, em sua substituição tem, por meio da flexibilização das relações de trabalho, o uso da palavra empregabilidade, que retira o peso da vaga de emprego das costas do “mercado de trabalho” e a transfere para o trabalhador, que passa a ser culpabilizado pela não formação adequada e pela falta de espírito empreendedor para buscar novos horizontes.

Nesse contexto, os movimentos sindicais, ao ensaiarem manifestações reivindicatórias tiveram suas tentativas de greves minadas pelo Estado. Nesse sentido, Martuscelli (2019) em seu texto: “Estado e lutas sociais no Brasil (1989-2019)” publicado na página do Observatório do Estado Latino-Americano (ODELA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRGS), assevera que:

Foi nesse período que se aprofundou a via negocial e propositiva do sindicalismo, que passou a enfrentar o desemprego com a realização de cursos de qualificação profissional (responsabilização individual do desemprego), a defender a Participação nos Lucros e Resultados das empresas (vinculação do trabalhador às necessidades de produtividade e ganho das empresas) e a reduzir a atividade grevista (de 1996 para 1997, o

⁴⁵ Nessa linha de análise, conforme nos aponta Maria Ciavata em seu artigo sobre o percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação, o primeiro marco de estudo para esta linha de pesquisa, foi a criação do curso de Doutorado em Educação na PUC-RJ no início da década de 1980, que, sob a orientação do Prof. Dermeval Saviani, formou um primeiro grupo de pesquisadores que delinearam o percurso do campo trabalho e educação composto por: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Paolo Nosella, Celso Ferretti. Também se tornaram referência na área Miguel Arroyo e Iracy Picanço.

número de greves cai drasticamente de 850 para 466 e nos anos seguintes continua a diminuir: 352 (1998), 317 (1999), 269 (2000), 238 (2001) e 147 (2002) e, desde 1996, assume um caráter predominantemente defensivo. O contraponto ao sindicalismo moderado passou a ser a luta dos trabalhadores sem-terra, que eram organizados principalmente pelo MST e realizaram uma série de ocupações de terra no país sob orientação de um programa antineoliberal, recrutando tanto camponeses expropriados da terra como trabalhadores urbanos desempregados ou subempregados. Cabe ressaltar, no entanto, que essa luta dos trabalhadores sem-terra começou a ganhar força e visibilidade a partir da marcha dos 100 mil, organizada pelo MST em Brasília em 1997 (MARTUSCELLI, 2019, p. 01).

Por essas colocações, entende-se que, com o arrefecimento dos movimentos grevistas, tendo a maioria das greves durante o governo FHC fracassada pelo uso repressivo policial e jurídico, adotado pelo governo, os sindicatos passaram a agir nos conselhos constituídos, buscando, negociação e propondo alternativas junto aos empresários e governo. No final do segundo mandato do governo do presidente FHC há uma grande insatisfação social com o crescente desemprego e dificuldades econômicas. Sobre essa situação, Martuscelli (2019) pontua que:

Nessa conjuntura, as insatisfações com a abertura comercial, as extorsivas taxas de juros, a desindustrialização, o desemprego, o aumento do trabalho informal contribuíram progressivamente para criar pontes de ligação entre segmentos do campo popular e sindical e a grande burguesia interna. Esse processo de aproximação acabou resultando na vitória eleitoral de Lula sobre José Serra, candidato do PSDB, que também em sua campanha teve que se apresentar como uma descontinuidade na continuidade, fazendo referência à necessidade de mudanças na política ortodoxa implementada pelo governo Cardoso (MARTUSCELLI, 2019, p.01).

Pelo exposto, nota-se que com a eleição do presidente Lula, cria-se a expectativa por efetivação de políticas que atendam aos anseios sociais. Dentre elas, mudanças na educação profissional da rede federal de ensino, para que passe a adotar uma formação ampla e integradora de conhecimentos.

Considerando esse contexto, no próximo tópico analisar-se-á a implantação do último marco da Rede federal de Ensino Tecnológico com criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IFs) como habitualmente são chamados. Será ressaltado, também como que a relação com as políticas sociais e o mundo do trabalho foi tratada na idealização dessa nova configuração da Rede Federal.

4.3 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS SOCIAIS

Considerando os aspectos mencionados sobre os movimentos que nortearam a implantação e as mudanças na Rede Federal de Ensino Tecnológico, e, sendo os movimentos das lutas sociais e sindicais, parte integrante da composição dessas forças estudadas, torna-se, sumamente importante, mesmo que de forma simplista, a apresentação das origens do presidente eleito em 2002, Luís Inácio Lula da Silva, ou Lula. No seu governo, foi instituído o último marco da rede federal, analisado nesse trabalho.

Ainda criança, junto com sua família, migrou do interior do nordeste para São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Formou-se no curso técnico de torneiro mecânico, pelo Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e conseguiu vaga de emprego nas empresas montadoras de automóveis do ABC paulista. Como sindicalista e ótimo negociador se destacou ao liderar vários movimentos grevistas. Fundou o Partido dos Trabalhadores (PT) e por ele se tornou presidente da República⁴⁶.

Segundo Boito Jr. e Berringer (2013) no governo Lula ocorre a fase do “neodesenvolvimentismo” brasileiro, termo aplicado ao programa dos governos do PT, para mostrar que há diferenças marcantes para com o “velho desenvolvimentismo do período 1930-1980”. Constituiu-se como um “programa menos ambicioso que o seu predecessor, etais características advêm do fato de o neodesenvolvimentismo ser a política de desenvolvimento possível, dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal’. Segundo os comentários de Boito e Berringer (2013).

O grande capital financeiro internacional e seus aliados internos, cujos interesses tinham guiado a ação do Estado brasileiro nos governos Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram deslocados da situação de hegemonia incontestada que usufruíram na década de 1990 e passaram para o terreno da oposição ao governo. Essas mudanças políticas repercutiram na política econômica, na política social e na política externa do Estado brasileiro (BOITO JR., A.; BERRINGER, 2013)

Diante disso, convém dizer que, dentro desse novo arcabouço governamental, observa-se a constituição de um governo que buscou atender a interesses divergentes, visando à governabilidade e à tentativa de equilibrar os interesses de vários grupos sociais, uns de forma direta e outros, indireta.

⁴⁶ Para conhecer mais detalhes da trajetória do presidente Lula acessar sua biografia disponível no site do Instituto Lula: <https://www.institutolula.org/biografia>

A burguesia brasileira foi beneficiada com a política externa que abriu novos mercados, com linhas de financiamentos e proteção do estado na concorrência com o capital estrangeiro. A classe trabalhadora e seus diversos movimentos de luta, não obtiveram, de início, atendimento direto de suas pautas. É notório que o governo Lula, teve dificuldade em começar pautando uma política de maior proteção social, considerando que nos dois primeiros anos do governo Lula, houve algumas continuidades do desenho governamental anterior.

Outro fator que deve ser ressaltado é a fraca mobilização dos movimentos sociais, observado para o período. Nessa pesquisa não foi possível levantar dados aprofundados sobre a questão, contudo, observa-se uma continuidade de atividades mais negociadoras e propositivas dos movimentos sociais. No entendimento de Oliveira (2007):

Já no primeiro mandato, Lula havia sequestrado os movimentos sociais e a organização da sociedade civil. O velho argumento leninista-stalinista, de que os sindicatos não teriam função num sistema controlado pela classe operária, ressurgiu no Brasil de forma matizada. Lula nomeou como ministros do Trabalho ex-sindicalistas influentes na CUT. Outros sindicalistas estão à frente dos poderosos fundos de pensão das estatais. Os movimentos sociais praticamente desapareceram da agenda política. Mesmo o MST vê-se manietado pela forte dependência que tem em relação ao governo, que financia o assentamento das famílias no programa da reforma agrária (OLIVEIRA, 2010, p.25)

Diante do exposto, apesar de entender o uso do termo “sequestrado” um pouco excessivo, pois entende-se aqui como natural, dada a origem do governo, a existência de representantes dos movimentos sociais e sindicais envolvidos na gestão, observa-se que mesmo diante de insatisfações, a impressão é de que há uma certa paciência social na espera por efetivação de suas pautas.

Dessa forma, com um programa de governo com propostas progressistas, como a inclusão e a redução das desigualdades sociais, o governo inicialmente faz algumas ações indiretas, como por exemplo, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR que buscou fomentar as pautas de enfrentamento da problemática racial ao dar mais destaque e notoriedade a esses debates nos espaços sociais e políticos.

Percebe-se, então, que a diferença do governo Lula para os seus antecessores é que aqueles pautavam o interesse do capital dentro do limite possível das tensões sociais, e o governo Lula passa a pautar os interesses sociais dentro dos limites possíveis do capital.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei 10.639, em 2003, alterando a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da

Rede de Ensino, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Com isso, buscou resgatar a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Segundo Martuscelli (2019):

Foi no contexto do segundo governo Lula que ocorreu de maneira mais evidente um processo de elevação do salário mínimo, de ampliação do emprego formal, de aumento das políticas de transferência de renda, de concretização de negociações salariais que permitiam ganhos efetivos acima da inflação, assim como a execução de políticas de subsídios para as “grandes campeãs”, empresas de grande porte, ganhando especial destaque aqui os recursos destinados à internacionalização das empresas brasileiras, a adoção de políticas de incentivo à construção civil, como o Minha Casa, Minha Vida, as obras da Copa do Mundo e das Olimpíadas, a implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que levou o governo a investir muitos recursos em obras de infraestrutura. Além disso, gradualmente o governo Lula foi reduzindo as taxas de juros Selic e as destinadas aos empréstimos de longo prazo, realizados pelo BNDES (TJLP), e criou uma série de institutos e universidades federais, produzindo a interiorização da educação superior pública no país (MARTUSCELLI, 2019,p.82).

Em 2010, já no fim do seu segundo mandato, foi promulgada a Lei 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra mecanismo de luta para a efetivação da igualdade de oportunidades, da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, de combate à discriminação e demais formas de intolerância étnica.

Em 2012, já no governo de Dilma Rousseff, tem-se a conhecida “Lei de Cotas”, determinando que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e tenha renda familiar de até 1,5 salário mínimo. Alterada pela Lei nº 13.409, de 2016, essa legislação inclui nessa cota de no mínimo 50% das vagas, os candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PCD).

Em se tratando da educação profissional, uma das principais cobranças da base era a derrubada do Decreto 2.208/97, instituído por FHC, uma vez que, este decreto ao afirmar os ideários neoliberais, aprofundando o dualismo na educação e a desigualdade de classes, representava um retrocesso aos direitos constitucionais, sociais e educacionais. Porém, frustrando as expectativas de grande parte dos acadêmicos, as mudanças não ocorreram de

forma rápida. Nesse sentido, Ramos (2008) nos afirma que nos primeiros anos do governo Lula:

(...) esta medida não foi tomada de imediato, tanto em razão de inseguranças internas à equipe ministerial sobre ‘o que colocar no lugar’, quanto a influências de grupos que não tinham interesse em sua revogação, a exemplo dos diretores de Cefets, secretários estaduais de Educação e representantes do Sistema S, sistema nacional de aprendizagem a cargo do comércio e da indústria (RAMOS 2007, p.548)

Para dar início às modificações no ensino profissional, o governo Lula, por meio da SEMTEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, passando a ser denominada SETEC, iniciou um movimento de debates com a sociedade civil e política. Para tanto, foram realizados dois grandes seminários, com o propósito de buscar direcionamento para o ensino médio e a educação profissional.

O primeiro seminário intitulado: “Ensino Médio: Construção política, foi realizado em Brasília, em maio de 2003, apresentando o “Documento à Sociedade” (BRASIL. MEC, 2004)⁴⁷, no seguinte formato de discussões:

Teve como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Seu horizonte é a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Sua estratégia foi a de reunir para o debate, Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas (BRASIL, 2004, p.02)⁴⁸.

Na sequência de debates e proposições de caminhos para construção de uma política pública educacional mais progressista, foi realizado o segundo seminário, agora com discussões voltadas para a educação profissional (BRASIL, 2004):

O Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" no período de 16 a 18 de junho de 2003. A estratégia foi de produzir previamente um documento-base para os debates sobre o tema e, a partir do mesmo, estabelecer um amplo diálogo

⁴⁷ O documento teve como objetivo prestar contas à sociedade sobre as sugestões das instituições participantes da reunião de 18 de dezembro de 2003 e outras sugestões anteriores à reunião, sobre a revogação do Decreto no 2.208/97 e sobre a minuta do novo decreto relativo ao ensino médio em sua relação com a educação profissional. Trata-se da contribuição de 26 instituições, entre as quais outros órgãos do governo, e 4 pesquisadores diretamente vinculados como o tema, representando o final de um processo que se estendeu durante o ano de 2003.

⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 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 a 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf> acesso em 01/06/2023.

com as instituições e organizações interessadas na temática. Por isso, não se definiu previamente as instituições participantes. Efetivou-se um convite aberto. A resposta foi extraordinária. Estiveram presentes mais de 1.500 pessoas, representando 417 instituições da sociedade e órgãos do governo, como consta nos Anais do Seminário a que todos tiveram acesso. Com base nos debates e na sinalização resultante das "concepções, experiências, problemas e propostas" apresentadas, elaborou-se a "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica" (BRASIL, 2004, p.02).

Diante disso, há de se dizer que o processo de construção da nova política pública para a educação profissional e tecnológica, se deu, tendo por base um amplo debate com a sociedade civil e política.

Foram elaboradas três minutas do novo decreto, seguindo esse trâmite: a primeira minuta “submetida à discussão envolvendo o governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação. Com base nas críticas, elaborou-se uma segunda versão e, posteriormente, uma terceira versão.” (BRASIL, 2004, p.02).

Da análise das proposições das minutas, Ramos (2023), em seu artigo: “A força material do conhecimento em trabalho e educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no estado ampliado”, explica que:

(...) a partir da terceira (minuta), retirou-se do texto elementos conceituais importantes incorporados à exposição de motivos e, assim, reduzindo o corpo do decreto. Essa medida tentou responder à crítica de que o documento era muito conceitual e pouco normativo. Rigorosamente, os conceitos incomodavam os setores conservadores, pois buscavam explicitar a concepção de educação defendida pelos que dirigiam a SEMTEC naquele período (RAMOS, 2023, p.7).

Nesse sentido, o novo Decreto 5.154/2004 que passou a substituir o de número 2.208/97 de FHC, criou entre as forças mais à esquerda um desconforto, por trazer em seu teor a seguinte redação: “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 (...)”. A decepção com a redação está na relação entre a educação profissional e tecnológica e o ensino médio como de articulação e não de integração.

No dizer de Ramos (2023):

O fato é que, na disputa com os setores privatistas da educação e mesmo com alguns da educação pública que apoiavam o Decreto n. 2.208/1997 –

no primeiro caso, principalmente o chamado Sistema “S”, e, no segundo, o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e parte do então Conselho Nacional de Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET) –venceu a tese de que a relação entre ensino médio e educação profissional deveria ser de “articulação” e não de “integração”, dado o caráter abrangente do primeiro e restrito do segundo. (...) A articulação, na verdade, foi uma estratégia que se valeu da linguagem – um eufemismo – para legitimar a manutenção da separação entre as modalidades de ensino já praticadas historicamente pelo Sistema S e implementadas por muitos sistemas estaduais de ensino e na própria rede federal, além de abrir um enorme flanco para a atuação de outras instituições privadas na oferta da educação profissional no país (RAMOS, 2023, p.4).

Diante do exposto, depreende-se que o processo para substituir a política para a educação profissional e tecnológica implementada pelo Decreto 2.208/1997, buscou o não enfrentamento direto. A reforma passa por ações de consentimento, revelando uma luta de concessões dentro da grande disputa ideológica entre os setores conservadores e progressistas, confirmando a manutenção dentro dos conselhos educacionais de representantes das forças neoliberais.

Segundo Frigotto et al. (2005) para prosseguir com a disputa foi necessário visualizar o Decreto 5.154/2004 como parte de uma vitória e “entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço, no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa”. Essa passou a ser a postura das alas mais progressistas, sem negar suas convicções, mas compreendendo que estavam em “um governo que se move no âmbito de uma democracia restrita”.

Após a promulgação do Decreto 5.154/2004, nota-se um esfriamento nas movimentações progressistas em busca da consolidação de uma regulamentação mais efetiva do ensino integrado. Nesse pensamento, Ramos (2023) argumenta que:

A falta de iniciativa dos gestores ministeriais possibilitou que a nova resolução, relatada por Francisco Cordão, representante do Sistema S no CNE, apenas adaptasse as diretrizes vigentes –afins ao Decreto n. 2.208/1997 –à possibilidade de oferta integrada da educação profissional ao ensino médio. A política de educação profissional, por sua vez, também passou por certo imobilismo, tendo-se priorizado a “Escola de Fábrica”, programa que visava apoiar parcerias entre empresas e escolas para a formação de trabalhadores (RAMOS, 2023, p.08).

Nessa senda, percebe-se que a reorganização da Educação Profissional Tecnológica (EPT), nome já presente em vários documentos oficiais, mantém o viés neoliberal. As

primeiras tentativas de mudanças da estrutura da EPT no governo Lula vão ao encontro da afirmação de que “no fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (FRIGOTTO et al, 2005, p.1104).

Com viés mais progressista, nos anos seguintes foram instituídos outros programas visando ampliar o alcance da EPT, como os programas: Brasil Profissionalizado⁴⁹, e a política de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional.

Com a política de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), cria, no final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional (BRASIL, MEC).

Para dar início a esse programa, o governo Lula revogou por meio da Lei nº 11.195/2005, a Lei 8.948/1994 do governo de FHC, que no § 5º do Art. 3º determinava que o Governo Federal somente poderia construir novas escolas técnicas em parcerias público-privadas. Com a mudança da lei, inicia-se a abertura para a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, em parceria com os demais entes federados.

Outra importante ação foi a aprovação da Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, que transformou o CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esse ato constituiu o centro dos movimentos iniciais dos debates pedagógico e organizacional para criação da Rede federal de ensino profissional, científico e tecnológico (RFEPCT).

Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), lança a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, previsto na Lei 11.195/2005, conforme dados da página do MEC:

O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. A prioridade inicial foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal,

⁴⁹ Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, o Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na primeira fase do plano de expansão, o projeto previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2005, p. 73)⁵⁰.

Com o plano de expansão da primeira fase, o número de instituições de ensino da rede federal passa a englobar uma área de abrangência de aproximadamente, 1.500 municípios brasileiros. De acordo com o relatório do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005):

Esta política pública, além de reafirmar a educação profissional e tecnológica como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social, compromete-se com a redução das desigualdades sociais regionais, vincula-se ao projeto de nação soberana e de desenvolvimento sustentável, incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica. A educação profissional e tecnológica, enquanto política pública estratégica de Estado estará articulada com um conjunto de outras políticas públicas que estão em curso, tais como: política de desenvolvimento econômico, política industrial, política de ciência e tecnologia, política de trabalho e geração de emprego e renda, política de comunicação e inclusão digital, política de desenvolvimento e inclusão social, política de Educação Básica e Superior, política de agricultura, pecuária e pesca, política de desenvolvimento agrário, política de saúde, política para a Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos, dentre outras (BRASIL, 2005, p. 91).

Considerando que em todos os períodos anteriores da história da rede federal, seu principal objetivo era formar mão de obra para atender as demandas das fábricas e indústrias, nota-se que o programa de expansão da Rede Federal de Ensino Tecnológico do governo Lula, muda o eixo do objetivo da rede federal. Sendo assim, passa a considerar a educação profissional não apenas uma política pública qualificadora de mão de obra, mas uma política estratégica de Estado em articulação com outras políticas públicas, deslocando seu objetivo principal que passa a considerar “que a construção do conhecimento e sua socialização são resultados do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências”(BRASIL, 2005).

⁵⁰ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoas/expansao-da-rede-federal> acesso em 005/06/2023.

No lançamento da I fase de expansão da rede federal, o presidente Lula, em seu discurso, enfatiza a importância da educação do povo para o crescimento da nação. Nesselin de análise Silva (2005), apresenta seu ponto de vista, afirmando:

(...) Como não existe nenhuma experiência no mundo de que a baixa formação cultural e intelectual do povo levou o país a se desenvolver, nós precisamos reconhecer que o Brasil não pode mais discutir o dinheiro da educação como gasto. O Brasil precisa, de uma vez por todas, no pronunciamento dos dirigentes políticos, no pronunciamento dos nossos deputados, no pronunciamento do Presidente da República, do Ministro da Educação, do Ministro da Fazenda e de todas as pessoas, compreender que não existe, definitivamente, nenhum investimento mais sagrado para uma nação do que o investimento na formação da sua gente. (...) Avançando cada ano, a gente pode, daqui a dez ou 15 anos, ter a certeza de que o Brasil definitivamente decidiu, enquanto nação, apostar que não existe nenhum valor agregado mais importante em qualquer produto deste país do que no valor do conhecimento que a gente der à nossa juventude e ao povo brasileiro (SILVA, 2005, p.2).

A partir de 2007, já no segundo governo do presidente Lula, observa-se ações mais efetivas do Ministério da Educação, sob responsabilidade do Ministro Fernando Hadad, para a reestruturação da rede federal de educação tecnológica. Foram promulgadas importantes legislações para a reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, na chamada fase II da expansão da rede. Dentre essas legislações, destacam-se: o Decreto nº 6.095/2007, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, o PL nº 3.775/2008 e a Lei nº 11.892/2008.

O Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes do processo de integração e reorganização das escolas federais de educação profissional para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos, atualmente, como Institutos federais (IFS). Sua criação apresentou-se com o objetivo de fortalecimento da atuação da rede federal para atuar de forma integrada. Sobre o processo de integração o decreto, no Artigo 3º prevê que:

O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (BRASIL, 2007, p. 52).

Nisso depreende-se que o processo de integração reafirma o fortalecimento regional da localização das instituições da Rede Federal de Ensino Tecnológico. O decreto considera, ainda, para as instituições, a oferta de educação superior, educação básica, educação

profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tendo os conhecimentos técnicos e tecnológicos como base para suas práticas pedagógicas.

Com a implantação da integração das instituições federais de educação tecnológica, visando o fortalecimento da rede de ensino, essas passam a construir um plano de desenvolvimento institucional de forma integrada, que deve, de acordo com o § 1º do Art. 4º do decreto de integração, além de prever o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de forma ampla, estimulando a pesquisa aplicada, a cultura e o conhecimento tecnológico, orientar-se ainda para:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; 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 - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET; (...) (BRASIL, 2007, p. 23).

Sob essa ótica, vislumbra-se na nova reorganização estrutural da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional repetidas orientações para o fortalecimento da articulação regional entre os setores produtivos e a sociedade. Nesse sentido, sua oferta formativa orienta-se para o fortalecimento dos conhecimentos necessários para a geração de desenvolvimento econômico dos arranjos produtivos locais. Estes deverão ser identificados por meio de levantamento das potencialidades do desenvolvimento socioeconômico na área de atuação da instituição federal implantada.

Com relação às mudanças que estavam sendo apontadas para a rede federal com a criação do IFs, em sua pesquisa para tese de doutorado intitulada: “A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina”, Silva (2017) comenta que:

A apreensão trazida pela proposta dos Institutos Federais também surgiu porque durante a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizada em novembro de 2006, cinco meses antes da publicação do Decreto 6.095/2007, não houve nenhuma menção sobre o assunto. A Rede Federal EPCT era considerada pelo MEC um grande mosaico, pois contava com instituições muito distintas como Escolas Técnicas Vinculadas, Escolas Agrotécnicas Federais, CEFETs, ETFs, Colégio Pedro II e a UTFPR. Mas o novo modelo poderia significar a perda de autonomia e identidade de diversas instituições. Também haveria perdido poder político em alguns casos, já que diferentes autarquias existentes em

um determinado estado seriam agrupadas em apenas uma (SILVA, 2017 p. 92)

A criação dos Institutos Federais tornou-se uma grande ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Dando prosseguimento aos processos de implantação dos Institutos Federais, o MEC lança a chamada pública Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 (BRASIL, 2007)⁵¹ que determinou os critérios para a análise e seleção para a constituição dos primeiros Institutos federais. Ressalta-se que nos critérios para apresentação de propostas constavam: a possibilidade de inscrição dos “Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado; duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta” (Brasil, BRASIL, 2007, p.2).

De acordo com a chamada pública, a adesão ao novo formato era de livre escolha das instituições que se enquadrassem dentro dos critérios. Porém, depreende-se aqui, que a apreensão de ficar de fora do novo formato de instituição da rede, que estaria recebendo os maiores investimentos, tenha influenciado nas decisões de adesão.

No processo de implantação dos Institutos Federais, atendendo à chamada pública MEC/SETEC n.º 002/2007, segundo aponta Amorim (2013), 78 instituições aderiram ao programa da SETEC e concluíram o processo de conversão em IFs. Isso resultou em um total de 38 Institutos Federais espalhados por todos os estados brasileiros. Cumpre destacar que a Lei nº 11.892/2008 é o instrumento legal que cria os Institutos Federais e foi derivada do Projeto de Lei nº 3.775/2008.

A Lei 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que passa a ter a seguinte composição:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, p. 28).

Quanto à natureza jurídica, todas, exceto as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, conforme a Lei 11.892/2008, têm natureza jurídica de autarquia e são

⁵¹ Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em 28/06/2023.

detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Mesmo considerando a criação dos 38 Institutos Federais, a composição da Rede Federal de Ensino ainda se mantém heterogênea pela diversidade das instituições que aformam. O alinhamento formativo e normativo da rede traz maior possibilidade de compartilhamento de experiências didático-pedagógica entre as instituições.

Sobre a definição e os objetivos dos IFs, a Lei 11.892/2008, em seu bojo traz a seguinte redação para de definição:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. § 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008, p. 32).

Observa-se que os IFs são equiparados às universidades federais, delas distinguindo apenas na obrigatoriedade, conforme as finalidades e características dispostas no Art. 6º da Lei 11.892/2008, de:

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 (BRASIL, 2008, p. 35).

Aliado à promoção da formação em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais, culturais e locais, o Art. 6º da lei 11.892/2008 ainda determina que os IFs têm por finalidade 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 (BRASIL, 2008, p. 42).

Dentre as demandas determinadas para os IF's estão os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de promover a formação de professores para a educação básica, especialmente, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional e a formação técnica de nível médio ganham destaque da lei que instituiu os IFs.

Assim, além de colocar essas duas áreas de formação como obrigatórias na instituição, ainda define, de acordo como Art. 8º, que os IFs, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos de formação profissional e tecnológica e 20% das vagas para os cursos de formação de professores. Firmando-se como fomentadores da formação de técnicos e de professores em todo território nacional.

Considerando o universo de formação do IFs, a construção do processo pedagógico de seus cursos é pautada em três eixos: ensino, pesquisa e extensão, “tendo a transversalidade e a verticalização como dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (BRASIL, MEC/Setec, p.58)⁵². O relatório do MEC/Setec de 2009 indica que:

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, ultrapassando os limites das simples aplicações técnicas e ampliando os aspectos socioeconômicos e culturais. A verticalização, por sua vez, representa a oferta simultânea de cursos em

⁵²Ministério da Educação. Relatório de Gestão da SETEC 2015. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192 . Acesso em 09/06/2023.

diferentes níveis. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitem a formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (BRASIL 2009, p.58).

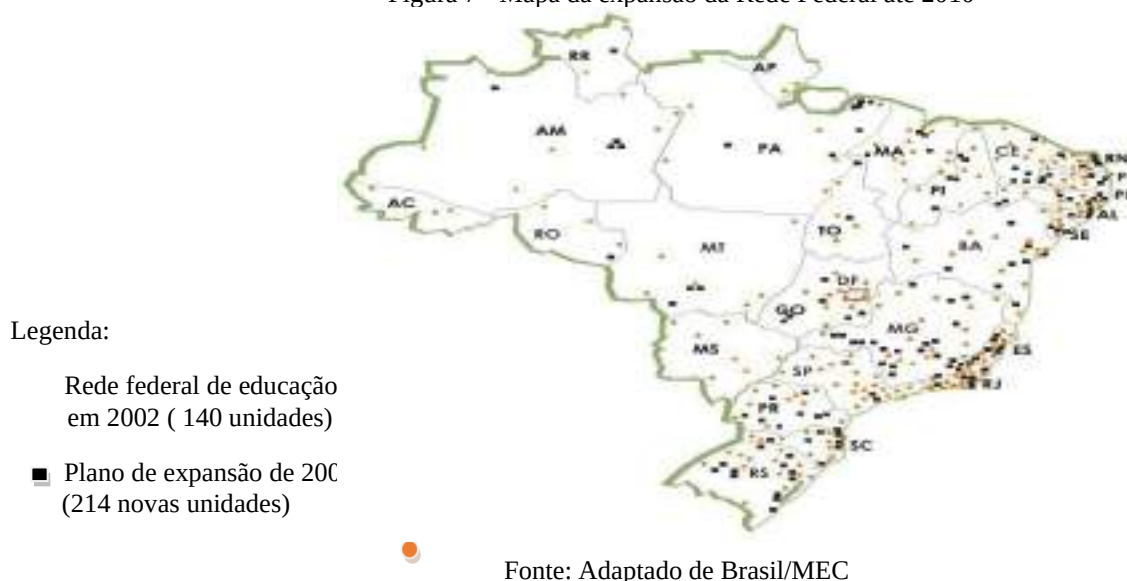
Dessa forma, a Rede Federal de Ensino tecnológico promove junto com a interiorização da rede, uma guinada no percurso formativo do trabalhador, buscando criar condições para a ampliação da formação técnica, científica e cultural dos seus educandos.

Vale ressaltar outra questão muito importante da verticalização. Trata-se da otimização da infraestrutura da escola, no tocante às instalações físicas de salas de aula, laboratórios, equipamentos, salas especiais e outros ambientes de apoio didático-administrativo, bem como quanto aos recursos de pessoal técnico-administrativo e de docentes, uma vez que atendem, simultaneamente, de forma articulada, aos níveis técnico e superior da educação profissional, bem como à pós-graduação. (...) permitindo-lhes uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral (BRASIL, 2009, p. 53).

Aliado a essa estrutura de formação e utilizando-se do tripé: ensino-pesquisa-extensão, os percursos formativos nos IFs buscam fomentar o desenvolvimento científico e cultural da região onde se localiza. Tem como proposição colocar em curso o desenvolvimento econômico e social, local, regional e nacional. Disponibiliza a verticalização dos itinerários formativos em todos os níveis de escolaridade, da formação básica de seus educandos até o limite máximo de qualificação.

Para visualizar a expansão e o processo de interiorização das instituições, a Figura 7 mostra o mapa com a expansão da Rede Federal promovida até 2010.

Figura 7 - Mapa da expansão da Rede Federal até 2010



Observa-se, no mapa (Figura 7), a disposição das novas unidades, destacadas em pontos de cor laranja, que alguns estados como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal não tinham nenhuma unidade da rede antes da expansão iniciada em 2005.

Outra questão que se pode destacar pela observação da Figura 7, é que mesmo com a interiorização, verifica-se uma menor presença da rede nos estados mais ao norte do país, essa diferença se deve, em parte, pela menor densidade demográfica nessas regiões.

Sobre o processo de escolha das localidades das novas unidades da Rede durante as fases I e II, foram estabelecidas as seguintes características:

Quadro 4 – Características das novas unidades da Rede – Fases I e II

Período	Fase da expansão	Critério	Número de novas instituições
2005/2007	I	1- Unidades da Federação que não possuísem nenhuma escola da Rede Federal;	64
		2- Regiões mais interioranas do país;	
		3- Periferias dos grandes centros urbanos	
2007/2010	II	1) distribuição territorial equilibrada das novas unidades;	208
		2) cobertura do maior número possível de mesorregiões;	
		3) sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;	
		4 - Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes	
		5 - Identificação das parcerias, oferecidas por municípios e estados, mediante a destinação da área em que a unidade seria edificada e pela ligação das redes públicas de água, energia, saneamento e telefonia. Na forma de recursos adicionais aos que estão previstos para a construção de cada unidade, foram feitas doações por municípios, estados, empresas estatais, empresas privadas e/ou ONGs.	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório de Gestão SETEC exercício 2009⁵³

Nota-se, pelos critérios da expansão da fase I que a principal característica foi levar a presença da rede a todo o território nacional de forma buscar o equilíbrio no atendimento de matrícula em todas as regiões do país. Na fase II o destaca-se o processo de interiorização das novas unidades a serem implantadas, buscando manter o equilíbrio na distribuição das unidades em todas as regiões.

A interiorização e a sintonia com os Arranjos Produtivos Locais (APL) é uma marca inerente às duas fases da expansão e objetivam a busca do fortalecimento regional e local da cultura, ciência e da formação tecnológica, buscando uma maior homogeneização da capacidade de formação para o trabalho, da rede federal, em todo território nacional.

⁵³ Relatório de Gestão apresentado ao Tribunal de Contas da União como tomada de contas anual da SETEC nos termos do art.70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº57/2008, da Decisão Normativa TCU nº100/2009 e da Portaria TCU nº389/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192 . Acesso em 10/06/2023.

Para alcançar uma maior abrangência dos institutos federais em sua região de abrangência, os IFs foram constituídos como Instituição multicampus, podendo ser compostos por várias unidades de ensino. A Portaria nº 1.291/2013 regulamentou a estrutura organizacional estabelecida pela Lei nº 11.892 de 2008 e determinou em seu art. 3º a constituição e estruturação das seguintes unidades administrativas que compõe os IFs:

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial; II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada; III - Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica; e IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal (BRASIL, 2013, Portaria nº 1.291).

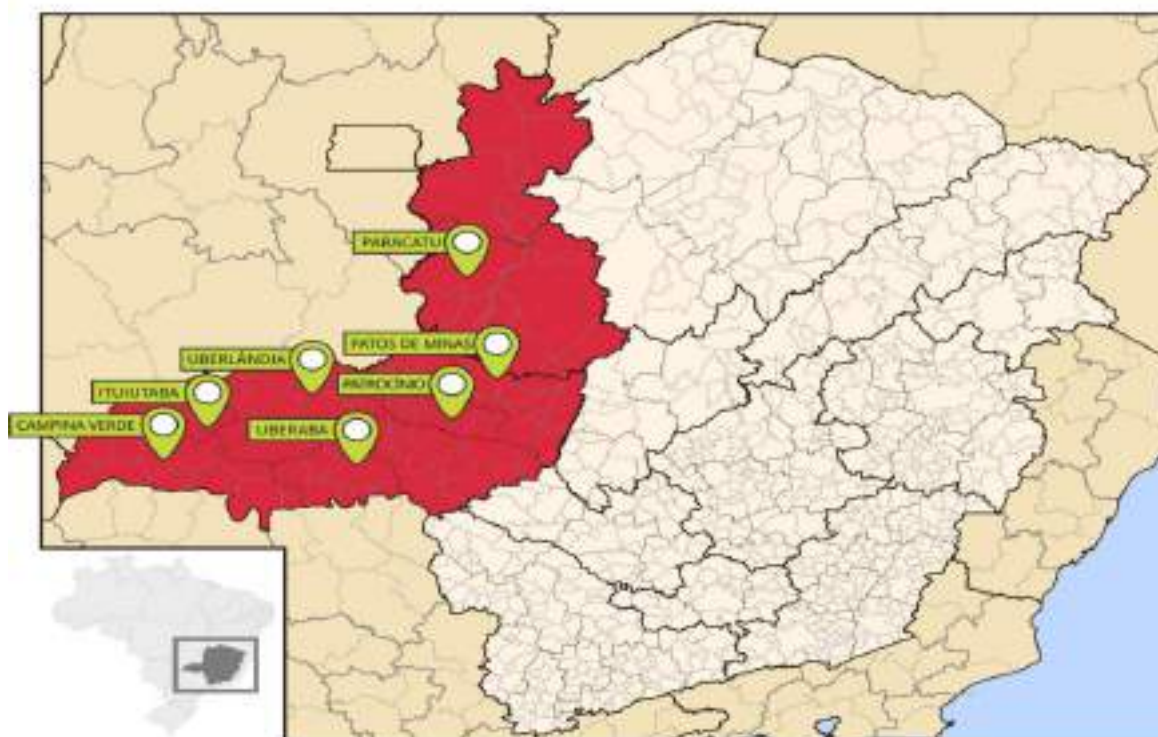
Nesse período de composição dos Institutos Federais, em 2008 na fase II, o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) foi implantado pela Lei nº 11.892 de 2008, conforme dados históricos constantes no Relatório de Gestão do IFTM, exercício 2022⁵⁴, a instituição passou pelas seguintes mudanças:

Fundada em 1953, a Instituição começou a funcionar como Centro de Treinamento de Economia Doméstica Rural. Por força do Decreto nº. 83.935, de 04/09/1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. Foi transformada em Autarquia Federal por meio da Lei nº. 8.731, de 16/11/1993 e em Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba por meio do Decreto Presidencial s/nº de 16/08/2002, publicado no DOU de 19/08/2002. Em 2007, o CEFET - Uberaba participou da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, por meio da Chamada Pública MEC/SETEC Nº. 001/2007, quando foi autorizada a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED de Ituiutaba e Paracatu, hoje campi do Instituto. Em 2007, através da Chamada Pública MEC/SETEC N. 002, o CEFET - Uberaba e suas UNED em construção uniram-se à Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, para propor o projeto de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº. 11.892, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM (IFTM, 2022, p.6).

⁵⁴ Relatório de Gestão e demais documentos relacionados disponíveis em: <https://iftm.edu.br/contas/>. acesso em 29/06/2023.

A visualização do mapa, apresentado na Figura 8, mostra as mesorregiões de abrangência da estrutura organizacional IFTM:

Figura 8 – Mapa dos municípios de Minas Gerais com unidades do IFTM



Fonte: Portifólio IFTM /2016

O mapa na Figura 7 mostra que área de abrangência do IFTM é constituída pela mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba e o início mesorregião do Noroeste de Minas, microrregião de Paracatu. Sua estrutura organizacional é composta, atualmente, pelos campi Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro. Os campi Avançados Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde e pela Reitoria que ficam em Uberaba. De acordo com o portfólio de apresentação do IFTM (2016):

A Reitoria é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição; sua estrutura administrativa é formada pela assessoria de gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões as Pró-Reitorias de Administração, de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (IFTM, 2016, p. 3)⁵⁵.

⁵⁵ Documento que descreve o processo de implantação e sua estrutura organizacional . disponível em: <https://iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>. Acesso em 29/06/2023.

O IFTM tem uma espacialidade estrutural constituída por nove unidades, sendo 7 campus e dois campus avançado, os campus levam o nome das cidades onde estão situados. Na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba estão os campus de Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia (campus Fazenda) e Uberlândia Centro. Ainda nesta região, também, se encontram os campus avançados de campina Verde e o Parque Tecnológico em Uberaba, ambos ligados administrativamente à reitoria. Na mesorregião Noroeste Mineiro encontra-se o campus Paracatu.

As duas mesorregiões de abrangência do IFTM apresentam fortes atividades culturais, históricas e econômicas. Os arranjos produtivos locais compreendem, entre outras, atividades de mineração, cafeicultura, leite, carne, grão além do forte suporte de logística ofertado na microrregião de Uberlândia. Considerando o contexto social, cultural e econômico da região e em conformidade com as políticas definidas pelo Ministério da Educação (MEC/SETEC), o IFTM, se insere como instituição de fomento educacional com a missão de:

Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. Nesse contexto, a educação é compreendida como um meio de transformação social, indo além de um simples espaço de formação e capacitação profissional, tornando o Instituto Federal do Triângulo Mineiro um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento integral, assumindo como principal desafio a promoção de uma educação plena por meio da diversificação das atividades extracurriculares (IFTM, 2016, p.7).

No intuito de atender às regulamentações da Rede Federal de Ensino Tecnológico, o IFTM oferta formação educacional em todas as modalidades: ensino técnico (concomitante, subsequente e PROEJA), tecnológico, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação, aliados às atividades de pesquisa e extensão, sendo realizadas internamente e externamente em parceria com outras instituições da região.

Levantamento de dados educacionais na página do IFTM⁵⁶ mostra que, ligado às atividades de pesquisa e extensão, o IFTM oferece cursos básicos e superiores na área de Logística, Administração, Marketing, Alimentos, Agropecuária, Mineração, Tecnologia da Informação, Engenharia, Zootecnia, Agronomia e cursos de licenciatura.

Além desses cursos, também são desenvolvidos cursos de extensão de curta duração, de formação inicial continuada, na modalidade FIC e cursos de línguas: Inglês, espanhol, francês e Libras, nos níveis básicos, intermediários e avançados. Fechando a verticalização do

⁵⁶ Dados obtidos na página do IFTM, que traz os cursos ofertados em todos os campus da instituição. O acesso à página é realizado por meio do link: <https://iftm.edu.br/cursos/>.

ensino promovido no IFTM, há também a oferta de especializações *lato sensu* e pós-graduações *stricto sensu*.

Dentro da abrangência de atuação do IFTM o campus Paracatu, na mesorregião do noroeste mineiro, é a unidade de ensino mais interiorizada. Considerando a interiorização e a verticalização do ensino como fortes características da rede para a promoção educacional, social e econômica da localidade e região onde está inserido o campus, o último tópico desse capítulo abordará como ilustração do processo de expansão, interiorização e verticalização do ensino a estrutura do campus Paracatu e o contexto regional e social dos seus educandos e da microrregião em que está localizado.

4.4 ESTRUTURA DO CAMPUS PARACATU E O CONTEXTO REGIONAL, LOCAL, SOCIAL E ECONÔMICO E SUA ÁREA DE ABRANGÊNCIA

O campus Paracatu é uma unidade do IFTM, localizada na mesorregião do Noroeste Mineiro, no município polo de Paracatu. Suas atividades começaram no início de 2007, quando o CEFET - Uberaba participou da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, por meio da Chamada Pública MEC/SETEC Nº. 001/2007 e foi autorizada a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED de Ituiutaba e Paracatu. A UNED de Paracatu iniciou suas atividades com a oferta dos cursos técnicos de Administração, Informática e eletrônica.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº. 11.892, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM através da participação da Chamada Pública MEC/SETEC Nº. 002 pela união do CEFET – Uberaba, UNED e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

De acordo com o § 2º da lei 11.892/2008, que implantou os Institutos Federais, todas as unidades de ensino que compunham a estrutura organizacional da instituição transformada em Instituto Federal passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição. Dessa forma, as UNED de Ituiutaba e Paracatu, que compunham a estrutura organizacional do CEFET Uberaba, foram elevadas para o status de campus, no ato de implantação do IFTM.

As obras do campus Paracatu foram iniciadas em 26 de fevereiro de 2010, mês em que o campus foi oficialmente inaugurado pelo presidente Lula em cerimônia realizada em

Brasília/DF, conforme notícias do site do MEC⁵⁷. A imagem da Figura 9 mostra a localização do IFTM na cidade de Paracatu e a sua estrutura atual, com todas as obras realizadas até o ano de 2022.

Figura 9 – Parte do mapa da cidade com a localização do campus Paracatu e foto da infraestrutura atual do campus.



Fonte: Mapa do mapbox/ Foto aérea do acervo de Ronaldo Eduardo Dilásccio

Localizado na Zona rural próxima a cidade, o campus Paracatu possui uma área, doada pela Prefeitura Municipal de Paracatu, em um total de 83,95 hectares. Sua área construída é de 8.492,83m², constituída por 16 salas de aulas climatizadas, 06 laboratórios de informática, 04 laboratório na área de eletrônica, 01 laboratório de Química, 01 laboratório de Biologia, 01 laboratório de Física, 01 laboratório de Matemática.

O laboratório mais recente implantado no campus é o laboratório Mayker. O laboratório tem como objetivo aplicar a cultura *learning by doing* (aprender fazendo). Foi implantado por meio de proposta aprovada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) para implementar laboratórios e espaço multidisciplinar. O objetivo é promover atividades educacionais mais interativas, nas

⁵⁷ O estado de Minas Gerais recebeu nesta inauguração oito novas escolas federais de educação profissional, nos municípios de Ituiutaba, Patrocínio, Uberlândia, Muriaé, Paracatu, Arinos, Almenara e Formiga. O investimento ultrapassou R\$ 23,5 milhões.com previsão de atendimento de 9,6 mil alunos. Dados disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/3221,7?start=40> . Acesso em 12/06/2023.

áreas de robótica, programação, impressão 3D, corte a Laser e produção de material didático em áreas diversas, fomentando as atividades de extensão e pesquisa do campus Paracatu⁵⁸.

O campus conta, ainda, com refeitório com restaurante terceirizado que atende aos três turnos de aula, uma biblioteca, quadra poliesportiva, auditório, além de um amplo espaço para o convívio social e estacionamento.

Pautado pela preservação ambiental como elemento educativo, o campus conta com o espaço interno arborizado e com grandes gramados entre os prédios. Na área do entorno dos prédios, tem uma extensa mata ciliar, preservando as nascentes do local. Na parte superior do campus, a área foi reflorestada com plantas nativas do cerrado, com a finalidade de formar um bosque com trilhas, para aulas de campo, que também, será aberto a outras escolas da região. Juntando a preservação ambiental e economicidade de recursos financeiros, o campus conta, ainda, com um sistema de geração de energia por meio de placas solares.

Todas as ações ambientais promovidas são utilizadas como recurso didático para o desenvolvimento de atividades de meio ambiente, buscando, conforme diretrizes dos IFs, fomentar e “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente, as voltadas à preservação do meio ambiente” (IFTM, 2016, p.7).

Atentando para o mapa da localização do campus do IFTM na cidade de Paracatu, apresentado na figura 07, uma característica observada é a grande distância do campus Paracatu em relação às áreas de maior concentração de casas. Essa característica é um ponto que impacta na vida acadêmica dos alunos, principalmente dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio⁵⁹. Além do desgaste físico e econômico com o transporte, eles chegam 07h00 e saem às 17h00 do campus, sendo que, os moram em bairros mais afastados saem por volta das 06h00 de casa. Essas questões se torna um desafio para a equipe pedagógica, professores e alunos na busca de otimização do tempo vivenciado dentro da instituição para a realização das atividades pedagógicas.

Com uma força de trabalho composta por 52 técnicos administrativos e 70 docentes, além dos funcionários terceirizados que trabalham na segurança e na limpeza dos ambientes, o campus Paracatu atendeu, após a oferta de 662 vagas em 2022, 1827 matrículas⁶⁰ distribuídas nos cursos constantes da Tabela 4:

⁵⁸ Na página de notícias do IFTM campus Paracatu é possível conhecer a estrutura do campus e mais detalhes sobre o projeto. Disponível no link <http://iftmparacatu.com/ifmaker/>. Acesso em 17/06/2023.

⁵⁹ Na página de notícias do campus Paracatu é possível verificar as atividades acadêmicas realizadas no campus. Disponível em: <http://iftmparacatu.com/>.

⁶⁰ Dados obtidos na plataforma Nilo Peçanha, um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros

TABELA 4 - RELAÇÃO DE CURSOS E VAGAS OFERTADAS NO CAMPUS PARACATU EM 2022

Cursos	Ano 2022
Tipo de curso: Desenvolvimento educacional e social (cursos FIC)	Vagas ofertadas
Espanhol Básico	40
Espanhol Intermediário	20
Inglês Básico	125
Inglês Intermediário	23
Tipo de curso: Técnico de nível médio	Vagas
Técnico Administração concomitante/subsequente (polo João pinheiro)	00
Técnico em Administração Integrado	71
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática concomitante/subsequente/ (polo João pinheiro)	35
Técnico em Informática Integrado	70
Técnico em Eletrônica Integrado	73
Tipo de curso: Curso superior de Tecnologia	Vagas
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	70
Tipo de curso: Licenciatura	Vagas
Licenciatura em Matemática	35
Tipo de curso: Bacharelado	Vagas
Engenharia Elétrica	62
Administração	40
TOTAL	664 vagas ofertadas

Fonte: Tabela de confecção própria a partir dos dados constantes na plataforma Nilo Peçanha.

Pelo disposto na Tabela 4, percebe-se que o campus Paracatu, oferta um percurso educativo verticalizado, no qual os alunos têm a possibilidade de fazer cursos de formação continuada de Inglês e Espanhol nos níveis básico, intermediário e avançado, cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, além da participação e desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão.

A oferta das vagas dos cursos atende, em todos os seus cursos, à lei de reserva de vagas, Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, que fixa e estabelece os critérios de cotas para candidatos oriundos de escola pública: pretos, pardos, indígenas e Pessoas com Deficiência (PcD).

das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Sendo a renda familiar um dos critérios de análise para se verificar a promoção social por meio de aumento de escolaridade. A Tabela 5 apresenta a renda dos alunos, matriculados, que a declararam no campus Paracatu.

TABELA 5 - ALUNOS MATRICULADOS POR RENDA FAMILIAR PER CAPITA (RFPC)

MRF	2018		2019		2020		2021		2022	
	Nº de alunos	Índice (%)	Nº de alunos	Índice (%)	Nº de alunos	Índice (%)	Nº de alunos	Índice (%)	Nº de alunos	Índice (%)
RFPC < 0,5 SM	99	6,01%	49	9,26%	111	6,86%	87	5,92%	105	5,75%
0,5 SM < RFPC < 1 SM	197	11,96	91	17,20%	188	11,61%	145	9,86%	168	9,20%
1 SM < RFPC < 1,5 SM	309	18,76%	183	34,59%	548	33,85%	489	33,27%	482	26,38%
1,5 SM < RFPC < 2,5 SM	118	7,16%	64	12,10%	206	12,72%	204	13,88%	239	13,08%
2,5 SM < RFPC < 3,5 (3) SM	113	6,86%	75	14,18%	354	21,78%	340	23,13%	356	19,49%
RFPC > 3,5 (3) SM	91	5,52%	67	17,20	212	13,09%	205	13,95%	224	12,26%
Não declarada	720	43,71%	1.111	67,74%	324	16,68%	193	-	253	13,85%
TOTAL	1647	100,0	1640	100%	1619	100%	1663	100%	1827	100%

Fonte: relatório de análise dos indicadores do campus Paracatu.

A análise do quadro de alunos matriculados, por renda per capita, mostra que a eficácia da inclusão social da instituição mantém-se com uma capacidade constante de fomentar a transformação social, por meio do aumento da formação educacional, nos últimos 4 anos.

Nesse sentido os dados de 2022, indicam que 62,28% dos alunos matriculados no campus Paracatu, que declararam renda possuem uma renda familiar menor que 2,5 salários-mínimos. Dentro desse universo tem-se 755 alunos, ou seja, 47,96% que estão na faixa de renda familiar per capita inferior a 1,5 salário-mínimo. Nessa faixa de renda, os alunos estão aptos a participarem dos editais de assistência estudantil, que visam auxiliar no transporte, alimentação e aluguel para aqueles que veem de outros municípios. Esse benefício faz parte das ações que objetivam a permanência e êxito dos alunos nos cursos da instituição.

Outras ações relevantes que buscam efetivar a permanência e êxito dos educandos são os atendimentos de orientação pedagógica⁶¹, de assistência social, psicológica e nutricional. Para os alunos PCD, há ainda o núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas (NAPNE) que faz o acompanhamento individualizado dos alunos/familiares. Todos esses atendimentos geram, junto com o setor pedagógico, orientações personalizadas a serem repassadas aos coordenadores de curso, professores, alunos e responsáveis, caso o aluno seja menor de 18 anos.

A permanência e o êxito dos educandos constituem um aspecto altamente relevante para que o campus Paracatu possa atingir as finalidades propostas para os IFs, que consiste, em forma resumida, em contribuir com o desenvolvimento social do educando e atender as demandas dos arranjos produtivos econômicos, sociais e culturais de cada localidade onde estão implantados os campus.

A implantação dos campi em cidades-polos da mesorregião de abrangência dos IFs, aumenta o alcance regional e local dos Institutos Federais e firmam o propósito da rede de levar conhecimento tecnológico e científico para áreas antes não atingidas pela Rede Federal. Nesse sentido, o documento de concepção e diretrizes dos Institutos Federais, publicado pelo MEC em 2008, afirma que:

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento. Ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008, pág. 9).

Da análise dessa afirmação, percebe-se a intencionalidade e importância estratégica dos campi instalados nas cidades-polos das mesorregiões de cada Instituto Federal em todo país, pois aproxima a educação profissional, tecnológica e superior das pessoas que moram em regiões menos atendidas por instituições federais, ampliando o nível educacional da região bem como o desenvolvimento social e econômico local.

⁶¹ Atividade realizada pelo núcleo Pedagógico, setor onde eu trabalho e realizo, além de atividades técnicas de assessoramento pedagógico, atendimentos de orientação pedagógica a professores, coordenação de curso, alunos e responsáveis.

Para os IFs, as suas unidades de atendimento, campi e polos, são pontos decisivos para que a rede federal de ensino técnico e tecnológico se efetive como promotora de melhorias sociais.

Para visualizar melhor o processo de interiorização e a espacialidade do alcance geográfico do IFTM por meio do campus Paracatu, a Figura 10 traz o mapa da mesorregião do Noroeste de Minas, que possui duas cidades-polo: Paracatu e Unaí. Cada uma delas possui uma microrregião de abrangência.

Figura 10 - Mapa da mesorregião do Noroeste Mineiro



Fonte: formatação própria a partir de dados disponíveis em <https://www.brasilchannel.com.br/>

Pelo que mostra a Figura 10, pode-se perceber a extensa área da microrregião de Paracatu, que é composta de 9 municípios, iniciando-se na cidade de Brasilândia de Minas até Varjão de Minas. Conforme dados educacionais do registro acadêmico⁶² do campus Paracatu, muitos alunos matriculados principalmente nos cursos superiores são de municípios circunvizinhos. Assim, em muitos casos, extrapolam a microrregião da cidade de Paracatu,

⁶² Todo registro acadêmico do campus Paracatu, e demais campus do IFTM, é realizado no sistema eletrônico denominado VirtualIF, que além de agregar todos os dados acadêmicos, é uma plataforma de consulta para alunos e responsáveis, e ambiente de trabalho para todos os servidores do IFTM. Seu acesso pode ser feito pelo seguinte endereço: <https://virtualif.iftm.edu.br/VRTL/>.

como por exemplo, a presença de alunos que vem de Unaí, de Cristalina/GO e de outros estados, pois 50% das vagas dos cursos superiores são ofertadas em todo território nacional, utilizando a seleção pelo SISU.

Essa é uma situação que mostra a importância do campus Paracatu na promoção da elevação da escolaridade da região. No entanto, gera desafios para os alunos e para a instituição, na organização acadêmica e pedagógica, devido ao deslocamento dos alunos de outras localidades até o campus Paracatu, uma vez que o transporte diário, de até 300 km considerando ida e volta, gera desgaste físico nos mesmos e diminuição do tempo paradedicação aos estudos.

Para melhor atender às demandas da região, em uma parceria entre o campus Paracatu e a prefeitura municipal de João Pinheiro, foi instalado lá, um polo, onde ofertam vagas para os cursos técnicos em Administração concomitante/subsequente e o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática concomitante/subsequente, e cursos de formação continuada em Inglês e espanhol.

A demanda por melhorias educacionais da população é alta. A microrregião de Paracatu é uma região que possui arranjos produtivos voltados para atividades de mineração nos municípios de Vazante e Paracatu e para a agropecuária, com destaque para produção de leite e grãos. Entre o município de Paracatu e Brasilândia de Minas, fica a maior área irrigada, para produção de alimentos da América Latina.

Recentemente, o município de Paracatu recebeu a instalação de duas empresas multinacionais: a chinesa Long Ping, especializada em desenvolvimento, Ciência agrícola e produção de sementes híbridas, e a empresa espanhola Atlas, que investiu em um parque de produção de energia fotovoltaica.⁶³

Toda essa malha produtiva da região agrega empresas menores prestadoras de serviço, como por exemplo, nas áreas de produtos agropecuários, engenharia, informática, mecânica, agronomia, alimentação, saúde, logística e serviços técnicos em variadas áreas, além dos serviços diversos gerados pelos trabalhadores autônomos e comunidade local.

A Cidade de Paracatu também possui um movimento local, comercial e cultural diversificado, como por exemplo, as atividades de prestação de serviço, comércio local, o artesanato, eventos culturais e a gastronomia colonial. Com um centro histórico conservado, com construções que datam do século XVII, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e

⁶³ Dados da página da prefeitura municipal de Paracatu, disponível em: <https://www.paracatu.mg.gov.br/portal/noticias>

Artístico Nacional (IPHAN), e um circuito de cachoeiras que se estende até o município de Guarda Mor, o turismo também vem se consolidando na região⁶⁴.

Com grande espacialidade de abrangência e diversidade das atividades comerciais e produtivas, a microrregião de Paracatu possui forte demanda de mão de obra especializada. Dados do site da Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de Minas Gerais (SEDESE)⁶⁵:

O município de Paracatu, no Noroeste mineiro, registrou no mês de março o maior saldo de empregos formais no Estado. Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) analisados por técnicos da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas (Sedese), foram admitidos naquela cidade 2.868 trabalhadores e desligados 935, o que resultou em um saldo positivo de 1.933 vagas de empregos. Em segundo lugar na geração de postos de trabalho no Estado ficou o município de Rio Paranaíba, com saldo de 1.275 empregos formais, seguido por São Gotardo (686), Uberlândia (569) e Iturama (388) (SEDESE/MG, 2023).

Pelo exposto, nota-se que a região de Paracatu vem apresentando um forte desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, o campus Paracatu, com seus cursos nas áreas técnicas de Administração, Eletrônica e Informática e a verticalização desses cursos com a implantação dos cursos superiores de Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica e Matemática, juntamente com outras instituições de ensino da cidade e região, que possuem cursos técnicos e superiores voltados para as áreas de agropecuária, de engenharias e de saúde, tornam o município de Paracatu um centro de formação educacional para a região.

Diante das discussões vistas neste capítulo, cabe destacar que os Institutos Federais passaram a se firmar como uma referência na promoção e democratização do conhecimento, bem como indutores de uma formação acadêmica ampla e gratuita no país. Ao ofertar cursos técnicos e promover a verticalização do ensino com a oferta de cursos superiores dentro do eixo formativo e oferecer cursos de aperfeiçoamento, asseguram aos seus egressos de cursos técnicos a oportunidade de manter seu desenvolvimento educacional que ao longo da história da rede foi negada.

Desse modo, ao proporcionar ao aluno egresso dos cursos técnicos a continuidade de sua formação acadêmica, os Institutos Federais, ofertam uma educação pautada em uma

⁶⁴ Dados sobre a história de Paracatu, podem se obtidos por meio do site do IPHAN no link <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1495/#:~:text=O%20antigo%20povoado%20surgiu%20entre,tarde%2C%20nas%20terras%20de%20Goi%C3%A1s.> e pelo site visite Paracatu <http://visiteparacatu.com.br/o-que-fazer/nucleo-historico/> Para saber mais sobre as atividades culturais de Paracatu acessar <https://www.minasgerais.com.br/>.

⁶⁵ Dados disponíveis no site de notícias da SEDESE, disponível em: <https://social.mg.gov.br/noticias-artigos/740-paracatu-lidera-geracao-de-empregos-formais-no-mes-de-marco>. Acesso em 18/06/2023.

formação humanista, que, aliada às atividades de pesquisa e extensão, precede à qualificação para a demanda de mão de obra especializada da região.

Diante disso, há de se ressaltar que o ensino ofertado está a serviço do educando, dando-lhe empoderamento para construir seu percurso formativo e buscar autonomia intelectual para que possa intervir na sua realidade social e construir seu percurso de vida. Assim, a rede federal de educação profissional e tecnológica, tem sua identidade firmada em um viés mais humanista para o desenvolvimento educacional.

Mesmo em face dos desafios oriundos da expansão e interiorização dos Institutos Federais na oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, das atividades de pesquisa e extensão, da verticalização para o ensino superior, a rede tem se destacado pela capacidade que tem em garantir uma educação de qualidade aos grupos sociais que historicamente estiveram às margens do sistema educacional no Brasil. Logo, a rede federal de ensino tecnológico, com a expansão e interiorização de suas unidades, torna-se uma importante política social para a elevação do desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discorrer sobre a trajetória dos marcos históricos da Rede Federal de Educação Tecnológica, apresentar as considerações finais, parece-me uma escrita extremamente difícil por dois motivos: Primeiro, porque são muitos os pontos da pesquisa que ainda merecem mais aprofundamento; segundo, porque sinto um misto de tristeza e alegria, por estar concluindo um trabalho com duração de quase três anos. O tempo passou muito veloz, mas as leituras, os debates e os aprendizados estão fervilhando em minha memória. Foram muitos os caminhos percorridos na escrita desse trabalho, caminhos cruzados entre viver o melhor possível o presente e conhecer o máximo dos fatos históricos, sociais, econômicos e educacionais que permearam a construção da rede federal de educação tecnológica ao longo de sua existência.

Essa pesquisa iniciou em 2021, em tempos sombrios, tempos de pandemia causada pela covid19 e de um governo federal, social, mental, ambiental e economicamente tão letal quanto o próprio vírus. No entanto, o próprio tempo se encarregou de levar embora as duas situações nebulosas que tornavam a realidade sombria: a pandemia passou e o país tem novo um governo para recompor a balança das lutas sociais, ambientais e econômicas e com a posse do presidente Lula em janeiro de 2023.

Esse trabalho objetivou revisitar os limites históricos das escolas técnicas federais e analisar as suas modificações firmadas ao longo do tempo, como um exercício importante para verificar quais situações influenciaram suas alterações e como estas se correlacionaram ao contexto político, social e econômico de cada época. Para o desenvolvimento desse intento, foram correlacionados fatos históricos dos movimentos políticos, sociais e econômicos de cada período que se concatenavam com a história da rede.

Em 1909, especificamente nas duas primeiras décadas, ocorreu a fundação da rede federal. Esse período é marcado por uma sociedade composta por uma burguesia minoritária, tentando enquadrar os escravizados libertos e imigrantes pobres, em um processo de expropriação de seus meios de sobrevivência, fora dos padrões capitalistas e de suas lutas por melhores condições de vida.

Constatou-se que a elite brasileira desse período, estava com medo do modo de vida que se estabelecia nos subúrbios, do mutualismo social ali estabelecido no afã de buscar não apenas a sobrevivência, mas, sobretudo dignidade. Isso concorreu com uma maior organização dos movimentos dos ex-escravizados em associações de ajuda mútua e das atividades grevistas nas fábricas por melhores condições de trabalho. Esses movimentos associativos se fortaleciam e levantavam, por meio de jornais, reuniões e recreações, a

bandeira de construção de um país onde todos os seus cidadãos pudessem ter o direito de construir, com condições dignas, seu meio de vida.

Pressionada, a elite busca contrapor-se aos movimentos da periferia e utiliza-se do poder do estado, para criar um mecanismo de controle social. Nesse sentido, a rede federal de ensino técnico, por intermédio da formação educacional para o trabalho, passa a ser utilizada para educar os filhos dos pobres para se tornarem trabalhadores obedientes às regras dos meios de produção capitalista, bem como seguidores de regras sociais higienistas, que os integrassem aos bons costumes do imaginário burguês, nas relações sociais da nação.

Com a implantação das 19 escolas de aprendizes e artífices, (EAAs) em cada uma das capitais do país, inicia-se a estrutura educacional da rede federal de educação profissional. Sua matriz curricular contempla a instituição de cursos de formação inicial de nível primário, voltados para técnicas artesanais de produção em áreas, como por exemplo, marcenaria, sapataria, funilaria, alfaiataria, selaria, ferrovia, associada a uma rígida educação moral, voltada à formação dos filhos dos escravizados e imigrantes pobres, considerados os desvalidos da sorte.

Com a criação desse sistema educacional profissionalizante, observa-se a formação mais evidente de um sistema educacional segregador. O país passa a oferecer em seu sistema de formação escolar cursos propedêuticos de educação básica, de formação cultural ampla, para os filhos dos ricos e para crianças por eles apadrinhadas ascenderem às faculdades, e cursos profissionais de formação primária para os pobres.

Assim, a escola técnica, o trabalho físico, as atividades de execução braçal, associam-se a atividades para pobres, gerando afastamento das famílias mais abastardas desse tipo de formação. Nessa lógica, a dualidade educacional do sistema de ensino brasileiro se fortalece ainda mais e firma o propósito burguês de manter os pobres, em sua maioria, negros, no lugar social de servilidade.

Da análise educacional do período, observou-se que muitos alunos, após o letramento e domínio de técnicas de trabalho, abandonavam a escola para trabalhar em suas comunidades e ajudar suas famílias, diminuindo, assim, o número de formandos das EAAs. Dessa forma, depreende-se que usavam o letramento e habilidades técnicas aprendidas para ampliar e inovar seus percursos alternativos de sobrevivência.

No final da década de 20, fica evidente o fracasso da elite burguesa na tentativa de domínio dos trabalhadores com a utilização de programas educacionais, o que não significou uma vitória para a classe pobre, mas mostrou a sua resistividade em defender seus ideários de vida e construir seus percursos de lutas sociais.

Outro fator dessa premissa foi o crescimento dos movimentos associativos e sindicais, que entravam em sua fase mais produtiva e diversificada de atividades colaborativas, publicação de jornais e folhetins, conseguindo instruir mais famílias pelo aumento de leitores que, também, eram formados nas escolas comunitárias das associações dos movimentos negros e sindicatos.

Diante dos baixos índices de formandos, da necessidade de melhorias estruturais das escolas, dos currículos e de formação de professores e a necessidade crescente de mão obra mais técnica, o governo começa a ensaiar uma remodelação para as EAAs, dessa vez, tentando desvincular as escolas como espaço para pessoas desvalidas, colocando-as como espaço formativo de pessoas construtoras do progresso do país. O objetivo da mudança é atrair os filhos da classe média, na esperança de conseguir a permanência dos alunos nos cursos e melhorar os índices educacionais de formação de profissionais para as atividades das fábricas e indústrias que se ampliavam e diversificavam.

Da década de 30 até o início dos anos 60, a Rede Federal de Educação Técnica passa por algumas modificações, principalmente nos governos de Getúlio Vargas. Com a remodelagem das EAAs, apenas em forma de projeto, a rede federal, inicia a década de 30, no governo de Getúlio Vargas, com índices elevados de evasão e passa por algumas alterações. Inicialmente, a Rede de Ensino Técnico Federal sai do Ministério da Agricultura e Negócios e passa para o recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública e as EAAs passam a ser supervisionadas pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Com o desenvolvimento econômico que se configurava no país a partir da década 1930, a elite econômica passou a pressionar fortemente o governo por demanda de mão de obra especializada para o setor industrial que se encontrava em franco crescimento. E, com o aumento dos trabalhadores e o fortalecimento dos sindicatos, o controle das massas de trabalhadores que pressionavam por melhorias das condições sociais e de trabalho continua na pauta de exigências das elites. Nesse período, as organizações sociais e sindicatos dos operários, ampliam a sua politização, e passam a pressionar o governo por regulamentações trabalhistas e melhores condições sociais.

Diante desse contexto, o governo de Getúlio Vargas realiza ações para equilibrar as pressões recebidas pelos diferentes grupos sociais, como por exemplo, promover o atendimento da demanda da classe trabalhadora por leis trabalhistas e da classe burguesa, maior controle dos sindicatos e com apoio à criação do sistema S de ensino, com captação de recursos da União, para formação de mais trabalhadores para as indústrias.

Nesse período que a Rede Federal de Ensino Técnico sofre modificações de nomenclatura, evidenciando o acompanhamento e o desenvolvimento dos processos de infraestrutura e de produção do país. Dessa forma, passa a ser denominada, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1937, por Rede Federal de Ensino Técnico, Profissional e Industrial, mostrando que estava se estruturando para atender o forte processo de industrialização do período.

As suas escolas, as EAAs, passaram a se denominar Liceus Industriais, destinadas ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, mas ainda continuam com cursos de formação sem equiparação com ensino médio, preparando somente para atender aos postos de trabalho, gerando um descontentamento para os ingressantes que precisavam trabalhar, mas desejavam seguir para o ensino superior.

Em 1942, é estabelecido um conjunto de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema” que reestruturam todo o ensino no país. Dentre os pontos de mudança, tem o ensino profissional, considerado de nível secundário e os Liceus Industriais passam a ser denominados Escolas Industriais e Técnicas, focando em cursos com formação técnica mais especializados. Nesse período, o ensino brasileiro começa a ter influência internacional dos Estados Unidos, na concepção de gestão, estrutural e pedagógica, por meio dos acordos MEC-USAID.

Em 1961 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4.024/61, estabeleceu a completa equivalência dos cursos técnicos com o ensino secundário, sem, entretanto, alterar de forma significativa a carga horária dos conteúdos propedêuticos e as Escolas Industriais e Técnicas da rede federal. Com isso, ganharam status de autarquias, com mais autonomia didático-pedagógica, e assim passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais.

Observa-se que foi dada uma resposta oca às pressões sociais dos alunos dos cursos técnicos por acesso ao ensino superior, pois a mudança se fez apenas na equiparação de níveis, sem alteração do currículo. Desse modo, mesmo a lei considerando os cursos profissionalizantes como cursos de nível secundário, passar nos exames de admissão, para prosseguir na formação acadêmica, em nível superior, era muito difícil, uma vez que a formação geral dos cursos técnicos era mínima em detrimento das disciplinas profissionalizantes. Portanto, o ensino técnico, profissional e industrial continuou com o foco em destinar seus egressos para atender as demandas de mão de obra dos comércios, das fábricas e das indústrias.

Os anos da década de 60 até o início dos anos 80 foram marcados por uma grande turbulência política, econômica e social que levaram à implantação de uma Ditadura Militar, sustentada pela burguesia brasileira, investidores e agências dos Estados Unidos, em um cenário internacional polarizado sob a influência da Guerra Fria entre EUA e Rússia para formação de domínios econômicos, tecnológicos e poder bélico.

No período da ditadura, todas as estruturas sociais contrárias ao golpe sofreram forte repressão policial, com destaque para os movimentos sociais, trabalhadores, estudantes, professores e a classe artística, que, com a implantação do AI-05, passaram a ser mais fortemente censurados, perseguidos, presos, torturados, exilados e/ou mortos.

Nessa época, a rede federal de ensino técnico, com os avanços científicos e tecnológicos do período, passa a ser chamada de Rede Federal de Ensino Tecnológico. Para atender a necessidade de formação de profissionais com maior conhecimento tecnológico, as escolas técnicas federais, por meio do Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, passaram a oferecer cursos de nível superior tecnológico com duração de três anos, porém sem aprofundamento, pois não se vinculava à pesquisa e à elaboração de novas tecnologias. Eram cursos de formação rápida de formação de mão de obra especializada para a execução de projetos industriais implantados no Brasil.

Em 1978, pela Lei nº 6.545, as escolas técnicas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, foram elevadas a Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET e passaram, em 1982, a oferecer cursos de graduação, pós-graduação, ensino técnico integrado ao médio e pesquisas.

Paralelamente às mudanças ocorridas na rede federal, todo o ensino médio, por meio da Lei 5.692/71, com o objetivo de aumentar a formação de técnicos para atender a demanda de mão de obra qualificada, que seria gerada, ao longo dos anos, pelo chamado: “Milagre Econômico”, tornou todos os currículos de segundo grau, compulsoriamente, em técnico-profissional, provocando grande insatisfação na comunidade em geral. Com o declínio econômico, a compulsoriedade termina em 1982 com a Lei nº 7.044/82.

Considerando, a notoriedade, a localização das escolas da Rede Federal de Ensino Tecnológico em grandes centros, suas mudanças estruturais/organizacionais e a transformação de todo ensino médio, do sistema educacional brasileiro, em ensino técnico precário, observa-se um processo de elitização dos ingressantes das escolas da rede federal de ensino tecnológico. Aqueles que tinham acesso a escolas com melhor formação, tinham mais chance de passar nos exames de admissão das escolas da rede federal.

As mudanças na estrutura governamental desse período passaram por fortes influências dos Estados Unidos da América, dentre elas a reestruturação da educação que teve a Teoria do Capital Humano como base ideológica e foi orientada por meio dos acordos de assessoramento entre o MEC e a agência americana USAID.

Com o fracasso do “Milagre Econômico” e o grande endividamento do país, ocorreram muitas modificações no contexto econômico e social do Brasil, sobretudo, nos grandes centros brasileiros, como a recessão econômica, o desemprego e a insatisfação da elite burguesa com os resultados econômicos. A insatisfação econômica e social do período aliadas aos efeitos da nova conjuntura internacional do liberalismo econômico, alicerçado no processo de globalização das suas atividades econômicas e culturais, tiraram a sustentação da continuidade da ditadura, permitindo a abertura para o processo de redemocratização.

Assim, nos anos de 1980 ocorreram mais fortemente o levante dos movimentos sociais, sindicais e políticos. Com a promulgação da Constituinte de 1988, volta novamente o embate entre as forças sociais, agora mais diversificada e politizada, e as forças econômicas. Neste embate os movimentos políticos do país passam a se organizar como força formal de disputa.

Nos anos de 1990, novos atores internacionais entram em cena, tendo o Banco Mundial como a agência fomentadora e instrumentalizadora dos direcionamentos políticos, sociais e econômicos dos processos globalizantes, visando o fortalecimento do neoliberalismo nos países periféricos. Esses e outros fatores foram determinantes para as políticas públicas do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Considerando os preceitos do neoliberalismo, a formação profissional nesse período, foi aberta à iniciativa privada com cursos de formação inicial aligeirada e flexível, além dos cursos já oferecidos pelo Sistema S de ensino.

A instituição do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), buscando fomentar a construção de escolas técnicas em parceria com municípios, transfere, ao mesmo tempo, verbas públicas para instituições privadas e Organizações não Governamentais para implementação de atividades de iniciação profissional.

Em relação à rede federal, a Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. Apesar de serem referência na formação tecnológica, se mantiveram alinhadas aos velhos preceitos da rede federal de atendimento às necessidades das indústrias.

Com o fim do mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, entra no poder o presidente Lula, do partido dos trabalhadores (PT), partido nascido nos anos 80, do

seio dos movimentos sindicais, combatente da ditadura militar e defensor das lutas por melhores condições sociais. Lula, um dos fundadores, ficou em evidência liderando grandes greves no ABC paulista e participando ativamente das mobilizações das Diretas Já. Assim, ele torna o principal representante do Partido dos Trabalhadores e o principal concorrente político dos partidos de direita.

Em seu governo, a Rede Federal de Ensino Tecnológico passa por um processo de expansão e interiorização. Um processo que só foi implementado em seu segundo mandato, pois o governo Lula mostrou-se um governo, principalmente no primeiro mandato, lento nas reformas sociais, agindo dentro dos limites permitidos pelo capital.

O processo de expansão e interiorização da rede federal ocorre em três fases. Na primeira, o processo pretendeu levar a presença da rede para todos os estados brasileiros. Nesse movimento foram implantadas instituições nos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da implantação de instituições nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Nessa fase, foram implantadas 05 (cinco) escolas técnicas federais e 04 (quatro) Escolas Agrotécnicas Federais. Houve, ainda, a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas (UNEDs). Foi também nessa fase, que a cidade de Paracatu foi contemplada com uma UNED ligada à Escola Agrotécnica de Uberaba.

Na segunda fase, iniciada em 2007, com o propósito de ampliar a interiorização da rede, a Setec/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições, distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal. Nessa fase, a integração da rede federal passa a compor os programas federais de política pública do governo federal, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação e a Política Nacional de Desenvolvimento Regional. Ocorreu também uma reestruturação da rede federal. A Lei 11.892/2008 criou 38 Institutos Federais, transformando todas as unidades em campus. A UNED de Paracatu passa automaticamente à condição de campus e atende atualmente cerca de 1600 matrículas em sua microrregião. Na terceira fase há uma ampliação da rede, alcançando, em 2018, um total de 659 campi em todo o país.

Com a implantação dos Institutos Federais e a composição dos IFs, houve também mudanças nas diretrizes e concepções que norteiam o funcionamento da rede federal, que passou a ser considerada como política pública e não mais como política para atender somente às demandas das empresas.

Nessa concepção, a interiorização e a expansão são ações que visam atender demandas sociais, econômicas, geográficas e culturais das mesorregiões em que os IFs estão inseridos e na articulação com outras políticas públicas de promoção de trabalho e renda, de

desenvolvimento local, ambiental, social e educacional. Esse processo de expansão e interiorização tem o objetivo de estimular o desenvolvimento educacional, econômico e cultural das pessoas, da localidade, das regiões atendidas e, conseqüentemente, do país.

Assim sendo, a rede federal, conforme previsto nas concepções e diretrizes de seu último marco, apresenta mais uma característica importante: a verticalização do ensino, que é oferta de cursos em todos os níveis de formação, desde cursos de formação continuada até cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Com a proposta de proporcionar aos seus alunos e demais pessoas da região, a oportunidade de continuarem seus estudos, situação que até então era privilégio das classes sociais mais abastadas. Dessa forma, concatenada a outras políticas afirmativas, demonstra que a formação para o trabalho, o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do conhecimento social e científico.

Mesmo diante dos desafios que a expansão, a interiorização e a verticalização do ensino que os Institutos Federais enfrentam, conforme as características de cada mesorregião, a rede se identifica, em seu novo formato, como espaços de democratização do conhecimento e se firma como uma importante política pública para a promoção cultural, econômica e científica da localidade, da região e do país.

Nesta pesquisa foi possível verificar que a Rede Federal de Ensino Tecnológico teve sua implantação e modificação da sua estrutura e de seus cursos buscando atender às tecnologias do modo de produção do período. Outro fator destacado neste trabalho é a verificação de que, em cada um dos seus marcos históricos, o papel político e social da Rede se modifica pressionado pelas forças econômicas e sociais.

Assim, ciente de que, até o momento, a última mudança da rede, com a instituição dos Institutos Federais, buscou uma educação que além de atender ao desenvolvimento econômico tornou-se uma política pública de desenvolvimento social, é necessário estar atento para os movimentos das forças econômicas que visem pressionar o governo por futuras mudanças na Rede Federal para atender às necessidades do tal “mercado de trabalho do neoliberalismo econômico”. Dessa forma é necessário que os coletivos de luta por uma educação profissional omnilateral mantenha o movimento de estudo e de pressão, para que o “futuro marco de mudança da Rede Federal” não retroceda na implantação de uma educação tecnológica, científica e cultural mais ampla e com maior equidade para o povo brasileiro.

Com relação à análise socioeconômica que compõe essa pesquisa, revisitar a historiografia dos marcos da Rede Federal de Ensino Técnico, despertou sentimentos contraditórios nessa acadêmica. Um verdadeiro paradoxo! Ao mesmo tempo em que foi angustiante observar a elite econômica dominar e manobrar o poder público para buscar a

perpetuação da usurpação da força de trabalho em um formato servil, foi libertador ver a luta do povo, pressionando as elites, ao buscarem seus meios de sobrevivência, fortalecendo-se ao criarem associações, sindicatos para o enfrentamento de classes por melhores condições sociais e de trabalho e ver a criação de diversos coletivos que buscam manter viva a história de suas lutas por uma sociedade mais equitativa. E, é na pressão imposta pela força desses diversos movimentos sociais que a Rede Federal de Ensino Tecnológico conseguirá avançar na constituição de um ensino cada vez mais omnilateral.

Acredito que essa pesquisa conseguiu, com seus apontamentos sobre as modificações da rede federal de ensino tecnológico, ocorridos ao longo da sua constituição, efetivar seu intento de levantar importantes situações que influenciaram suas modificações e verificar como estas mudanças se correlacionaram ao contexto político e socioeconômico de cada período.

Há muitos pontos nesse trabalho que merecem aprofundamentos, porém o que se espera é que as discussões aqui apresentadas contribuam para abrir novos percursos de pesquisas, pois, considera-se que: “o caráter e o sentido do ensino e de todo o sistema escolar de uma época encontra explicação em fatores sociais, filosóficos, científicos e, sobretudo, históricos” (MONTJOIS, 1949).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - AUTORES

AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná:** projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052016-143400/publico/MARIO_LOPES_AMORIM.pdf . Acesso em 22/06/2022

ANTUNES, Ricardo. **Capítulo II. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In La Ciudadania Negada. Políticas de Exclución en la Educación y el Trabajo (2000). Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf> Acesso em 26/06/2023.

ARAPIRACA, José oliveira. **A USAID e a educação Brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: autores associados: Cortez, 1982. Disponível em: [file:///D:/Downloads/000021758%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/000021758%20(3).pdf) . Acesso em 28/04/2023

AROUCA, Fernanda Bana. **Representando a Grande Guerra:** a revista O Malho e o Mito da Experiência de Guerra - Mestrado em História Social (UFRJ) in: Temporalidades – REVISTA DE HISTÓRIA, ISSN 1984-6150, Edição 27, V. 10, N. 1 (mai/ago. 2018). Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/297/pdf_6

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites - Século XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 267 p.

BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha.** São Paulo: Ática, 1995.(Bom Livro). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000157.pdf> acesso em 20 de maio de 2022 às 14:00 horas.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. **Trabalho, educação e hegemonia nos anos 1930 e 1940 no Brasil análise a partir do IDORT.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38e, p. 114–130, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38e.8639754. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639754>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BEM, A. S. DO. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 97, p. 1137–1157, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FzqQKn9DfYLYhybbNnfsdWXf/?lang=pt#ModalHowcite> .Acesso em 06/05/2023.

BERDU, Livia Cintra. **Trabalhadores negros no processo de formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro (1888-1910)**. Epub 16 Maio, 2008. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13409/Dissert-livia-cintra-berdu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BIONDI, Luigi. **Mãos unidas, corações divididos**. As sociedades italianas de socorro mútuo em São Paulo na Primeira República: sua formação, suas lutas, suas festas. Tempo [online]. 2013, v. 18, n. 33 [Acessado 12 Julho 2022], pp.075-104. Disponível em: [file:///D:/Downloads/31008-Texto%20do%20artigo%20\(dossi%C3%AA\)-123381-1-10-20200626.pdf](file:///D:/Downloads/31008-Texto%20do%20artigo%20(dossi%C3%AA)-123381-1-10-20200626.pdf).

CANDIDO, F. G.; JUCÁ, S. C. S.; DA SILVA, S. A. **A Era Vargas e o reordenamento do ensino técnico profissional: a implantação do Liceu Industrial no Ceará** - RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, vol. 8, núm. 6, 2019 - Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197027/560662197027.pdf> . Acesso em 05/02/2022.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.de-19092017-143941. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php>. Acesso em 08/08/2022. às 20:00 horas.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle Époque** / Sidney Chalhoub, - 24 ed. -- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. . Domingues, P.107 (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 12(Tempo, 2007 12(23)). <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>) acesso em: 16/02/2023.

CORREIA, T. de B.; ALMEIDA, C. C. O. de. **Habitação econômica no Brasil: o IDORT e sua revista (1932-1960)**. Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online), [S. l.], n. 17, p. 62-74, 2013. DOI: 10.11606/issn.1984-4506.v0i17p62-74. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/83028>. Acesso em: 26 fevereiro. 2023.

COSTA, Haroldo. Fala, **Crioulo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1982, p. 16-17.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. (2000). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf Acesso em 30/04/2023

CUNHA, L. A. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CRUZ, R. E. da . **Banco Mundial e política educacional:** cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. *Educar em Revista*, n. 22, p. 51–75, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYPbDMz3YtSjJhR/?lang=pt#> . Acesso em 12/05/2023.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, v. 12, n. 23 [Acessado 6 Junho 2022] pp. 100-122. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Epub 16 Maio 2008. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em 16/02/2023.

DREIFUSS, René Armand. 1964: **A Conquista do Estado:** Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981. Disponível em: [https://gtdb.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/02/DREIFUSS,%20Ren%C3%A9%20Armand_1964%20-%20A%20conquista%20do%20Estado.%20A%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica,%20poder%20e%20golpe%20de%20classe%20\(pesquis%C3%A1vel\)_compressed-compactado.pdf](https://gtdb.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/02/DREIFUSS,%20Ren%C3%A9%20Armand_1964%20-%20A%20conquista%20do%20Estado.%20A%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica,%20poder%20e%20golpe%20de%20classe%20(pesquis%C3%A1vel)_compressed-compactado.pdf) . . Acesso em 03/04/2023

FERREIRA Jr. A, BITTAR M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** *Cad CEDES* [Internet]. 2008Sep;28(Cad. CEDES, 2008 28(76)):333–55 disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 15/04/2023

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1. p. 162. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 05/02/2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Genese do Decreto nº. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita.** *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005 *Jornal Correio da Manhã/RJ*. Edição 23075 na página 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pagfis=93406 . Acesso em 25/04/2023.

MANFREDI, S. M.. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MARINGONI, Gilberto: **História:** o destino dos negros após a Abolição 2011. Ano 8. Edição 70 - 29/12/2011 in: *Revista Desafios do Desenvolvimento*, IPEA, Brasília, DF) disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28 acesso em 15 de fevereiro de 2022 as 13:40.

MEDEIROS NETA, O. M; CIAVATTA, M. **Fontes para a história da educação profissional:** Boletim da CBAI. João Pessoa: Ideia, 2020.

MONTOJOS, Francisco Belmont. **Ensino industrial**. V. 5. Rio de Janeiro: MESP/Cbai, 1949.

NUNES, Clarice. **Escola e dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. RJ: Achiamé, 1980.

NÓBREGA BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. **LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017.
DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 21/06/2023.

MARTUCELLI, Danilo Enrico. **Estado e lutas sociais no Brasil (1989-2019)**. publicado na página do Observatório do Estado Latino-Americano (ODELA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRGS). Disponível em <https://www.ufrgs.br/odela/2019/10/24/estado-e-lutas-sociais-no-brasil-1989-2019/>. Acesso em 20/07/2023.

OLIVEIRA, F. **Hegemonia às avessas**. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22402>. acesso em 20/05/2022 às 18:40.

PELISSARI, L.B. **Burguesia Industrial e Educação Profissional**: A Confederação Nacional Da Indústria (CNI) Na Formação Social Brasileira.(2022) in revista Trabalho Necessário. V.20, nº 42, 2022 (maio-agosto) ISSN: 1808-799 X. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2687>. Acesso em 12/05/2023.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

POCHMANN, Silva, Luciano Pereira da. **Formação profissional no Brasil**: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. História (São Paulo) [online]. 2010, v. 29, n. 1, pp. 394-417. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742010000100022> Acesso em 26/04/2022 às 17:00.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República velha**: dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e o serviço de remodelação 1909 e 1930. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

RAMOS, M. N.. **Reforma da educação profissional**: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, n. 3, p. 545–558, nov. 2007.

RAMOS, Marise N. **Força Material do Conhecimento em Trabalho nos Governos Ligados ao PT: Contradições da Disputa no Estado Ampliado**. Revista Trabalho Necessário, v. 21, n. 44, p. 01-25, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57606/34049> . Acesso em 28/06/2023.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. '**Resistir é preciso, fazer não é preciso**': as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Artigo-da-prof-Marise-Ramos_Resistir-e-preciso-fazer-nao-e-preciso.pdf. Acesso em 12/05/2023.

ROMANELLI, O. O. (2005). **História da educação no Brasil**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, v. 268.P. 47 disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Otaiza-Oliveira-Romanelli-Historia-da-Educacao-no-Brasil.pdf>

SAVIANI, D.. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, v. 28, n. 76, p. 291–312, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/#>. Acesso em 05/05/2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 9ª ed.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso proferido na Reunião com Diretores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Palácio do Planalto, 24 de junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_lula240605.pdf. Acesso em 05/06/2023.

SILVA, Jesué Graciliano da. Tese (doutorado) **A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185403>. Acesso em 28/06/2023.

SOUSA, F. C. O. **Escola para desvalidos**: a formação da rede federal de educação profissional industrial. REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO, v. 18, n. 35, p. 208-230, 23 jan. 2020. disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40502> . Acesso em: 10/08/2022

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **História do Direito do Trabalho no Brasil** – Curso de Direito do Trabalho, Vol. I, Parte I. São Paulo: LTr 2017, pp. 126-133).

TOLEDO, Pedro de. (org.) **Relatório de gestão do Ministro**, 1911-1912. In: Repositório Institucional da UFSC. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181795>. Acesso em 23/08/2022

TRINDADE, J. M. B. **Metamorfose: de criança para menor** – (Curitiba - início do século xx). Diálogos, v. 4, n. 1, p. 233 - 236, 12 jun. 2017

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – FONTES

BOLETIM DA CBAI. Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, n. 1, 1947. disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/211718/Boletim%20CBAI%20Janeiro%201947.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 16/04/2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica/ Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966 (2ª edição) PAEG . disponível em <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1073> Acesso em 29/04/2023

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral -Programa Estratégico de Desenvolvimento – 1967. disponível em <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1070> Acesso em 29/04/2023

BRASIL. lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm . Acesso em 30/04/2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório de gestão do Ministro Ildefonso Simões Lopes do ano 1920-1921**. Repositório Institucional da UFSC. Lopes. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182543> . Acesso em 25/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC-USAID)**. Brasília: MEC: EAPES, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>

BRASIL. **Regulamento do NAP. IFTM**. Disponível em: https://iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/Resolucao_52_2013.pdf. Acesso em 20/08/2022. às 14:35 horas.

BRASIL. **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. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 04/02/2022 às 18:30.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Câmara dos deputados, Brasília, DF. P. 01. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 05/02/2022 às 17:00 horas.

BRASIL, **Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Câmara dos deputados, Brasília, DF. P. 01. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20novo%20regulamento%20%C3%A1s%20escolas,61%20da%20lei%20n.>

BRASIL. **Regulamento a que se refere o decreto n. 13.064 em 12 de junho de 1918.** Câmara dos deputados, Brasília, DF. P. 01. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-regulamento-pe.pdf> acesso em 25 agosto de 2022 às 17:00.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17/04/2022 às 14:horas.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em :<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em 17/04/2022 às 15:30 horas

BRASIL. **Decreto nº 24.558, de 3 de Julho de 1934.** Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/154323-transforma-a-inspetoria-do-ensino-profissional-tucnico-em-superintenduncia-do-ensino-industrial-e-du-outras-providuncias.html>. Acesso em 17/04/2022 às 16 horas.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm . Acesso em 05/02/2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Câmara dos Deputados. 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 25/04/2022.

BRASIL. (1965). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências Interamericanas de Educação**. Rio de Janeiro: INEP/MEC. disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001999.pdf> acesso em 16/04/2022.

BRASIL/2022 **Movimentos sociais contra a ditadura** - Que república é Essa/Arquivo Nacional,. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/component/content/article/60-conte-uma-hist%C3%B3ria/390-movimentos-sociais-contr-a-ditadura.html> . Acesso em 20/04/2023.

MEC/SETEC, **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**, 2004 pag.13. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf acesso em 07/04/2023.

SÃO PAULO (SP) **Decreto-lei 547 de 1969** - disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/72563> Acesso em 30/04/2023