

## A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços

Manoel Tadeu Alves dos Santos  
Ailton Pereira Morila

119

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo dar seguimento à discussão de alguns aspectos críticos relacionados às diversas etapas da história do ensino profissionalizante brasileiro. Baseado na literatura correlata e em documentos da legislação brasileira, delinearemos um panorama histórico e cronológico da chamada (hoje) Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando alguns marcos e percalços identificados durante a referida trajetória. De caráter bibliográfico, documental, investigativo e crítico, além de algumas prerrogativas da legislação brasileira, a presente abordagem tem seu aporte teórico em estudos e reflexões de intelectuais orgânicos como Cunha (1977, 2000, 2005), Frigotto (2007, 2008), Kuenzer (1997, 2007, 2009), dentre outros. Ressalva-se, contudo, que devido às diversas peculiaridades, modalidades e categorizações dos cursos profissionalizantes das instituições de ensino públicas e privadas do país, bem como os diferentes aportes corporativos e institucionais que as mesmas possuem, optou-se, aqui, por adotar o referido delineamento de modo pareado com a trajetória percorrida pelo atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

**Palavras chaves:** Educação Profissional e Tecnológica; Revisão Histórica; Ensino Técnico; Dualidade Estrutural.

### The Professional and Technological Education in Brazil: a trajectory of utilitarian projections and their mishaps.

**Abstract:** This article aims to follow up the discussion of some critical aspects related to the various stages of the history of Brazilian vocational education. Based on the related literature and documents of Brazilian legislation, we will delineate a historical and chronological panorama of the called (currently) professional and technological education (PTE), highlighting some landmarks and mishaps identified during the mentioned trajectory. His bibliographical, documentary, investigative and critical character, in addition to some prerogatives provided for in Brazilian laws, this approach has a theoretical contribution in studies and reflections of organic intellectuals such as Cunha (1977, 2000, 2005), Frigotto (2007, 2008), Kuenzer (1997, 2007, 2009), among others. However, due to the different peculiarities, modalities and categorizations of the vocational courses of the public and private educational institutions of the country, as well as the different corporate and institutional contributions they have, it was decided to adopt the this design in paired way with the trajectory traversed by the current Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

**Keywords:** Vocational Education. Historical Review. Technical Education. Structural Duality.



## 1 Introdução

*O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade.*

*Herbert Marcuse (1975, p. 13)*

120

Ao longo do tempo, desde a proclamação da República Federativa do Brasil - e especialmente nas últimas décadas -, os 'esforços' governamentais em promover o acesso de uma parcela específica da população aos cursos de formação profissional, bem como a evolutiva oferta de vagas desses cursos, têm destacado o permanente interesse dos setores produtivos e federativos no incremento desse segmento da educação. Por outro lado, na perspectiva dos cidadãos 'nacionais' (e nacionalizados), a oportunidade de vislumbrar uma qualificação profissional, 'melhores' empregos e, conseqüentemente, obter ascensão sócio econômica através do trabalho, representou (e ainda representa) um raro e atrativo 'benefício'.

Segundo Vieira & Souza Junior (2016, p. 153), o ensino profissional começou a se consolidar “[...] em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas”.

Avançando séculos, ultrapassando décadas, transpondo regimes de governo... O ensino profissional passou por reestruturações e rearranjos por vezes controversos. Desse modo, numa consecução de gestões executivas pautadas, estritamente, em concepções políticas e ideológicas de cada regime, as propostas metodológicas e curriculares dos planos educacionais ainda hoje conservam metas e tendências bastante similares, sobretudo no tocante a manutenção da dualidade estrutural e da dicotomia. Seguindo assim, submetido às diversas estratégias educacionais e políticas de governo – ao invés de políticas de estado<sup>1</sup> –, o empreendimento governamental no estabelecimento de 'escolas' produtoras de mão de obra, mais do que formar

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que os termos “política de governo” e “política de Estado” possuem concepções diferentes entre si. Segundo Frigotto (2008a), as políticas educacionais “são muito mais políticas de governo e não políticas de Estado, que são políticas que atendem à sociedade”.



os indivíduos em sua integralidade, tende a reificar esses indivíduos de acordo com os interesses do capital e do mercado.

Dados recentes, coletados através do Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram que o total de matrículas na Educação Profissional no ano de 2017 – considerando todas as modalidades<sup>2</sup> –, foi de **1.831.003** (BRASIL, 2018). De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>3</sup>: “Em 2015, o número de matrículas nessa etapa do ensino era de aproximadamente 1,79 milhão” (BRASIL, 2016). E, embora tenha havido uma queda, de 2014 para 2015 de aproximadamente 55 mil matrículas, em 2024 “[...] o número de matrículas deve chegar a exatamente 5.224.584 milhões de matrículas”. Ou seja, em relação ao início de sua vigência em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup> estabelece que até 2024 as matrículas de Educação Profissional Técnica (Meta 11) devem ser triplicadas.

Valendo-se de um olhar crítico, dentro de uma percepção cronológica da educação profissional brasileira, no tópico seguinte apresentamos alguns marcos e percalços na trajetória desse segmento de ensino, bem como de algumas das suas principais categorias e modalidades.

A partir de uma perspectiva materialista histórica, então, observaremos que durante todo o percurso trilhado até os dias atuais estiveram presentes iniciativas, convicções e ações governamentais que, em detrimento dos interesses primários do sujeito central de todo o processo educacional: o cidadão, mais serviriam às estratégias do mercado e às metas de desenvolvimento nacional.

---

<sup>2</sup> Inclui matrículas das seguintes Etapas: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Ensino Médio Normal/Magistério, Cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes, Cursos FIC Concomitantes, Cursos FIC Integrados à EJA (níveis Fundamental e Médio), EJA Ensino Fundamental “Projovem” Urbano e Cursos Técnicos Integrados à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular, Especial e/ou EJA. (BRASIL, 2018)

<sup>3</sup> Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de *advocacy* e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 22/04/2018.

<sup>4</sup> Aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.



## 2 De aprendizes artífices a técnicos de nível médio

*O homem que concebeu a ideia deste instituto criou para o seu país um mundo novo. Nos anais do progresso brasileiro, a justiça lhe assegura um lugar entre os grandes descobridores, entre os antecipadores imortais do futuro.*

**Rui Barbosa<sup>5</sup>**

Esquadrinhando a história, constatamos que até o século XIX o modelo de educação predominante no Brasil era propedêutico e o ensino estava destinado apenas às elites e à formação dos dirigentes e seus entes diretos. E, conforme atribuído pelo Parecer conjunto do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), o primeiro passo governamental para a educação profissional se deu pelo decreto do então Príncipe Regente, D. João VI, que, em 1808, pouco depois da “suspensão da proibição de indústrias manufatureiras”<sup>6</sup> no Brasil, criou o “Colégio das Fábricas”<sup>7</sup> (BRASIL, 1999, p. 277). Entretanto, o marco principal na trajetória da educação profissional e tecnológica (EPT) do Brasil contemporâneo, enquanto política pública, foi de fato o advento das Escolas de Aprendizes Artífices instituídas pelo Presidente Nilo Peçanha A. Candido Rodrigues, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Foram criadas 19 unidades dessas escolas de arte e ofícios, sediadas “em cada uma das capitães dos Estados da República” (BRASIL, 1909, p.1) e em Campos dos Goytacases (RJ), cidade de nascimento do então “Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil”. Mas, conforme explicitado no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a finalidade primeira das Escolas de Aprendizes Artífices era atender,

---

<sup>5</sup> Trecho do discurso proferido por Rui Barbosa, com o título: “O Desenho e a Arte Industrial”, em 23 de novembro de 1882, na cerimônia comemorativa do 26º aniversário do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, onde o célebre preletor glorificou a atuação e o ensino pioneiro do desenho industrial na instituição, justificando seus benefícios para a educação integral e para a indústria.

<sup>6</sup> A Coroa Portuguesa impôs o fechamento de todas as fábricas e manufaturas no Brasil, pois, temia que a colônia, já sendo o “país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra” (Alvará de 05.01.1785. In: Fonseca, 1961), pudesse tornar-se independente da metrópole. Assim, “o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785” (BRASIL, 2009, p. 1).

<sup>7</sup> O Colégio das Fábricas, também chamado de “Casa do Antigo Guindaste”, inicialmente tinha como finalidade “atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho [...]” (FONSECA, 1961, apud CIAVATTA & SILVEIRA, 2010, p. 72)



especialmente, aos “pobres e humildes” e tinha o ‘nobre’ propósito de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007, p. 10 e 11). O que, nas palavras do texto original do decreto, justificava a necessidade de:

[...] 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909, p. 1)

Conforme avalia o educador Pablo Gentili (2008, p. 78), “a expansão dos sistemas escolares nacionais” já a partir da segunda metade do século XIX, de certa maneira, representou um esforço de governo que poderia ser chamado de “*promessa da escola como entidade integradora*”.

Entretanto, Sueth *et al.* (2009, p. 148) assinalam que a criação das *Escolas de Aprendizes Artífices* – como iniciativa republicana de destaque na área da educação – só foi levada a efeito vinte anos após a Proclamação da República do Brasil, em 15 de novembro de 1889. Mas o país encontrava-se em plena industrialização e, diante do ativismo dos trabalhadores mobilizados pelas correntes sindicalistas, as classes dominantes (dirigentes) consideravam o ensino profissional como um meio de aplacar as ‘ideias exóticas’<sup>8</sup> e os ânimos do operariado. Os mesmos autores ressaltam, também, que paralelamente a essa ideologia conservadora havia ainda uma perspectiva progressista, que “atribuía à industrialização valores, como progresso, emancipação econômica, democracia e civilização”.

Desde então, além do ‘bem-intencionado’ arrimo proporcionado pelas *Escolas de Aprendizes Artífices* – iniciativa governamental que já deixava transparecer alguns objetivos ideológicos escamoteados nas suas ‘alvissareiras’ propostas –, já no âmbito do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, em 1931, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, à qual ficaram subordinadas essas *Escolas*. Alguns anos depois, em 1937, foram também incorporados a rede de ensino profissional os antigos

---

<sup>8</sup> Segundo Cunha (2005), “Os trabalhadores imigrantes eram apontados como responsáveis pela ‘inoculação de ideias exóticas’ nos trabalhadores brasileiros, cujo passado como escravos não permitia prever seu envolvimento espontâneo em sindicatos e partidos operários, nem sua adesão ao socialismo e ao anarquismo” (CUNHA, 2005, p. 14).



Liceus de Artes e Ofícios<sup>9</sup>. E, assim, nessa oportunidade, através da Lei 378, a “Escola de Aprendizes Artífices de Vitória”, do Espírito Santo, passou a ser denominada “Liceu Industrial de Vitória” (SUETH *et al.*, 2009, p. 49).

Convém observar que, conforme afirma Silva (2010, p. 396), os anos pós Primeira Guerra Mundial (na década de 1930) representou um período profícuo para os principais centros urbanos do Brasil, caracterizado por um considerável “crescimento urbano-industrial”. Esse autor ressalva, entretanto, que “[...] apesar das transformações que a economia brasileira passava, o sistema educacional permaneceu profundamente atrasado e ineficaz”.

É nesse período, portanto – em contraponto às pressões da “nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia [...]” (ARANHA, 1996, p.198), as quais reivindicavam o acesso e expansão da educação, mas desprezavam e consideravam a formação técnica inferior –, que começaram a cintilar

[...] os ideais conhecidos como *escolanovistas* que defendiam, entre outras coisas, a educação obrigatória e gratuita como dever do Estado e o combate ao sistema dual de ensino. Diversos grupos sociais vão entender, nesse momento, a educação como um instrumento de emancipação da sociedade e de busca de cidadania (SILVA, 2010, p. 397).

Note-se também, que, já nessa época, o ensino lograva rumos marcados, persistentemente, por ‘opções’ dicotômicas. Ora bifurcando entre as rotas dos conhecimentos específicos e os gerais, ora provocando a cisão entre o ensino médio e a educação profissional.

Sobre tais aspectos, ao examinar a educação profissional e suas interfaces com o ensino de nível médio da década de 1930 aos dias atuais,

---

<sup>9</sup> O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi criado pela Sociedade Propagadora das Belas Artes em 1856, por iniciativa do arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831 - 1911), com o objetivo de difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos “ofícios e indústrias”, que ele julgava primordial para o desenvolvimento de uma sociedade industrial. (In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017.) Conforme enfatizado pela historiadora e membro da diretoria da Sociedade Propagadora das Belas Artes (SPBA) Alba Carneiro Bielinski, a SBPA e o Liceu do Rio de Janeiro, “pioneiro como escola gratuita, noturna e de ensino elementar, técnico-profissional e artístico para o povo no Brasil” (BIELINSKI, 2009, p. 5), além de servirem como referências, também contribuíram para a criação de novos liceus em outras cidades e estados, a saber: “Bahia (1872), de São Paulo (1873), de Uberaba (1880), de Pernambuco (1881), de Juiz de Fora (1882), Santa Catarina (1883), do Amazonas (1884), de Alagoas (1884), de Petrópolis (1892), Fortaleza (1894), do Pará (s/d), do Paraná (s/d), Mato Grosso (s/d) e outros”. (BIELINSKI, 2009, p. 5)



Pereira & Passos (2012, p. 80), demonstram que a educação estava baseada na divisão das ofertas de ‘competências’ para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, para a cultura geral ou para a cultura técnica. E, conforme as autoras constataram, a própria Constituição de 1937 “consubstanciava” e “[...] sacramentava a dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho” (PEREIRA; PASSOS, 2012, p. 80). Haja vista, que ao tratar “da Educação e da Cultura”, o texto da Carta de 1937, no seu Art. 129 estabelece:

*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 de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.*

*É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da 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, grifos nossos)*

Além do dever das instâncias públicas de ‘reservar’ e priorizar o ensino “pré-vocacional profissional” aos desprovidos de “recursos necessários à educação em instituições particulares”, o texto também evidencia o caráter assistencialista e filantrópico da lei, bem como o propósito de um atendimento diferenciado aos ‘menos favorecidos’. Deixa patente, ainda, que o acesso ao ensino nas instituições particulares representava um lugar de destaque social; uma opção de prestígio que gozava de atuação relativamente independente do poder público.

Posto que a formação profissional estava reservada aos menos favorecidos socioeconomicamente, também os preceitos ‘higienistas’<sup>10</sup>, que

<sup>10</sup> O “higienismo” é uma doutrina que nasceu na primeira metade do [século XIX](#), quando os governantes começam a dar maior atenção à [saúde](#) dos habitantes das [cidades](#). Considerava-se que a doença era um



influenciaram fortemente os Liceus de Artes e Ofícios, mantiveram o seu papel institucional e irromperam o século XX. Para Mansanera & Silva (2000, p. 124), as ideias preconizadas pelo ‘higienismo’ adentravam todas as esferas da vida cotidiana brasileira. Sendo que, nas primeiras décadas do século XX,

A escola, como local de ensino também da higiene, deveria estar orientada para a defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício, que se alastravam pelo país. Os higienistas pretendiam ter na escola alunos amáveis, conscientes do seu dever, para uma comunhão social equilibrada. [...] A importância da escola e da educação para a higienização social era tida como fundamental, pois elas não estariam mais somente a serviço da transmissão dos conhecimentos e da cultura.

Segundo Silva (2010, p. 397), foi por meio de uma série de Leis Orgânicas que a ampliação do ensino técnico no Brasil de fato começou, na década de 1940. Assim, em pleno Estado Novo<sup>11</sup> (1937 – 1945) e no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o foco da educação fora direcionado, de um lado, para a produção manufatureira e, de outro, para o consumo. Ou seja, para a formação e o aprimoramento urgente de mão de obra para os setores da indústria e do comércio. Assim, no intuito de compensar as dificuldades de importação, decorrentes da guerra, dos diversos bens de consumo, a prioridade “[...] era expandir o setor industrial brasileiro e isso dependia, naturalmente, do crescimento da mão-de-obra”.

Desta feita, face às demandas de atendimento e de correspondência ao incipiente desenvolvimento industrial brasileiro, o Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em “Escolas Técnicas Federais” (ETF’s). Complementarmente, fora criado o chamado sistema ‘S’, a saber: o Serviço

---

fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. “[...] o movimento higienista esteve amplamente presente na vida dos brasileiros no início do século XX e que lidou com problemas com os quais estamos ainda nos debatendo, como por exemplo a discriminação racial [...]” (MANSANERA & SILVA, 2000, p. 135).

<sup>11</sup> O Estado Novo foi o nome dado à fase da Era Vargas que se estendeu de 1937 a 1945. Essa fase é conhecida pelo fato de ter sido propriamente ditatorial, isto é, com o “Estado Novo”, o Presidente Getúlio Vargas centralizou todo o poder do Executivo. Da promulgação da nova Constituição, em julho de 1934, à instalação do Estado Novo, em novembro de 1937, foram três anos e quatro meses que abalaram as instituições do país. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/estado-novo-1937-1945.htm>. Acesso em: 21/01/2018.



Nacional da Indústria – SENAI, em 1942, e, posteriormente, o Serviço Nacional do Comércio, em 1946; sendo este último voltado para o incremento do ramo comercial.

O predecessor Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que dispunha sobre a execução da Lei Orgânica do Ensino Industrial, era parte do projeto de industrialização governamental da Era Vargas. Projeto esse elaborado e implementado pelo Ministro da Educação e da Saúde de então, Gustavo Capanema Filho. De modo mais amplo, esse Decreto-Lei se prestou também para a instauração da Rede Federal de Ensino Técnico. Sendo que, pouco depois, em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.422), conhecida como Reforma Capanema. Apesar da vislumbrada remodelagem do ensino do país, a Lei Capanema – como, também, ficou conhecida a reforma –, ainda, conservava questões estruturais bastante peculiares. Embora tenha reformulado o ensino propedêutico com a criação dos cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, visando preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior,

[...] a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (ESCOTT & MORAES, 2012, p. 1495).

Considerando a trajetória pregressa e os ‘novos’ rumos almejados para a educação brasileira, visualiza-se que – apesar dos anseios *escolanovistas*<sup>12</sup> –, simplesmente, algo se repetiria ou replicaria o ‘panorama’ escolar de outrora. Haja vista que, de acordo com Silva (2010, p. 397 – 398),

---

<sup>12</sup> A Escola Nova, também chamada de "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva", foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, especialmente na Europa, nas Américas e no Brasil. Os grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O movimento teve como maior destaque o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o movimento contou com outros nomes importantes. Dentre esses, os educadores Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 22/01/2018.



A Reforma Capanema de 1942 reproduz a dualidade do sistema educacional brasileiro, estabelecendo, então, os cursos médios de 2º. ciclo para as elites, científico e clássico, com três anos de duração, preparando o estudante para o ingresso no ensino superior. Já a formação profissional começa a acontecer, também em nível médio de 2º. ciclo, através dos cursos agrotécnico e comercial técnico, entre outros, sempre possuindo terminalidade neles mesmos.

Daí, mesmo tendo passado por sucessivas reformulações, a educação profissional e tecnológica oferecida pelas instituições de ensino profissional permaneceu alinhada às emergentes solicitações fabris, sócio econômicas e políticas do país; especialmente no tocante à seletividade do seu público-alvo.

Também na avaliação de Almeida & Suhr (2012, p. 89), embora a Reforma Capanema estivesse firmada no objetivo de oferecer uma profissionalização concisa aos estudantes e propiciar uma rápida inserção no mercado de trabalho, ela não alcançou a contento os resultados vislumbrados, pois,

[...] as classes médias não se interessavam pelo ensino profissionalizante, procurando se manter no ensino secundário, propedêutico, que possibilitava o acesso ao ensino superior. E os mais pobres sequer conseguiam frequentar tais cursos.

Vale ressaltar ainda, que o interesse pela manutenção do institucionalizado ciclo '(re)produtivo' de mão de obra industrial - inclusive com articulação das instâncias pública e privada - aliado ao 'patrimonialismo' corrente da era Vargas, também se caracterizou por um forte 'corporativismo' no período, onde o "Estado, visto como entidade e núcleo de todo o processo político, sobretudo a partir de 1930" (BOSCHI, 2010, p. 89), assumia a primazia para a ordenação de tais relações (público/privadas). Não obstante, esse premente 'corporativismo' institucional serviu de esteio para essas e outras ações de submissão social, em prol da continuidade e garantia do desenvolvimento econômico nacional. Sendo que, segundo Boschi (2010, p. 89),

O corporativismo como arranjo institucional que prevaleceu ao longo do período desenvolvimentista pode ser visto como um tipo de ordenamento público/privado que se instaura a partir da interação entre a prática dos grupos organizados – e, portanto,



diretamente proporcional à sua capacidade de empreender a ação coletiva [...].

Desse modo, sob o arcabouço 'patrimonialista', e investido do papel de mediador e articulador dos interesses privados, o Estado Novo manteve e impulsionou a condução da educação rumo à profissionalização da massa operária, permeando ações que

129

[...] em continuidade com a política educacional autoritária desencadeada em 1930, o propósito do Estado de utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas. (CUNHA, 2000, p. 42 – 43)

Medidas como essa evidenciavam “a dinâmica do processo de constituição do aparelho escolar que se esboçava desde os primeiros dias da Era Vargas” (CUNHA, 2000, p. 43), cada vez mais engendrando a escola como lugar estratégico de aparelhamento do Estado. Por esse viés, já se pode observar o quanto o Estado se valeu e, com medidas tais, fez reverberar em grande amplitude o que na teoria de Louis Althusser (1980, p. 20) viria a ser chamado de “ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”<sup>13</sup>. Visto que, é na escola que se (re)produz a desejável mão de obra “competente”, disponível e “apta” para pôr em marcha os processos de produção da “fábrica”. Corroborando, assim, com a ideia de que a

[...] reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho tende [...] a ser assegurada não em 'cima das coisas' (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.

De acordo com os estudos do filósofo Paolo Nosella (2008, p. 174), além do sintomático corporativismo que adveio a partir da Era Vargas, outra marca indelével da “política geral do Brasil de Getúlio”, que perdura até os dias atuais,

---

<sup>13</sup> De acordo com Louis Althusser (1980), a existência do Estado capitalista depende, fundamentalmente, dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), em seus vários níveis, a fim de reproduzir a sua ideologia dominante. Sendo que, para exemplificar, a família, a escola, o hospital e a igreja são (apenas) alguns deles. “A escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da ‘prática’ desta” (ALTHUSSER, 1980, p. 22).



é o espírito educacional populista<sup>14</sup>. O autor destaca que através do assistencialismo e filantropismo daquelas medidas, entre outros efeitos/características, o modo de gestão populista na educação brasileira foi, e permaneceu por décadas, responsável pelo obscurantismo do conceito e da prática do trabalho intelectual.

Paradoxalmente, o populismo, ao “trazer ao colo” os trabalhadores mais simples, consagra no inconsciente coletivo os modelos de trabalho mais arcaicos, criando um “anti-herói” sofrido, desqualificado. Fixa-se assim a dicotomia entre trabalho braçal (emprego simples ou até subemprego) e trabalho intelectual. Indiretamente, esvazia-se o trabalho intelectual de seu conteúdo duro, disciplinado, muscular-nervoso. [...] O populismo mistifica o trabalho intelectual, despojando-o de toda ascese, pois encara a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, como uma proteção ao mais fraco, como atividade ligada mais à assistência social do que à produção científico-tecnológica.

Cumprido ressaltar, que, ao reiterar a distinção do trabalho intelectual, o autor acaba por enfatizar, também, a histórica dualidade<sup>15</sup> estrutural da educação brasileira. Pois, ainda, na sua concepção, os vislumbres e as promessas do idealismo populista de criar uma escola “unitária”, “republicana” e “corporativa” são alcançados e cumpridas só aparentemente. Uma vez que o populismo, apenas, “disfarça, pela equivalência burocrática, a dicotomia entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário” (NOSELLA, 2008, p. 175). Ademais, conforme apresenta o Dicionário do Pensamento Marxista editado por Tom Bottomore (2001, p. 289 – 290), o termo ‘populismo’, no contexto da

<sup>14</sup> Populismo é o conceito que caracteriza o modo como um governante governa, usando estratégias e recursos que têm como objetivo angariar o apoio e confiança popular, principalmente das classes mais desfavorecidas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/populismo/>. Acesso em: 06/02/2018. Trata-se de um termo “[...] polissêmico, usado para designar movimentos sociais e políticos bastante distintos, bem como políticas de Estado e ideologias as mais diversas” (BOTTOMORE, 2001, p. 289 - 290).

<sup>15</sup> A dualidade estrutural da escola pública brasileira, “caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 1) e representada por sistemas de ensino tipicamente excludente e elitista, em contraposição a universalização do acesso escolar, tem sido alvo de pertinentes críticas por parte de pensadores/as da educação brasileira, tais como: CIAVATTA, CUNHA, FRIGOTTO, LIBÂNEO, dentre outros. A escola de estrutura dualista preconiza e defende ser “necessária uma educação tecnológica diferenciada, por meio de um sistema próprio”, ideias essas que remontam ao “(...) velho princípio educativo, expressão da clássica forma de divisão do trabalho, que separa rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer”. (KUENZER, 1997, p. 43)



ideologia do Estado dito ‘populista’, aplicável a países da América Latina, possui uma característica essencial que, nesse sentido é a sua retórica, a qual

[...] visa à mobilização do apoio entre os grupos subalternos da sociedade e seu caráter manipulador de controle de grupos “marginais” [...] mas esse tipo de populismo gira essencialmente em torno de um estilo de política baseado na atração pessoal de um líder e na fidelidade pessoal a ele, que têm seu fundamento num elaborado sistema de proteções e paternalismo.

131

Nos anos 50, o Estado brasileiro e, conseqüentemente, sua estrutura educacional - submetidos a pressões desenvolvimentistas do pós-guerra e sob a égide da alavancagem socioeconômica -, estiveram sujeitos a transformações político sociais contundentes. Nessa época, de acordo com Falcioni & Amorim (2009, p. 8), “O capitalismo monopolista sufocou as pequenas empresas, obrigando a classe média a voltar sua atenção para a educação enquanto novo meio de ascensão social”.

Corroborando com essa ideia, o pesquisador Gaudêncio Frigotto (2007, p. 1131) ressalta que o ‘quase’ inevitável enredamento dos indivíduos pelo ciclo ‘reprodutivista’ e pela estrutura dualista das instituições escolares, os submetem a “uma educação profissional e tecnológica restrita [...] para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”, onde a escolarização e a capacitação profissional lhes são impostas como algo à parte da aquisição do conhecimento científico; deixando a sua formação humana relegada a um plano acessório.

Noutro aspecto, o autor enfatiza que, marcadamente, com o início da “crise do modo de regulação social fordista” daquele período, “a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano”<sup>16</sup> (FRIGOTTO *et al.*, 2008b, p. 14 – 15). Ou seja, embora a educação

---

<sup>16</sup> Capital humano é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência. De Adam Smith, em 1776, passando por Karl Marx (1867), a Alfred Marshall (1890), as ideias a respeito do conceito de ‘capital humano’ sofreram algumas readequações. Mas foi através de Theodore W. Schultz (1902 – 1998), professor de Economia da Educação, especialista em economia agrária, que se formalizou a Teoria do Capital Humano. Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital\\_Humano\\_-\\_rec.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf). Acesso em: 18/12/2017. Segundo Frigotto (2008b, p. 67), “A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um



profissional (entenda-se: formação de mão de obra) pudesse representar um diferencial de particular interesse do(a) sujeito(a) - com vistas, por exemplo, à própria ascensão social -, a força de trabalho dos indivíduos a serviço da produção e promoção do progresso econômico nacional tinha o caráter meramente instrumental. Sobre esse aspecto o mesmo autor registra que:

Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social.

Constate-se, pois, que o sistema de ensino do Brasil dos anos 50 experimentou uma saturação, onde o número de vagas ofertadas no ensino superior não suportava a demanda de alunos candidatos (CUNHA, 1977), redundando assim numa tentativa de contenção do acesso da população ao ensino superior e, em contrapartida, o incentivo à formação profissionalizante de nível médio (FALCIONI & AMORIM, 2009, p. 8).

Perpassando governos, a “Lei Capanema”, instituída pelo Decreto-Lei n.º 4.244/42, continuou vigente até o final da gestão do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961), quando, então, no início da década de 1960, ainda configurada para clientela bem distintas, a educação escolar brasileira sofreu reestruturações importantes para a Educação Tecnológica e Profissional. Sendo que, uma das reestruturações de destaque dessa época foi a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, através da ‘primeira’ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>17</sup>. Conforme credita Acácia Zeneida Kuenzer (2009, p. 29) - reconhecida intelectual da área da educação -, dentre outros aspectos, a lei se constituiu em um inequívoco avanço, pois, com essa Lei,

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular

---

campo disciplinar – economia (política) da educação –, explícita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas”.

<sup>17</sup> A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o n.º 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>. Acesso em: 18/01/2018.



de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, sob o nº 4.024, teve sua primeira reformulação já no governo militar (1964 – 1985), que, através da Lei nº 5.692/1971 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus –, tentou implantar a ‘obrigatoriedade’ do ensino profissionalizante de nível médio. O texto do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 14), realça a expressividade de tal situação:

Um aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização [...].

Essa, dentre outras mudanças, conferiu uma ‘nova feição’ ao próprio Ministério da Educação e Cultura, que, além de continuar empreendendo medidas de caráter explicitamente tecnicista, também concentrava esforços em ações expansivas voltadas – agora mais incisivamente – para provimento de recursos humanos ao setor produtivo em todos os níveis.

Desta feita, num pretenso movimento de promoção da elevação do nível de escolarização com a ampliação da formação técnica e profissional dos trabalhadores industriais, no intuito de promover a especialização da mão-de-obra nacional, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 25, de 04 de fevereiro de 1965, estabeleceu o currículo mínimo do recém-criado (por meio do Parecer CFE nº 60/63) Curso de Engenharia de Operação\* – que, em breve, serviria de mote para a instituição dos Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s). Uma formação de nível superior de três anos, cujo perfil do egresso, o engenheiro tecnológico, teria sua ênfase nos componentes curriculares profissionalizantes, com conteúdos direcionados à prática e não aprofundados à teoria e ao cientificismo. Na concepção de Silveira (2007, p. 160),

a *formação tecnológica* seria mais abrangente que a formação técnico-profissional, e, portanto, associada a um nível maior de conhecimento, envolvendo questões não apenas relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias, mas, também, voltada para as necessidades do mercado.

Portanto, em 1969, sob o governo ditatorial do Marechal do Exército Arthur da Costa e Silva, o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril, autorizava as Escolas Técnicas Federais a “[...] organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969). Segundo Silveira (2007, p. 163), iniciava-se a partir daí a ‘contradição’ da (hoje) Rede Federal de Educação Tecnológica, onde as instituições de ensino, diferentemente de outras, além de ofertar cursos de formação profissional integrada à formação de cultura geral, também oferecem o ensino superior. “No âmbito do MEC, tal contradição será usada ora a favor, ora contra os interesses das referidas escolas”. Mas, diante do não reconhecimento dessa nova modalidade profissional pelas respectivas entidades de classe, foi criado o curso de “engenharia industrial”. Agora com duração de cinco anos. Porém, também, esse novo curso não obteve aceitação pelas universidades, devido ao fato de sua estrutura curricular e formativa não se ajustar adequadamente a essas instituições e sim às escolas técnicas.

Então, sob a supervisão do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação (DAU/MEC), ficou ao encargo das escolas técnicas a readequação dos currículos ao formato tecnológico, conforme vislumbrado pelos setores privados e governamentais afins ao capital industrial internacional. Nesse panorama, em 1978, face aos vários reveses estruturantes, além da oferta dos cursos técnicos de nível médio (secundário), algumas escolas da Rede Federal de Ensino e seus currículos passam a ser reestruturadas para, também, ofertar a formação tecnológica de nível superior.

O novo formato de curso, apoiado pela Fundação Ford e inspirado no seu modelo de curso superior – intermediário e terminal –, passou a ser implementado nesse mesmo período a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica.



Com esse modelo, a Fundação buscava garantir para o Brasil a (con)formação de profissionais adequados para operarem a tecnologia que o país importava, colaborando com a elevação do nível escolar de sua população, porém dentro de certos limites (BRANDÃO, 2009, p. 62).

'*Pari passu*', firmado na sua proposta de avanço econômico dentro do modelo desenvolvimentista do período do 'milagre econômico'<sup>18</sup>, o governo nacional continuou imbuído em sua meta de também promover a inserção das classes populares através da oferta da formação técnica profissionalizante em nível 2º grau. Todavia, a formação secundária oferecida pela grande maioria das escolas privadas continuava pautada em "[...] currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites" (BRASIL, 2007, p. 15). Desse modo, apesar de todos os 'esforços' do governo ditatorial da época, "[...] tal iniciativa não obteve êxito devido às dificuldades de implantação do novo modelo e à crise econômica que o período conhecido como *milagre econômico* enfrentava" (SILVA, 2010, p. 398).

Mesmo assim, embora com menor ênfase, o intento governamental manteve-se na mesma direção. E, conforme assinala Kuenzer (2009), no início da década de 1970 a estrutura do sistema educacional brasileiro permanecia obediente às exigências do modelo *taylorista-fordista* de produção, evidenciando as divisões social e técnica do trabalho. "Retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico-escolar" (KUENZER, 2009, p. 30).

Prosseguindo em sua análise, essa autora reitera porquanto o projeto pedagógico da formação profissional, ao longo da história, veio sendo ajustado

---

<sup>18</sup> Milagre econômico brasileiro – Refere-se ao período compreendido entre 1967 e 1973, em que o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram, em parte, da política econômica da época, implementada sob a direção do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto, e da conjuntura econômica internacional muito favorável. Esse "milagre" foi fruto também do desdobramento de diagnósticos e políticas adotados entre 1964 e 1966 durante o governo do General Castelo Branco, e consubstanciados no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Quanto às principais personalidades envolvidas com a política econômica no período, cabe recordar que, no início de 1967, Castelo Branco foi sucedido por Costa e Silva na presidência da República e, em 1969, devido à morte de Costa e Silva, após o breve período de transição da junta militar, Garrastazu Médici assumiu a presidência da república. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro>. Acesso em: 18/01/2018.



a fim de atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais. Além disso, segundo Kuenzer (2009, p. 31), tal princípio pedagógico deriva-se de uma certa concepção de qualificação profissional, resultante de um processo individual de aprendizagem, desenvolvida pelo próprio trabalhador, de acordo com as exigências de suas atividades ocupacionais. Sendo que, para este trabalhador,

[...] o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade e estáveis. Em decorrência, a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia.

Portanto, esse momento crítico da “era de ouro do capitalismo contemporâneo [...] marcou uma alteração na função econômica atribuída à escolaridade”, redundando, também, no início de uma profunda desarticulação daquela “promessa integradora” (GENTILLI, 2008, p. 78-79); e, por conseguinte, conforme ressalta esse autor “ [...] a desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade” (GENTILLI, 2008, p. 81). E mais: surge “a economia da educação como campo disciplinar específico, cujo eixo central associa educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social” (FRIGOTTO *et al.*, 2008, p. 17).

### 3 Depois do ‘chumbo’<sup>19</sup>: de volta ao grafite, à caneta e ao papel civil

*São José da Costa Rica, coração civil / Me inspire no meu sonho de amor Brasil [...]  
Assim dizendo a minha utopia / Eu vou levando a vida,  
Eu vou viver bem melhor / Doido pra ver o meu sonho teimoso um dia se realizar.  
Milton Nascimento e Fernando Brant (1981)*

<sup>19</sup> Alusão aos “Anos de Chumbo”: Período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, tendo início com a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 13 de dezembro de 1968, durante o governo de Costa e Silva, até o final do Governo Médici, em março de 1974. O período transcorreu juntamente com o período do “milagre econômico”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/anos-de-chumbo/>. Acesso em: 22/04/2018.



Nos anos 80, por força das articulações políticas organizadas, das manifestações populares pró democratização e diante de um cenário socioeconômico de sintomáticas mudanças atinentes ao mundo do trabalho daquele período - quando os meios de produção tendiam também para a flexibilização da mão de obra -, o regime militar foi finalmente suplantado pelo movimento nacional das “Diretas-Já!”<sup>20</sup>. A partir de então, o governo civil da Nova República<sup>21</sup> trouxe a Reforma do Ensino do Técnico de 1996, como parte primordial do seu programa educacional. E, assim, sob o nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem a sua segunda reformulação.

A proposta do Ministério da Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foi então submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que através do Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999, p. 275), reiterou e enfatizou o que a LDB dispõe no Capítulo III, Da Educação Profissional, nos seus Artigos 39 a 42,

quando concebe “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada,” na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Com efeito, o referido Parecer, além de ressaltar a necessidade de superação das “distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal n.º 5.692/71” (BRASIL, 1999, p. 287), também emite críticas à “[...] velha dualidade entre ensino para ‘elites

---

<sup>20</sup> Diretas-Já! - Movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido em 1983-1984. Com as grandes manifestações de 1984, na maior campanha cívica já ocorrida no país, as Diretas-Já, o povo brasileiro cobrou de o imediato fim do regime militar e o direito de escolher logo seu maior governante. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/diretas-ja>. Acesso em: 26/01/2018.

<sup>21</sup> A Nova República, também chamada de Sexta República Brasileira, é o nome do período da História do Brasil que teve início com o final da Ditadura Militar (1985) até os dias de hoje. Caracterizada pela democratização política do Brasil e sua estabilização econômica, a Nova República começou com a saída do general Figueiredo da presidência do Brasil e a entrada de um civil no cargo, José Sarney. O nome faz referência ao nascimento de um novo período democrático, em oposição ao antigo governo que representava a censura, falta de democracia e repressão aos movimentos sociais. Disponível em: [https://www.historiadorbrasil.net/brasil\\_republicano/nova\\_republica.htm](https://www.historiadorbrasil.net/brasil_republicano/nova_republica.htm). Acesso em: 08/02/2018.



condutoras do país' e ensino para 'desvalidos da sorte'" (BRASIL, 1999, p. 281). Entretanto, a educação profissional e tecnológica de então, prosseguiu fomentando a esperada profissionalização das massas de adolescentes, jovens e adultos; e, entretanto, ainda direcionada à promoção do acesso aos postos de trabalho, ao desenvolvimento de 'competências', aquisição de 'habilidades' técnicas e à manutenção/valorização da empregabilidade dos sujeitos.

Em 1999, na véspera do século XXI, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) foi transformada para Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES). Além do ensino médio e do ensino técnico, é agora uma nova e promissora instituição pública de ensino, também, de nível superior. Conforme analisado por Sueth *et al.* (2009), os indicadores econômicos, bem como outros índices como o Índice de Desenvolvimento Humano<sup>22</sup> (IDH) e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao período, demonstram a posição de destaque do Espírito Santo no cenário nacional. Por isso, o CEFETES, como instituição de ensino básico, técnico e tecnológico da rede pública federal, surge como um instrumento estratégico socioeconomicamente para a gestão do estado. E, conforme sublinhado por Sueth *et al.* (2009, p. 133),

[...] na promoção da educação profissional no Brasil, nesse limiar do século XXI, entra o papel dos Cefets, [...], em especial o do Espírito Santo, que atua neste estado portador de enorme capacidade de desenvolvimento e necessidade da mão-de-obra especializada [...].

Mas, na avaliação do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC/MEC) Eliezer Moreira Pacheco, no período de 2005 a 2012, as novas perspectivas do início desse novo século e milênio também nos trouxe um legado das gerações anteriores permeado de inquietações e questões ainda passíveis de superação. Dentre tais questões, Pacheco (2015, p. 6) destaca que a educação, “[...] foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais” e, que, tendo perdido suas referências, esteve subserviente à gestão e ao ideário do ‘ciclo neoliberal’, ciclo esse marcado “[...]”

<sup>22</sup> “Além de computar o PIB *per capita*, [...] o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação” (SUETH *et al.*, 2009, p. 143).



por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade”. Para esse autor, além da conhecida “submissão ao capital especulativo” do macro mercado, “grande parte do nosso patrimônio”, inclusive as universidades públicas e outras instituições federais de educação profissional e tecnológica, passaram por um sistêmico desmantelamento tendo, conseqüentemente, o seu funcionamento quase inviabilizado. A saber que, poucos anos antes, por exemplo, já no governo do presidente, ‘sociólogo, cientista político e professor universitário’ Fernando Henrique Cardoso foi sancionada a Lei Federal nº 9.649/98, que bloqueava a ampliação de novas escolas técnicas federais. Pois, conforme consta no 5º parágrafo do Art. 47 dessa Lei:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998)

No governo seguinte, sob a gestão do ex operário e sindicalista Luiz Ignácio Lula da Silva a situação se inverte. Valendo-se de um plano de articulação e expansão da rede pública de ensino em todos os níveis da educação básica, na primeira década dos anos 2000, o governo federal, propõe mudanças marcantes para a educação profissional e tecnológica brasileira do novo século. O ponto chave foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse mesmo ano, uma das principais ações estruturantes promovidas por essa Rede Federal foi a conversão dos CEFET’s, das Escolas Agrotécnicas e das Escolas Técnicas vinculadas a universidades para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s), obtendo a adesão da grande maioria daquelas instituições.

De acordo com o Art. 6º da referida Lei (nº 11.892/2008), estas ‘novas’ instituições (IF’s) visam “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]”, condicionando, em seus Artigos 7º e 8º, que, em cada exercício, os Institutos Federais, devem destinar o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas aos cursos técnicos de nível médio



“[...] prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2008).

Eis que a política de educação profissional e tecnológica brasileira, historicamente criticada pelo seu caráter dualista, é novamente submetida ao desafiante ‘esforço’ de superação da também recorrente “dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 7). Para tanto, a educação básica passou por um amplo processo de (re)elaboração e atualização, tendendo o foco de sua política na “integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (BRASIL, 2007, p. 7). Nessa concepção, valendo-se das premissas que as propostas de integração entre os componentes curriculares da educação profissional técnica e os da formação geral trazem no seu bojo, intentou-se alcançar a pretensa superação da dualidade histórica da educação brasileira.

Com a crença e expectativa de obtenção de “melhores resultados pedagógicos”, através da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, o governo implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Um programa de governo, articulado e concatenado com o Programa Brasil Profissionalizado, que teve como um dos seus objetivos centrais a estruturação e a expansão dos Institutos Federais.

Na apresentação do PDE, o Ministro da Educação Fernando Haddad (2008, p. 7) enaltece a proposta desse plano que busca superar as mazelas de planos anteriores “por meio de uma visão sistêmica da educação”. O autor tece duras críticas ao modelo de educação que “predominou no Brasil, até muito recentemente”, e que se caracterizava por

[...] uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal.



No texto, ao expor o PDE enquanto programa de ação, Haddad (2008, p. 32) dá especial destaque à “educação profissional e educação científica”, bem como à estruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET’s), como “modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica”; enfatizando o papel desses institutos no que diz respeito à “relação entre educação e trabalho”.

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Projetando os institutos federais como principal canal de articulação da educação profissional e o ensino médio, o Programa Brasil Profissionalizado veio, naturalmente, coadunar os “princípios e diretrizes do ensino integrado à educação profissional”, com vistas a

estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais [...] (BRASIL, 2007, p. 4)

No documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica declara ter assumido a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 7). Mas, com base nos estudos de Kuenzer (2007, p. 29), embora tal proposta ressoe como arrojada e teoricamente bastante sugestiva, na prática, a meta primordial e seus resultados ainda não foram muito além do que reproduzir, em vários aspectos, ecos de iniciativas de outrora. Haja vista que, na avaliação da autora,



em contraposição à crença no alcance da propalada ‘superação’ da dualidade estrutural da educação dos tempos atuais, continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Dialeticamente, Kuenzer (2007, p. 1154) reitera ainda que a tal dualidade estrutural no ensino brasileiro, ao mesmo tempo negada e afirmada/assumida, ainda se faz presente em várias áreas do ensino básico e nas nossas práticas escolares, especialmente, nas da educação profissional e tecnológica. A autora ressalta, ainda, que o regime de acumulação flexível, defendido de forma contumaz como referência e modelo para a “nova” educação brasileira, aponta para a necessidade de formação de profissionais, também, flexíveis e, assim, “[...] ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais, da polarização das competências”. Diante de tal concepção, Kuenzer (2007, p. 1160), adverte-nos sobre uma sintomatologia recorrente: “[...] a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho”.

Por sua vez, sobre a consecução histórica de reformas educacionais flagrantemente articuladas como “Instrumentos Ideológicos-Institucional” no Brasil, Lima (2010, p. 6) conclui que:

[...] os governos vêm promovendo reformas na educação, não necessariamente para alterar pela educação a condição de classe dos trabalhadores ou produzir uma maior homogeneidade social. Os governos mudam a política educacional em parte para reproduzir a força de trabalho necessária para o mercado de trabalho segmentado e em parte para ganhar legitimidade perante a sociedade, pois estariam corrigindo as falhas da sociedade por meio da educação.

A repetição e reprodução de modelos tão similares ao longo de décadas, na prática, não seria mesmo uma tarefa fácil se desvencilhar daqueles pressupostos de tempos passados (ou de sempre). E, embora sujeita a reiteradas análises críticas, reformas e um sem número de propostas (nem sempre) inovadoras – e com resultados, por vezes, aquém das estimativas –,



entre êxitos e fracassos no âmbito das escolas, a educação profissional tecnológica segue fornecendo uma atrativa mão de obra para a engrenagem produtiva; e, sendo uma alternativa muito interessante à economia nacional, bem como a projetos pessoais dos sujeito(a)s ao desemprego estrutural e ao “emprego incerto”. Ademais, os emergentes anseios e objetivos de empregabilidade aliados às metas pessoais de conquista econômica dos sujeitos (adolescentes, jovens e adultos), têm proporcionado uma competitiva corrida em direção à formação especializada, tal e qual aos concorridos postos de trabalho. Contudo, não alheio e sem desmerecer as aspirações profissionais e pessoais dos sujeitos, nota-se que essa busca acelerada (e, por vezes, desorientada) tem resultado em, não mais do que, restringir o alcance das pessoas à mera formação de uma mão de obra a serviço dos perfis requeridos pelo ‘chão de fábrica’ e/ou aos postos de trabalho das firmas.

Portanto, diante do cenário difuso de modelos de implantação do ensino profissional brasileiro ainda em configuração, Falcioni e Amorim (2009, p. 5) concluem que “[...] o processo de consolidação do sistema capitalista ocorreu posteriormente à existência do que poderia ser chamado de ensino profissionalizante”. Ou seja, foram também as ações de promoção da educação profissional e tecnológica que deram estrutura basilar e amparo ao regime capitalista nacional. Contudo, conservando sempre como ponto de convergência:

[...] a influência de interesses do grupo dirigente no poder diante dos modelos de ensino, manifestado através das propostas políticas, como também nas respostas de setores da sociedade diante de necessidades classistas.

Entrementes, numa progressão fluida, mas sujeita às inegáveis estratégias imbricadas por mudanças governamentais em vários e decisivos momentos – além dos humores e imprevistos do mercado –, as ações em prol da garantia desse movimento estão sempre sujeitas a oscilações e incertezas peculiares ao auspicioso ‘economicismo’<sup>23</sup> do mundo moderno.

---

<sup>23</sup> Economicismo – Conceito desenvolvido por Lenin em vários artigos de 1899, que criticava certos grupos atuantes no movimento socialdemocrata russo por separarem as lutas políticas das lutas econômicas e concentrarem seus esforços nas últimas [...] (BOTTOMORE, 2001, p. 121). Nos dias atuais, o termo também é utilizado, de forma simplificada, para criticar o reducionismo econômico e a



## 4 Conclusão

Nesta breve revisão, pudemos constatar que, desde as primeiras iniciativas em prol da estruturação do ensino profissionalizante, a educação brasileira esteve sempre repleta de tensões, conflitos e instabilidades, decorrentes, principalmente, de políticas de governo, por vezes, questionáveis.

Com efeito, retomando as origens do ensino técnico, e em particular dos Institutos Federais, logo verificamos que a educação profissional, técnica e, agora, tecnológica brasileira – que começou a ser fomentada, sobretudo, em consonância com as iniciativas de amparo às classes mais desfavorecidas e na perspectiva assistencialista –, mesmo já tendo percorrido uma trajetória de tantos percalços, ainda hoje não conseguiu se desvencilhar de rumos incertos e tortuosos; posto que o clima educacional brasileiro e seus sujeitos estiveram sempre a mercê das instabilidades e intempéries de políticas governamentais e seus compromissos para além da necessária educação.

É evidente, que o tema aqui abordado não surge e nem tampouco se esgota no presente trabalho. Outrossim, há de se considerar que as dinâmicas e as articulações envolvidas nos processos de ensino aprendizagem e, particularmente, no segmento da EPT, estarão sempre suscetíveis a análises outras e novos aprofundamentos. E, embora este artigo não contemple discussões a respeito dos recentes trabalhos de elaboração e lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>24</sup>, já podemos inferir o quanto tais análises e desdobramentos ainda se fazem necessários.

Registre-se, pois, que a presente proposta, longe de apresentar uma crítica vazia, descompromissada e fora de contexto, se presta, sim, a realizar uma manifestação legítima e reflexiva, mesmo que modesta, pautada no direito democrático de, efetivamente, contribuir e participar das discussões dos

---

economia enquanto uma ideologia, na qual a oferta e a demanda são os únicos fatores importantes na tomada de decisões.

<sup>24</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14/04/2018.



processos construtivos da educação básica, técnica e tecnológica brasileira. Algo que, como vimos, por vezes nos tem sido negado.

Ademais, embora a ampliação do acesso e do direito legal à educação sejam passíveis de reconhecimento, ainda há muito o que fazer para se evitar os descaminhos, desvios e, quando não, paralisias nas rotas do ensino. Especialmente nos anos iniciais e no nível fundamental. Logo, é preciso que, também, nos atentemos para o fato de que não será tão simples reduzir as taxas de fracasso escolar e evasão no ensino médio, enquanto essa etapa for considerada, apenas, como um mero 'entrepasto' formativo para o mercado de trabalho ou para a universidade. Por isso mesmo, não podemos perder de vista que cada uma dessas etapas, em suas devidas proporções, corresponde a um período valioso para o alcance da autonomia do(a)s sujeito(a)s 'omnidimensionais'. A saber, nas suas dimensões humana, social, cultural e cidadã.

### Referências:

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, A. C.; SUHR, I. R. F. **Educação profissional no Brasil: A Construção de uma Proposta Educativa Dual**. Revista Intersaberes. Vol. 7, n. 13, p. 81 – 110. Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/248/157>. Acesso em: 14/12/2017.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA, R. **Rui Barbosa: O Desenho e a Arte Industrial**. *Discurso*. Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: [www.casaruibarbosa.gov.br](http://www.casaruibarbosa.gov.br). Acesso em: 14/12/2017.
- BIELINSKI, A. C. **O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906**. 19&20, Rio de Janeiro, Vol. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/liceu\\_alba.htm](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm). Acesso em: 14/12/2017.



BOSCHI, R. R. Corporativismo Societal: a Democratização do estado e as Bases Social-Democratas do Capitalismo Brasileiro. **Insight – Inteligência**. Smoking: p. 84 – 103. Janeiro, fevereiro, março / 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRANDÃO, M. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960 – 1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Vol. 2, n. 2 (nov. 2009), p. 55 – 77. Brasília: 2009.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de Novembro de 1937. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 12/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes e Artífices, para Ensino Profissional Primário Gratuito. Presidência da República, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 29/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico Educação Profissional**. 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: 12/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Pareceres. p. 274 – 309. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, 2007.

CIAVATTA, M. SILVEIRA, Z. S. **Celso Suow da Fonseca**. Coleção Educadores, 164 p.: il. – Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife: 2010.

CUNHA, L. A. R. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.



ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da Educação Profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. **Anais Eletrônicos**, p. 1492 - 1508). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf). Acesso em: 08/01/2018.

FALCIONI, R. E; AMORIM, M. L. O Ensino Profissionalizante na Sociedade Moderna Industrial: **Um Olhar Histórico**. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, n. 8, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/viewFile/2530/1644>. Acesso em: 14/12/2017.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G.. A Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. In: **Nós da educação** – Gaudêncio Frigotto, Parte 1 de 3 [Vídeo]. TV Paulo Freire. 2008a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08>. Acesso em: 14/04/2018,

\_\_\_\_\_. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol. 28, n. 100, especial, p. 1129 - 1152, out. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima (Orgs.). 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

GENTILLI, P. Educar Para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In: **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Gaudêncio Frigotto (org.). 9ª ed., p. 76 – 99. Coleção Estudos Culturais em Educação, Petrópolis: Vozes, 2008.

HADDAD, F. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice. Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

KUENZER, A. Z. **Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada**: O Discurso da Flexibilização Justifica a Inclusão Excludente. Educ. Soc., Vol. 28, n. 100, out. - Especial, p. 1153 – 1178. Campinas: 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em: 08/01/2018.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional**: As Políticas do Estado Neoliberal. 2ª ed. Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1997.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão et all. Coleção Repertórios. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13 - 28, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em: 21/12/2017.

LIMA, M. O Direito à Educação no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, 2010. N. 9. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279/6156>. Acesso em: 18/12/2017.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. A Influência das Ideias Higienistas no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo [online]**, 2000. Vol. 5, n. 1, pp.115 - 137. Acesso em: 08/01/2018.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização** - Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NASCIMENTO, M. Coração Civil. Autores: Milton Nascimento e Fernando Brant. In.: **Caçador de Mim**, faixa 9. LP/1981, CD/1997. BMG Ariola, 1981.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no Final de Século: Um Balanço. In: **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Gaudêncio Frigotto (org.). 9ª ed., p. 166 – 188. Coleção Estudos Culturais em Educação, Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, E. . **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica Transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Educação Profissional Técnica e suas Interfaces com a Educação Propedêutica de Nível Médio. In: **Educação Temática Digital** (Artigo). Vol. 14, n. 1, p. 76 – 95, jan./jun. Campinas: 2012. Disponível em: <http://www.sumarios.org/revista/etd-educa%C3%A7%C3%A3o-tem%C3%A1tica-digital>. Acesso em: 28/12/2017.

SILVA, L. P. **Formação profissional no Brasil**: o Papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Revista História [online]. Vol. 29, n. 1, pp. 394 – 417. Franca: 2010.

SILVEIRA, Z. S. da. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Dissertação



(Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf). Acesso em: 26/02/2018.

SUETH, J. C. R.; MELLO, J. C.; DEORCE, M. S.; NUNES, R. F. **A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs**. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 176 p. Vitória: 2009.

149

### **Manoel Tadeu Alves dos Santos**

manoelta@ifes.edu.br

Graduado em Tecnologia Mecânica e Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrando em Ensino na Educação Básica (Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais) no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES. Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos.

### **Ailton Pereira Morila**

apmorila@gmail.com

Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos.

Recebido em: 03/05/2018

Aprovado em: 25/05/2018

