



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO DUAL¹

Technical and Technological Vocational Education in Brazil: a dual construction

MADURO SILVA, Denise Bianca²

HEIJMANS, Rosemary³

MOREIRA, Priscila⁴

RESUMO

Na orquestrada oposição entre o mundo do trabalho e o mundo das ideias, reforça-se a divisão entre a escola do saber e a escola do fazer: a primeira voltada às elites dirigentes e a segunda aos grupos sociais subalternos. À luz dessa referência, o presente texto aborda, historicamente, a configuração dualista da estrutura escolar no Brasil durante o século XX: de um lado, um bloco de educação profissional-tecnológica, que vai desde cursos de formação inicial e continuada até os cursos superiores de tecnologia, e, de outro, a formação geral propedêutica que leva aos cursos superiores universitários. A metodologia adotada para fundamentar essa tese consistiu em revisão bibliográfica e documental, identificando-se argumentos que construíram e mantiveram a organização dual do sistema de ensino brasileiro para o período em análise. Realiza-se um exame de políticas educacionais destinadas à educação profissional, especialmente aquelas dirigidas ao ensino médio técnico no Brasil, locus privilegiado para se explicar a dualidade do sistema educativo nacional. Como resultado, as análises e informações coletadas são apresentadas articuladas ao contexto social e histórico, destacando-se a presença de lutas políticas.

Palavras-chave: Sistema Dual. Educação Profissional. Brasil.

ABSTRACT

In the orchestrated opposition between the world of work and the world of ideas, the division between the school of knowledge and the school of doing is strengthened, with the first coming to the ruling elites and the second to the subaltern social groups. It is under this principle that this text presents, historically, the separate formation in Brazil of a block of vocational-technological education, from courses of initial and continuing training to the advanced courses of technology, parallel to the general propaedeutic training that leads university courses. In order to defend this thesis, the arguments that built and maintain the dual organization of the Brazilian education system throughout the 20th century are raised through a bibliographical and documentary review. It focuses on the educational policies related to vocational education and, in particular, technical secondary education in Brazil, a privileged locus for understanding the duality of the national educational system. As a result, analyzes and information collected are presented in conjunction with the social and historical context, highlighting the presence of political struggles.

Keywords: Dual System. Vocational Education. Brazil.

¹ Trabalho realizado a partir da tese doutoral (MADURO SILVA, 2018), avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG. Apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Ministério da Educação da Argentina.

² Doutora em Educação pela UFMG. Técnica em Assuntos Educacionais na UFMG. E-mail: denisebianca@ufmg.br. <https://orcid.org/0000-0002-4909-1850>.

³ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: rosemarydore@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1267-0047>.

⁴ Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UEMG. E-mail: prigestao@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3775-3850>.

INTRODUÇÃO

Com base em revisão bibliográfica e análise documental, apresenta-se, a seguir, o percurso histórico das políticas públicas para a educação profissional no Brasil durante o século XX, explicitando a estruturação dual do sistema educativo e as disputas entre diferentes grupos sociais pela hegemonia dos rumos que a educação deveria assumir neste período, bem como as características do ensino profissional que se desenvolveu no Brasil de forma dualista e, assim, segregacionado.

A formação profissional, durante o século XX, passou por uma série de reformas, ajustes, reajustes e desajustes. As reformas ocorridas no ensino profissional, tinham o objetivo de atender ao mercado de trabalho, paralelamente às transformações ocorridas na sociedade. As questões que se apresentam são: Quem era o público alvo das escolas profissionalizantes? Como deveriam ser formados esses profissionais? Quais as competências necessárias? Era necessário oferecer uma formação humanista de qualidade? Ao se deter nessas questões, o presente artigo tem a intenção de verificar de que forma esse sistema de formação foi concebido e estruturado ao longo do século XX no Brasil, à luz de estudiosos marxistas da educação, cujas reflexões teóricas serão apresentadas em discussão com as informações levantadas, sustentando as análises.

DESENVOLVIMENTO

A SEPARAÇÃO ENTRE TRABALHO MANUAL E TRABALHO INTELECTUAL

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livre, e outra para a classe não-proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 4).

A aprendizagem de uma profissão nem sempre se realizou em uma instituição específica como a escola moderna que conhecemos. O ensino das profissões data da época em que o artesanato era a base da indústria: nas oficinas, os mestres ensinavam seus ofícios de geração a geração. Conforme Dore (1999a), a expansão da grande indústria se apropria desses saberes, os fragmenta e os simplifica, tornando-os mais acessíveis aos trabalhadores. O ensino de profissões deixa de ser particularista e se universaliza. Sai das oficinas para a escola, por exemplo, as escolas politécnicas e as agrônômicas, na Inglaterra, e as profissionalizantes, na França. Essas escolas, construídas por filantropos, dirigiam-se aos filhos dos trabalhadores, utilizando metodologia que combina o teórico (formação básica na área tecnológica) e o ensino prático (manipulação dos instrumentos de todos os ramos da indústria) (DORE, 1999a).

Da oficina dos artesãos para o ensino de ofícios na escola, mas ainda em conexão com a metodologia da imitativa dos mais experientes, fabricavam-se produtos para o comércio e se pagavam aos operários, que estudavam e trabalhavam. Assim, vivia-se uma ambivalência; meio escola e meio oficina, nem bem ensinando, nem bem pagando aos trabalhadores. Depois, na Suécia, surgiu uma metodologia para didatizar o ensino das profissões: “decompôs as diferentes etapas de execução de vários ofícios, delas extraindo seus princípios científicos e simplificando-as em determinados paradigmas operacionais” (DORE, 1999a, p. 110). Ocorre a formulação de princípios gerais para

fundamentar o ensino de diversos ofícios, a desespecialização, ou politecnia, e uma formação de caráter geral superando a habilidade específica, de tipo artesanal. A politecnia, o aprender muitas técnicas, surgiria, então, historicamente, no momento de desespecialização das atividades técnicas da produção artesanal com os filantropos, sendo apropriado o pensamento por diversas correntes (DORE, 1999b).

Essas escolas dos filantropos também inspiraram a esquerda socialista, para Dore (1999b), por sua dimensão, que unifica o ensino geral e o técnico. Para a autora, Marx as via como um método que permitia produzir homens plenos, por meio da adoção de ensino teórico e prático combinados. Para Marx, a educação abrangeria três dimensões: intelectual, corporal e politécnica. Esta última refere-se aos princípios gerais e científicos de todos os processos de produção associados a uma educação tecnológica. Ressalta-se que o ensino geral é complemento indispensável à formação politécnica.

Ao contrário de uma escola única que unisse mãos e mentes, ao longo do século XX no Brasil, percebe-se, como explicitado a seguir, que as escolas profissionalizantes foram encaixadas em um sistema paralelo e diferenciado, o que aprofunda a dualidade da organização escolar.

AS PRIMEIRAS 3 DÉCADAS DO SÉCULO XX

O modelo econômico brasileiro, nos primeiros trinta anos do século passado, foi marcado pela adoção de políticas de “substituição de importações”. O objetivo era o de impulsionar o processo industrial do país, uma política voltada a fabricar em território nacional os produtos e as mercadorias que até então eram importadas de outros países.

A construção de um sistema de ensino público estatal no Brasil remonta ao princípio do século XX. Na literatura educacional brasileira, considera-se que o sistema de ensino profissional no Brasil iniciou-se em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices⁵, distribuídas em cada capital do País (MORAES, 2016). As escolas profissionais seriam dirigidas aos desvalidos da sorte, filhos de operários entre 10 e 13 anos, com o intuito de ocupar seu tempo livre e evitar a marginalidade e a ociosidade (BRASIL, 1909). Seriam estruturas fabris que eram apresentadas como escolas, mas cujo propósito era submeter os pobres às demandas da emergente indústria nacional. Nesse contexto é que surgem os primeiros cursos de mecânica (1921) e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) que se responsabilizou pelas Escolas de Aprendizes Artífices, que antes eram vinculadas ao Ministério da Agricultura. Este é o momento da transição do modelo agroexportador para o começo da industrialização no país (MANFREDI, 2002).

Para Dore (1999a, p.112), essas escolas tinham “feito filantropo e assistencialista, baseando-se num conceito do trabalho como elemento para regenerar aqueles que eram cultural e socialmente marginalizados”. Os produtos nelas fabricados eram comercializados pela Prefeitura, e parte da renda obtida era destinada aos mestres e aos alunos.

⁵ Isso ocorreu com promulgação do decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha (junho de 1909 a novembro de 1910). As escolas foram distribuídas nas capitais, exceto em Porto Alegre e Rio de Janeiro que tinham, respectivamente, a Escola Parobé e três escolas deste tipo, estas últimas criadas quando o presidente Nilo Peçanha era governador, em 1906.

As modificações no foco da economia brasileira nos anos 1930, que começou a transitar do modelo agroexportador para o urbano, deu lugar a outro marco da história da educação profissional no Brasil: sua presença nos planos de desenvolvimento econômico da era Vargas (1930-1945)⁶, que propunham formar profissionais de nível médio, capazes de atender à expansão econômica, tanto na área industrial quanto na de serviços. O modelo industrial então adotado ficou conhecido como “nacional desenvolvimentista”. O governo propunha criar uma indústria nacional de base, para enfrentar o quadro internacional que se iniciou com a crise da bolsa de New York em 1929, acarretando também a crise da exportação de café pelo Brasil. Naquele período, a educação profissional ganhou nova feição: embora continuasse a ter caráter assistencialista e continuasse a atender às classes menos favorecidas, também passou a ser destinada a preparar “mão de obra” para a indústria (DORE, 1983).

Mudanças significativas no sentido de tornar mais estreitos os laços entre a educação profissional e a preparação de trabalhadores para a indústria ocorreram no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1937). Então, foi adotado um conjunto de medidas centralizadoras, tais como: a suspensão da Constituição de 1891⁷, o fechamento do Congresso Nacional, a extinção das Assembleias Estaduais, das Câmaras Municipais e de partidos políticos. Ministros da confiança de Vargas passaram a ser nomeados para atuarem como interventores nos Estados. O processo de fechamento do País foi acompanhado de uma modernização de tipo conservador: foi criada a legislação sindical e de proteção ao trabalho. Trata-se de uma modernização feita “pelo alto”, sem a participação popular nas decisões políticas (DORE, 1983).

No âmbito educacional, Francisco Campos (1891 – 1968) assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e deu início a uma ampla reforma da educação. Até então, o País não contava com um sistema nacional de ensino, mas com sistemas estaduais, sem articulação entre si. Com a Reforma Francisco Campos, instituída em 1931, o governo Vargas organizou o ensino secundário, que foi composto por dois ciclos: o fundamental, com a duração de cinco anos, e o complementar, com dois anos. A conclusão desses dois ciclos foi estabelecida como exigência para o ingresso no ensino superior, mas eles não tinham vínculos com a educação profissional, que permaneceu como espaço para formar a força de trabalho, mantendo seu caráter de “conformação dos sujeitos” (AMORIM, 2013).

E, segundo Augusto Silva (2013), foi a partir de 1931 que Francisco Campos iniciou a organização da estrutura escolar no Brasil, por meio de seis decretos federais. Seu objetivo foi o de separar ensino de formação geral e ensino profissional, consolidando o ensino de nível médio como de caráter propedêutico, de preparação para o ensino superior (BRASIL, 1931). Já os poucos cursos técnicos então existentes, não possibilitavam a continuidade em nível superior, sendo, portanto, terminais. Tratava-se,

⁶ A “era Vargas” compõe-se de três períodos. O primeiro vai de 1930 a 1934, caracterizado pela centralização do poder, eliminando-se os órgãos legislativos (federal, estadual e municipal) e por concessões às massas populares. O segundo compreende o período que vai de 1934 a 1937, conhecido como Governo Constitucional, em que predominam dois ideais contraditórios: o fascista – conjunto de ideias e preceitos político-sociais totalitários introduzidos na Itália por Mussolini –, defendido pela Ação Integralista Brasileira (AIB), e o democrático, representado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), partido defensor da reforma agrária, da luta contra o imperialismo e da revolução por meio da luta de classes. O terceiro refere-se à instituição do Estado Novo, em 1937, período ditatorial que durou até 1945.

⁷ Por meio da primeira carta constitucional do Brasil República, instaurou-se o presidencialismo, introduziu-se o federalismo e aboliu-se a religião Católica como religião oficial do Estado, separando-os.

pois, de uma reforma educacional elitista, típica da organização política do governo centralizador e ditatorial de Getúlio Vargas.

Na integração das “escolas do trabalho” ao sistema regular de ensino, exerceu papel fundamental o movimento dos intelectuais liberais laicos, conhecido “Pioneiros da Educação” ou “Pioneiros da Escola Nova”. O grupo elaborou um documento em defesa de princípios educativos da Escola Nova, “a escola única, pública, comum, obrigatória e gratuita”, que inspirou a Constituição liberal de 1934 (DORE, 1999c), o emblemático “Manifesto da Reconstrução Educacional” (1932), sendo assinado, dentre outros intelectuais, por Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Em oposição aos intelectuais do também conhecido como “Manifesto dos Pioneiros” encontram-se os intelectuais católicos, cujo propósito era de recuperar a influência da Igreja sobre o Estado, que havia perdido terreno desde a proclamação da República. Desse modo, eles se alinharam à oligarquia conservadora, defendendo tanto a volta do ensino religioso nas escolas públicas como os interesses das escolas privadas, avocando o direito de todos à opção de um ensino religioso.

Para Dore (1999a), nesse embate os pioneiros representavam o mais progressista dos projetos educacionais em disputa, criticando o conservadorismo da escola oligárquica, elitista, e divulgando a necessidade de democratizar a escola, cabendo ao Estado subsidiar seu funcionamento. Não obstante sustentassem ideias progressistas para a organização escolar e condenassem a existência de um ensino para educar as mãos, o profissional, e outro para educar a mente, o secundário, Pioneiros não organizam um projeto educativo que supere tal dualidade. Defendem a universalização da educação no nível elementar, que propõem ser única, mas elevam a dualidade existente para o nível médio. Para identificar quem iria para o ensino vocacional e quem iria para o ensino secundário, argumentam sobre a exigência de introduzir testes psicológicos, o que ocultava divisões culturais e reinstalava a dualidade entre a formação de quadros técnico-científicos e de quadros instrumentais, destinados a funções práticas imediatas do processo produtivo (CARVALHO, 2007). Dessa forma, a proposta dos Pioneiros continha tanto ideias progressistas quanto conservadoras, mantendo as mesmas desigualdades que criticavam. Para Dore (1983), isso se explica pela própria concepção de trabalho existente no movimento internacional da Escola Nova: o vínculo à atividade trabalho e à participação ativa dos subordinados à classe dominante, representando a rearticulação da hegemonia dos grupos tradicionais dominantes e o não fortalecimento dos ideais dos grupos subalternos.

Com a proclamação do Estado Novo em 1937, foi promulgada nova Constituição, a primeira a abordar o ensino profissional em específico, colocando-o como dever do Estado, a ser ofertado em colaboração com indústrias e sindicatos, voltado para filhos de operários e associados. A organização desse ensino permaneceu paralela ao ensino secundário. Nos anos de 1940, no conjunto de normativas legais da Reforma Capanema⁸, o ensino profissionalizante é reconhecido como uma modalidade da escola média, mas destinado ao povo, separado do ensino secundário, destinado às elites condutoras, sendo este o único a ter a prerrogativa de permitir o acesso a qualquer carreira de nível superior (SAVIANI, 2008). Já os indivíduos que frequentassem o ensino profissionalizante só poderiam ter acesso a cursos superiores que tivessem estreita

⁸Trata-se das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que reorganizaram o ensino no País. O ensino secundário tinha por fim formar os quadros dirigentes; o ensino agrícola, o setor primário; o ensino industrial, o setor secundário; o ensino comercial, o setor terciário; e o ensino normal, os docentes do ensino primário.

relação com o tipo de ensino técnico realizado e isso só ocorria excepcionalmente. Assim, paralelamente ao sistema de ensino regular de ensino médio, são criados os Institutos de Ensino Profissional. Na prática, o acesso ao ensino superior era permitido somente aos alunos concluintes do ensino secundário, excluindo os alunos do ensino técnico profissionalizante (ROMANELLI, 2007).

ANOS 1940

O início das organizações das escolas regulares de ensino médio aconteceu durante os anos quarenta, durante o Estado Novo, período em que se intensificou o processo de industrialização no Brasil. Precisamente em 1942, houve novas reformas no ensino, empreendidas por Gustavo Capanema, então ministro de Getúlio Vargas. As reformas receberam o nome de “Leis Orgânicas do Ensino” ou “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, e abrangeram todos os ramos do ensino primário e médio. Nesse período, o ensino técnico-profissional foi inserido no sistema de ensino regular, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação; porém de forma paralela ao ensino médio tradicional, por não permitir o acesso dos alunos ao ensino superior (MANFREDI, 2002).

Ainda naquele mesmo ano, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais, consolidando a Educação Profissional no Brasil como iniciativa do governo de Getúlio Vargas e do crescente processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Trata-se de um Sistema⁹ de qualificação profissional organizado sob a ótica e gerenciamento empresarial, com objetivo de ofertar cursos que suprissem as exigências de força de trabalho qualificada, em decorrência da expansão do setor industrial. Quatro anos após a criação do SENAI, foi organizado, com a mesma estrutura, o Serviço Nacional de Aprendizagem comercial (SENAC), para qualificar os indivíduos para o setor comercial.

Nos anos quarenta do século passado, a profissionalização através da escola passa a ser vista como o caminho ao emprego, em especial para as populações trabalhadoras (MANFREDI, 2002). Após a promulgação das leis orgânicas, o ensino profissional de nível secundário, conhecido também como “ensino profissional oficial”, passou a ministrar cursos de formação de duração semelhante ao do nível médio secundário, com a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia (industrial, comercial e agrícola); e cursos de aprendizagem, conhecidos pela rapidez de sua formação e como um “sistema paralelo” de ensino profissional, oferecidos pelo SENAI e pelo SENAC.

⁹ Na atualidade, o Sistema S compõe-se por nove instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Todas recebem repasses de receitas proveniente de impostos para fins de capacitação e formação da mão de obra. Apesar de ter gestão privada, ligada à Confederação Nacional das Indústrias, e cursos pagos, alguns cursos são gratuitos no Sistema S, porque contam com subsídios de programas sociais ou estão no âmbito do Acordo de Gratuidade (que determina que 60% da referida receita destinada ao Sistema S seja usada para subsidiar a capacitação gratuita) (AUGUSTO SILVA, 2013).

Com tal estruturação, a escola média no Brasil adquire uma forma dualista: enquanto o ensino médio secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e para os cursos superiores, os estudantes dos demais ramos do ensino médio (profissional oficial), que tinham acesso restrito aos cursos superiores, podiam se candidatar apenas a cursos relacionados aos que formaram no ensino profissional de nível médio. Ademais, as principais agências de Educação Profissional, as entidades do Sistema S (SENAI e SENAC), construídas segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais, eram mantidas como um sistema paralelo (cursos de aprendizagem) de educação profissional em relação às redes públicas estaduais e à rede federal (Ibidem). Dessa maneira, a população que procurava o ensino profissional oficial de nível médio deveria ter condições financeiras suficientes para permanecer durante o tempo indispensável à conclusão dos cursos. Ao contrário, a população que procurava os cursos de aprendizagem tinha como característica a urgência de preparar-se para o exercício de um ofício (Ibidem).

Depois da Segunda Guerra Mundial (1942-1945), começa o período da Segunda República, também chamada de República Populista (1945-1964). Também nessa época, começa a supremacia econômica dos Estados Unidos, cujos interesses imperialistas se chocam com o modelo nacionalista concebido no Brasil até então. Por consequência da influência econômica e cultural americana, as indústrias multinacionais entram em nosso país definitivamente (PIRES, 2002).

ANOS 1950

Durante a década de 1950, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) estabeleceu o Plano de Metas, cujo propósito era o de intensificar o desenvolvimento econômico para que o seu governo pudesse realizar “cinquenta anos em cinco”. É este o período em que a economia do país é aberta para a entrada de grandes empresas multinacionais, na sua maioria automobilística, exigindo maior qualificação da força de trabalho no país.

O ensino profissional, nesse contexto, vive uma nova fase, com a criação das Escolas Técnicas Federais caracterizadas pela maior autonomia para o desenvolvimento da organização administrativa da rede de ensino, articulando-se à compreensão da concepção de modernidade do capital e sua proposta de ação (CUNHA, 1977, p.78).

Para Dore (1983), a partir da queda do Estado Novo, da Constituição de 1946 e dos projetos para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), reavivou-se a disputa entre escola pública e escola privada (leigas e confessionais, sob a liderança da Igreja Católica). Os adeptos da escola pública lançaram em 1959 o “Manifesto Mais uma Vez Convocados”, citando-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Nelson Werneck Sodr e e  lvaro Vieira Pinto. A despeito de posi es distintas entre eles, em comum: defendiam a escola pública; tinham leituras duais da sociedade brasileira dividida entre o campo atrasado e a cidade desenvolvida; e percebiam a tensão entre um setor tradicional e outro em moderniza o, este último identificado com a burguesia industrial nacional. A escola privada, para esses intelectuais, estava associada às classes tradicionais, e por isso ao atraso. Para Dore (1983), a Escola Nova se apresentava novamente como expressão da política educacional dos países desenvolvidos e como uma estratégia de luta contra o subdesenvolvimento, albergando em si um posicionamento de conforma o de sujeitos   ordem dominante burguesa, mais do que um projeto revolucionário próprio da classe operária.

O surgimento do desenvolvimentismo nos meios intelectuais e políticos da América Latina data de meados do século XX, com o propósito de superar a posição de país subdesenvolvido para país desenvolvido, defendido pelos intelectuais do nacional desenvolvimentismo, rompendo com o pensamento que impunha, com base nas teorias das vantagens absolutas, a vocação nacional única para a agricultura. Os intelectuais desse movimento passaram a promover o papel do Estado nacional, com vista à superação do subdesenvolvimento, estimulando um ciclo de industrialização com forte incentivo à massificação da escolarização, como forma de promover a elevação do capital humano na sociedade, em função da maior produtividade nacional (REIS JUNIOR, 2017). Tomou-se referência dessa corrente o projeto nacional industrial desenvolvimentista, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Tinha por objetivo promover o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, para analisar criticamente a realidade brasileira e incrementar o desenvolvimento nacional. O grupo vinculado ao ISEB, conhecido como “isebianos históricos”, era composto por intelectuais como: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Franco (1985) critica os ideais nacionalistas industriais desenvolvimentistas do ISEB, apontando-os como um projeto autoritário e conservador, em que o trabalho era considerado condição que dignificava o homem, mas subestimavam seu potencial revolucionário. Para o autor, propunham apenas a mudança, como classe dirigente, das mãos da burguesia latifundiária para as da burguesia industrial. Nessa análise, os isebianos negavam a luta de classes, em favor de um projeto ideal unificado de Brasil. Toledo (1998), de outro lado, irá criticar que o nacional desenvolvimentismo não se sustentava porque a burguesia industrial brasileira estava associada e subordinada ao capital estrangeiro, atendendo aos desígnios deste, e não a um projeto de desenvolvimento puramente nacional. Nesse sentido, os isebianos negavam a luta de classes em favor de um projeto ideal unificado de Brasil (LAMOUNIER, 1978; BRESSER-PEREIRA, 2005). Para Leite (1969), o nacionalismo do ISEB o desconectava do fazer científico, tornando-se instrumento de difusão de uma ideologia, transvestida de fórmula científica, que trabalhava em função da conscientização das massas em favor da constituição da burguesia industrial como classe política e econômica dominante (MARINHO, 1986). Porém, como relata Sodré (1992) ao destacar o posicionamento de liberais assumidos como Roberto Campos (membro do governo Juscelino Kubitschek e presente também no Golpe de 1964) e em linha contrária Jaguaribe, ex-membro do Partido Comunista do Brasil (PCB), os sentidos do nacionalismo à época eram diversos e os isebianos históricos estavam longe de representar um bloco monolítico, albergando disputas internas que, somadas ao golpe de 1964, levaram a sua precoce extinção neste mesmo ano.

ANOS 1960

Até a década de sessenta, era dificultado aos egressos de escolas de formação profissional de nível médio se candidatarem a cursos superiores. No embate de forças pela escola pública e privada, foi aprovada em 1961 a lei que fixava as diretrizes e bases da educação nacional: Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Esta estabelecia a equivalência dos cursos do segundo ciclo do ensino médio (colegial – de formação geral-, normal – magistério-, técnico industrial, técnico comercial e técnico agrícola), permitindo o acesso a cursos superiores, todavia, na prática continuavam a existir dois tipos de ensino, com públicos diferenciados (CUNHA, 1977; MANFREDI, 2002). Segundo Augusto Silva

(2013), a organização se manteve, com ensino pré-primário, ensino primário e ensino médio, dividido em ginásial (com quatro anos de duração) e segundo ciclo do ensino médio conforme a modalidade (o colegial tinha duração de três anos).

Para Dore (1999c), com a LDBN de 1961 (BRASIL, 1961), os interesses privados foram contemplados, já que nos cursos profissionalizantes de nível médio expandiu-se de modo mais significativo a iniciativa privada, mediante a oferta de cursos noturnos e de baixa qualidade. E, ainda, mesmo com a equivalência dos cursos de ensino médio, os exames de seleção vetavam a entrada nos cursos superiores. Dessa forma, não se viu alterada a dimensão discriminatória e elitista do ensino.

Segundo Dore (1999c), o modelo de acumulação industrial brasileiro de Juscelino Kubitschek¹⁰ (1956-1961) favorecia o grande capital estrangeiro, porém o aumento de lucratividade desejado por estes era incompatível com a política populista vivida nesses anos, a qual abria pequenas concessões aos movimentos populares. Em 1964, ocorreu o golpe de Estado, com apoio da burguesia nacional, da classe média e dos militares, fruto do embate entre a expansão do capital monopolista, excludente e impopular, e a política populista. O golpe trouxe o aumento da repressão, a aceleração do crescimento e a modernização dos setores econômicos estratégicos, garantindo a inserção da economia brasileira no quadro do capitalismo monopolista.

Ainda nos anos de 1960, diversificou-se a oferta dos cursos superiores, incluindo os cursos de curta duração na área de formação de tecnólogos; segundo o MEC era para atender às necessidades da própria dinâmica de desenvolvimento regional. Para Dore (1983), esses cursos de curta duração surgiram no contexto de reorganização da escola enquanto instância da superestrutura, no sentido de reproduzir a nova ordem econômica, social e política, que se consolidava nos anos de 1960. Constituiu-se um sistema técnico de educação, que vai da escola básica até o nível superior (DORE, 1983), o qual reproduzia a dualidade presente no ensino secundário no ensino superior, destinando os cursos tecnólogos para a formação de mão de obra na classe trabalhadora, mantendo-a como classe dirigida, e conservando os cursos universitários para a formação de dirigentes.

Durante a ditadura por meio dos Atos Inconstitucionais, em especial o AI5, de 1968, recrudescceu-se a perseguição à esquerda política, já afastada quando da promulgação da Constituição de 1967. No período militar, também aconteceu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixava as diretrizes e as bases para o ensino, inspirada na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder de garantir a ascensão individual e o desenvolvimento das nações. Sua criação foi assessorada pela Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development) – USAID (AUGUSTO SILVA, 2013). A promulgação da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), em um clima crescente de demanda por melhores níveis de educação, tornou compulsória a educação profissional de forma integrada ao ensino secundário, atribuindo ao segundo grau um caráter unificado de formação profissional. A lei também hierarquizou em: ensino de primeiro grau de oito anos iniciais de estudo, ensino de segundo grau, referente ao ensino médio, e ensino de terceiro grau, referente ao superior. Para Augusto Silva (2013), o governo militar via o

¹⁰ O Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, baseado em uma estratégia governamental, visava ao desenvolvimento da indústria, especialmente automobilística, e à chegada de empresas multinacionais, tendo como sócios minoritários o Estado e o capital nacional. Já o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento visava a indústria petroquímica e ao Brasil Potência de meados de 1970 (CASTIONI, 2012).

ensino médio unificado pelo capital e sua necessidade de trabalho qualificado, e não um ensino médio voltado para a elevação cultural das classes subalternas. Argumenta Dore (1999c, p.12):

Pretendia, com a profissionalização da escola média, tornar o ensino universitário mais seletivo, dele afastando um grande número de candidatos que, obtendo uma qualificação profissional, estaria formalmente apto a ingressar na atividade produtiva.

Essa medida encontrou grande resistência por parte de alunos, donos de escolas e outros empresários, porque a qualidade do ensino ofertado não garantia uma sólida formação geral nem uma profissionalização adequada. Esse quadro culminou com a extinção, em 1982, da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, ocorrendo a substituição da “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho”, conforme a Lei 7044/82 (BRASIL, 1982).

Para Dore (1983), a profissionalização compulsória visava afastar as camadas populares das universidades, bem como recriar os cursos de tecnólogos da década anterior, engendrando, dessa forma, aos poucos, um discurso que procurava justificar a substituição do ensino superior acadêmico, clássico, por um bloco paralelo de formação técnica para o mercado de trabalho, com carreiras curtas, criadas a partir da fragmentação dos cursos tradicionais e com caráter técnico-operacional em detrimento de outros conhecimentos de formação geral, desarticulando o ensino médio profissional da universidade, estratégia que seria novamente adotada nos anos de 1990.

ANOS 1970

A reabertura da sociedade civil brasileira, a partir de 1974, de forma “lenta” e “gradual”, trouxe de volta os exilados políticos dos anos da ditadura. Eles, conforme Dore (1999c), iniciaram um processo de ruptura da visão dualista dominante nos anos de 1950 e de 1960, que dividia o Brasil em dois: o campo-rural-subdesenvolvido e a cidade-industrial-desenvolvida. Demonstravam com isso que ambas as realidades eram pares de um mesmo processo de acumulação capitalista no Brasil. A participação das massas nos mecanismos de condução da política nacional, por intermédio das organizações da sociedade civil (por exemplo, sindicato, partido e escola), passou a constituir verdadeiras trincheiras de disputas políticas para a manutenção ou ruptura da ordem social dominante.

ANOS 1980

Em 1985, com o fim do governo militar e o início do primeiro governo civil (votação indireta), começa o processo de redemocratização do Brasil. Essa década foi marcada pela mobilização e organização de diversos setores da sociedade civil interessados em participar ativamente dos processos de construção da democracia. Esse processo conduziu, em 1988, à convocação do Congresso Nacional Constituinte, acirrando a discussão em torno do ensino médio entre governo, trabalhadores e empresários. Nessa configuração de reconstrução da democracia, a educação profissional passa a ocupar um lugar importante nos conflitos que perpassam o campo educacional (PIRES, 2002).

Nesse cenário, contando com a participação da sociedade civil, a Constituição de 1988 foi promulgada (BRASIL, 1988). Era um contexto de restauração democrática, com

avanços sociais significativos, que propagavam o direito à educação e a oferta gratuita de ensino público em todos os níveis, com garantia de orçamento proveniente da União, dos estados e dos municípios, sendo o ensino médio de responsabilidade dos governos estaduais.

Apesar de gestado ainda nos anos da redemocratização do Brasil como uma primeira proposta sistematizada a partir de debates intensos com entidades da sociedade civil, o projeto da LDB que chegou ao Congresso nos anos de 1990 encontrou um cenário bem diferente da promulgação da Constituição. Por exemplo, recebeu 1.263 ementas e 60% dos constituintes em 1990 não foram reeleitos, contexto que limitou seus alcances. Por exemplo, o ensino médio não seria universalizado ainda.

ANOS 1990

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992, quando de seu *impeachment*) foi marcado pelo discurso de inserção do Brasil na dinâmica do mercado internacional, vinculada à mundialização do capital, e pela intermediação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial- BM. Várias medidas foram tomadas desde então, como: abertura da economia ao mercado externo, privatizações, desregulamentação do trabalho, reforma do Estado e adoção dos princípios do Estado mínimo. Para Dore (1999c), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), deu-se sob influência do Banco Mundial, que favoreceu as condições institucionais para implementação de suas diretrizes para a educação.

Ao compararmos as diretrizes educacionais dos anos setenta e noventa (Lei 5.692/71 e LDB 9.394/96), percebemos que houve uma grande mudança. Enquanto a primeira dispunha a habilitação profissional como sendo a própria finalidade do ensino médio, como condição essencial para ter o diploma no final do curso, a segunda legislação não somente exclui a profissionalização obrigatória da estrutura do ensino médio regular, como deixa claro que essa função deveria ser entregue a escolas técnicas e centros especializados.

A partir da Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), e do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a), que reformava a educação profissional na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (presidente do Brasil de 1995 a 2002), a formação profissional continuou articulada com o ensino médio, mas não mais de forma integrada, podendo ser também modalidade do ensino superior na área tecnológica ou cursos de qualificação profissional, sem a exigência de escolarização, os chamados “cursos de nível básico”. Estabelecia-se, assim, a separação da educação profissional do ensino médio, permitindo suas articulações de forma concomitante, o que proporcionava habilitação profissional a alunos matriculados no ensino médio, ou na forma de educação continuada, o chamado “pós-médio” ou “sequencial”, destinado a egressos do ensino médio. A redação da norma impede a formação técnica integrada ao ensino médio, significando a obrigatoriedade da independência entre o ensino técnico e o ensino médio e impondo restrições à organização dos currículos escolares.

Por meio da Lei 9.649/98 (BRASIL, 1998), o Governo Federal se descomprometeu, parcialmente, em financiar a educação profissional em sua rede pública de escolas, determinando que qualquer expansão ocorresse somente se em parceria com os estados, municípios ou iniciativas privadas. O modelo das escolas técnicas federais,

articulando formação geral e básica, foi relegado em função de um outro modelo, supostamente mais conectado ao mundo produtivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999) determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tinha por base, em 1999, a matriz curricular por competências, modelo defendido pelos organismos mundiais, como o Banco Mundial, para a nova economia do conhecimento, que foi absorvida em nível interno no Brasil (FERREIRA, 2012). As diretrizes se fundamentavam no modelo por competências, e não mais nas tradicionais disciplinas, descolando a formação profissional da escolaridade, servindo aos interesses do mercado e desqualificando os trabalhadores, transferindo a eles a responsabilidade pela sua formação e emprego e desonerando o capital. O documento “Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional”, publicado em dezembro de 2002 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002), defendia que a partir dos anos de 1980 a revolução tecnológica industrial provocou mudanças profundas nos processos produtivos, exigindo uma formação flexível. O texto também critica o modelo de educação oferecido pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs- (com origem nas antigas escolas de aprendizes artífices) como elitista, tendo em vista os “vestibulinhos”, que nos anos 1990 eram provas aplicadas para permitir o acesso ao ensino técnico de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -RFEPT, distanciando-se, assim, da realidade do sistema produtivo e das camadas populares de trabalhadores. A formação dada pelas instituições federais voltadas para o ensino médio técnico seria, nessa visão, uma desvirtuação do papel de formar técnicos, tornando-se um preparatório para o acesso às universidades públicas. O documento defendia a reforma como maneira de diversificar a educação profissional, com novas ofertas de ensino pós-médio abertas a todos.

A crítica aos CEFETs no documento de 2002 também está presente nos argumentos de Castro (1994; 2008; 2011) para desqualificar a educação profissional no Brasil, na defesa das medidas recomendadas pelo Banco Mundial, ressaltando:

- a) O fato de os alunos realizarem provas de conhecimento para terem acesso às escolas técnicas federais faz com que se selecionem apenas os alunos que fizeram um bom ensino fundamental em escolas particulares.
- b) As escolas técnicas federais têm um alto custo.
- c) A formação dada nas escolas técnicas federais é tecnicamente defasada, por não se conectar diretamente com a demanda do setor empresarial.
- d) As escolas técnicas federais preparam para o ensino superior, e não para o mundo do trabalho, dado que seus alunos conseguem passar nas provas de entrada das universidades, os vestibulares.

As recomendações acima giram em torno da necessidade de diminuir os custos dessas escolas, voltando-as para a classe trabalhadora e desviando esta do ensino superior universitário, estreitando relações com a demanda empresarial e a estrutura do mercado de trabalho. Assim entendido, oferecer uma boa formação geral era considerado ruim por Castro e o Banco Mundial, por estar desconectado da técnica ou por ser bom demais para o trabalhador pobre.

Os argumentos de Castro (1976; 2008; 2011) se baseiam na teoria do capital humano, que defende desde os anos de 1960/70 que o investimento em educação é elemento chave para o progresso econômico do Brasil. Ele recomenda calcular o montante do

investimento gasto em educação com relação à renda das pessoas que a receberam como medida de taxa de retorno, similar ao cálculo de retorno em fórmula de investimento em máquinas. O autor se orienta pelas questões da produção, da qualificação instrucional, da racionalidade do custo, das taxas de retorno, do mercado e da necessidade econômica. Para Castro (1976, p. 21), a renda não recebida (pelo estudante em idade de trabalho e não trabalhando) adiciona-se aos custos da educação.

Para Augusto Silva (2013), na teoria do capital humano a qualificação profissional do jovem passa a ser estritamente vinculada a demandas imediatas do mercado de trabalho e ao crescimento econômico: quando o trabalho humano é qualificado pela educação, esta se torna o principal meio de aumento da produtividade econômica e, por consequência, das taxas de lucro do capital. Portanto, é o fator econômico da produção que baliza o investimento em educação; na medida em que se desenvolve o capital, mas não o humano. Para o autor, a teoria do capital humano vem justificando a associação entre políticas educacionais e mercado de trabalho no Brasil desde os anos de 1970; representando uma concepção de trabalho passiva, de absorção de conteúdo, não reflexiva, por não questionar o ensino, e fragmentada, por não permitir a compreensão do contexto político-social do momento histórico. A educação visaria à produtividade e ao ganho individual do trabalhador, não considerando o aumento do capital cultural, a formação crítica e a ação política. Pergunta o autor: é esta uma qualificação profissional que fornece ao jovem bases culturais, políticas e críticas para superar sua condição de subalterno?

Conforme Paiva (2001), o próprio Karl Marx, em trecho dos *Grundrisse*, admite o homem como capital fixo encarnado, ou seja, em forma humana, ao refletir sobre o tempo livre como forma de produção do homem, servindo para enriquecer sua vida, e não fazer crescer a capacidade produtiva, mas sendo inegável que uma (a produção do homem) leva cada vez mais ao aumento da outra (a capacidade produtiva). Como ressaltado em Gramsci (2004), necessitam-se de ações no nível da cultura, da superestrutura para modificar de fato a economia, a estrutura. Uma análise puramente econômica estaria condenada a simples reprodução do próprio capital.

Dando continuidade à influência dos organismos internacionais e conectando-as com as reformas neoliberais (que preconizam a diminuição do Estado) dos anos de 1990 no Brasil; cita-se: “No governo de Cardoso, os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, orientaram a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, em especial, na área de educação” (DORE e LUSCHER, 2008, p. 189); não sendo diferente no que tange à educação técnico-profissional.

Vieira (2014), que analisa as lutas pela hegemonia nos discursos políticos para a educação profissional no Brasil entre 1996 e 2002, encontra que, no período, o governo federal atribuiu a oferta da educação técnica ao Sistema S, às escolas comunitárias e às unidades federadas. O autor cita como exemplo a instituição do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), via Portaria 1.005/97 (BRASIL, 1997b). O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aportou recursos para esta política: US\$250 milhões com contrapartida nacional de outros US\$ 250 milhões originados do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 264). Vieira (2014) cita, como uma das indicações do BM, a autogestão financeira das instituições: fomentavam-se escolas públicas estaduais e comunitárias que, após o aporte inicial, eram recomendadas a produzir, prestar serviços e se remunerar por eles para a sua manutenção, estabelecendo, assim, o autofinanciamento. Após esse aporte inicial, em

que as unidades federadas eram incentivadas a criar suas redes, por meio do financiamento para a construção de escolas, a aquisição de equipamentos e a formação de professores, o Estado nacional assumiria apenas a função de gerenciador das políticas orientadas à formação profissional, diminuindo a presença federal na oferta dessa modalidade de ensino. Em específico, para a liberação de recursos para a RFEPT, as instituições federais de educação técnico-profissional tinham que apresentar um Plano de Implementação da Reforma (PIR), constando a oferta de cursos de educação profissional em níveis diferenciados, com a desativação rápida do ensino médio acadêmico e a implantação dos cursos técnicos pós-médio e superior. Ademais, exigia-se a assinatura de compromisso de apoio expresso à reforma da educação profissional. O PROEP advogava para si maior articulação da educação profissional com o mercado de trabalho local e maior alcance das camadas populares. Porém, conforme Vieira (2014), o setor comunitário enfrentou dificuldades importantes para manter a oferta das vagas gratuitas e os estados que tinham pouco histórico na oferta de cursos técnicos, não conseguiram organizar a contento uma rede de escolas com essa finalidade¹¹. Corroboram com essa interpretação o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) 004.550/2004-0 e as medidas estabelecidas pelo Acórdão 480/2005, do TCU, de 27/04/2005, que advertem a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com relação ao PROEP, acusando obras inacabadas e descumprimento de metas. Paralelamente, recomendam: instauração de tomada de contas especial, em que se comprove a gratuidade aos alunos, e, em específico, que o convênio 77/99 com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae- fosse verificado em seu cumprimento, prevendo, inclusive, reversão de bens ao patrimônio público (BRASIL, 2005a; 2005b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aclara-se que devido às limitações textuais não foi possível trazer aqui algumas das rupturas que existiram no entendimento do trabalho técnico profissionalizante ao longo do século XX, como o surgimento de elites técnico-profissionais a partir dos anos 1960 no Brasil e as mudanças na configuração do trabalho a partir da reflexão teórica do industrialismo que leva à valorização do tecnicismo. Cabe a trabalhos futuros de pesquisa analisar detidamente o ensino profissional em cada uma das décadas que compuseram o século XX, para leitura micro do movimento dialético da instituição do modelo escolar tecnológico e das relações de força e disputa pelo Estado. No entanto, ressalta-se que o texto alcançou fazer uma retrospectiva analítica das políticas públicas educacionais hegemônicas para o segmento profissional e dos processos históricos da educação brasileira organizada de forma elitista e que não contempla uma educação integral que una os aspectos manuais e intelectuais.

Neste artigo, especificamente, indicou-se a existência, durante o século XX no Brasil, de um modelo dualista de ensino, em que as camadas mais elevadas da sociedade obtêm formação propedêutica e as camadas mais baixas buscam uma formação profissionalizante, formando dirigentes e dirigidos em paralelo. As políticas públicas do Governo Federal viam, até o primeiro quarto do século XX, a educação profissional como

¹¹ Registra-se, como exemplo para visualizar o impacto das diretrizes nos estados nos anos de 1990, a extinção do ensino técnico nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (DORE et al., 1999).

assistencialista. O Governo Federal somente assume uma postura de responsabilização pela organização da educação profissional no Brasil a partir de 1940, guiado pela exigência do capitalismo monopolista, e não pela função social de elevação cultural e qualificação da classe trabalhadora. Na década de 1970, por meio do governo militar, esta modalidade de ensino incorporou explicitamente os princípios da teoria do capital humano. A construção de políticas baseadas na formação por competências e nos desígnios neoliberais nos anos de 1990 aprofunda ainda mais o fosso entre a formação técnica e a formação geral, negando sua complementariedade.

O que a análise do histórico da educação profissional no Brasil do século XX ensina é que não se conseguiu resolver nesse período, por meio de políticas educativas, o dualismo – fruto e motor de uma sociedade capitalista estratificada - que se manifesta na organização da escola brasileira, marcada pela oferta em separado de educação geral e educação para o trabalho. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é uma importante discussão teórica do campo do marxismo para a qual o presente texto apresenta acontecimentos que sustentam sua atualidade, ainda que não tenha sido possível explorar a questão teórica de forma mais aprofundada, dado ao limite de espaço e opção em apresentar as políticas públicas em sua historicidade.

A concepção da escola profissional que foi se desenvolvendo no Brasil ao longo do século XX expressa-se, não somente, mas também, pelos decretos, leis, portarias e resoluções aqui discutidos. O que vemos é que embora existissem pressões da sociedade civil em favor de uma formação profissional que não fosse atrelada às demandas do mercado de trabalho, predominou-se nas políticas públicas para esse tipo de formação o objetivo de acompanhar as mudanças ocorridas nas empresas, nas indústrias e em responder às exigências do mercado de trabalho. No entanto, deveria a escola ficar à “disposição” dos interesses econômicos? O sistema de ensino profissional deve ir muito além do que preparar os seus alunos para o mercado de trabalho. Deveria ser o local em que se capacitam cidadãos para se inserirem de forma participativa, crítica e competente na sociedade.

Por fim, destaca-se a importância de que, em futuros trabalhos, seja realizada a análise dos primeiros 20 anos do século vigente, no que concerne às políticas de educação profissional dos governos Lula (2003 a 2011), Dilma (2011 a 2016), Temer (2016 a 2019) e Bolsonaro (2019 a vigente), considerando que a educação profissional é fundamental e de extrema importância para a sociedade, principalmente para o aluno de baixa renda. Não que os cursos profissionais devam ser pensados como forma de compensação para um determinado grupo. Ao contrário, deveria, sim, ser uma oportunidade para que todos pudessem ter acesso a uma formação profissional digna, obter uma boa capacitação para o trabalho e poder, dessa forma, com maturidade, conhecimento e sendo de seu interesse, continuar os seus estudos em um nível superior.

REFERÊNCIAS

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: ao povo e ao governo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

AUGUSTO SILVA, W. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)**: 2007 A 2010. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044imprensa.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, institui no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 1997b.

BRASIL. Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de nov. de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001714.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional e de legalidade**. TC-004.550/2004- 0. Plenário. Relator: Benjamin Zymler. Sessão de 13/12/2005 – Extraordinária. Brasília, 13 dez. 2005a.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 480/2005. Plenário. Relator: Ministro Benjamin Zymler. Sessão de 27/04/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 abr. 2005b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do ISEB e da CEPAL à teoria da dependência. In: TOLEDO, C. N. de. (Org.) **Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB**. São Paulo: Editora Revan, 2005. p. 201-232.

- CARVALHO, L. R. S. O. **Concepções de avaliação e seleção nos anos vinte e trinta: a educação brasileira e a formação das elites**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios a institucionalização**. Brasília: EDU-UNB, 2012. p. 45-56.
- CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- CASTRO, C. de M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, 236 p.
- CASTRO, C. M. Educação e rendimento pessoal: a equação óbvia. In: FRAGA, F. C. B.; ROSA, J. H. A.; ARÃO, L. (Coord.) **Dez olhares sobre juventude e cultura**. Fundação Guimarães Rosa, Belo Horizonte, 2011, p. 89-91.
- CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./ mar. 2008
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000. p. 89-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- CUNHA, L.A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Coleção Meta, 1977.
- DORE, R. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo**. 1983. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1983.
- DORE, R. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. **Universidade e Sociedade (ANDES)**. Brasília, v.18, p.108-115, 1999a.
- DORE, R. Questões da escola média brasileira: dualidade estrutural, politécnica, polivalência e escola unitária. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p.67-89. mar. de 1999b.
- DORE, R. **Lutas pela Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 21 p., 1999c. Mimeografado.
- DORE, R. et al. Política de formação profissional em Minas Gerais. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 67-72, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/253/boltec253f.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. C. Education and Training of 15-20 years-old in Brazil. **Revista Formazione & Insegnamento**. Ano VI, n. 1/2, Veneza, 2008, p.163-194.
- FERREIRA, M. C. P. Industrialização, economias do conhecimento e mudança educacional: um comentário sobre a Argentina e o Brasil. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p. 635-658.
- FRANCO, M. S. C. O tempo das ilusões. In: CHAUÍ, M.; FRANCO, M. S. C. **Ideologia e mobilização popular**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDC, 1985. p. 151-209.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 3ª. edição, 2004.
- LAMOUNIER, B. **O ISEB: notas à margem de um debate**. Revista Discurso, n. 9, p. 153-8, 1978.
- LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 2ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Pioneira, 1969.
- MACHADO, L. R. de S.; FIDALGO, F. S. (Org.). **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. v. 1, 415 p.
- MADURO SILVA, D. **Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional – Brasil e Argentina**. 2018, 344p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 2002. 315 p.

- MARINHO, L. C. O. **O ISEB em seu momento histórico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.
- MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.
- PIRES, R. P. Uma análise sobre Políticas Públicas e Educação Profissional em Minas Gerais no período de 1995 a 2000. In: Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: Reunião Anual da ANPED, 2002.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 260 p.
- REIS JUNIOR, R. de L. **Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 34, jan/abr, 2007.
- SODRÉ, N. W. A crise do ISEB. In: SODRÉ, N. W. **A ofensiva reacionária**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992, p. 09-51.
- TOLEDO, C. N. de. Intelectuais do ISEB, esquerda e marxismo. In: MORAES, J. Q. (Org.). **História do marxismo no Brasil: teorias, interpretações**. v. 3. Campinas: Unicamp, 1998. p. 245-274.
- VIEIRA, L. O. C. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011)**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

Data da submissão: 02/04/2020

Data da aprovação: 10/12/2020