

Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro

Professional Education between the 30's and 90's: a history of subordination to productive processes in the Brazilian context

Educación profesional entre los años 30 y 90: una historia de subordinación a los procesos productivos en el contexto brasileño

Recebido: 02/07/2019 | Revisado: 07/08/2019 | Aceito: 09/08/2019 | Publicado: 23/08/2019

Marcelo Wilton Vieira Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0487-4632>

Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil

E-mail: marcelo@prograd.ufc.br

Resumo

No período entre os anos 30 e 90, anos do desenvolvimento capitalista brasileiro, iniciou-se uma série de mudanças na organização da sociedade brasileira. Este artigo pretende analisar, sob uma perspectiva histórica, a construção do aparato educacional no contexto do industrialismo pelo Estado, bem como a consolidação da dualidade entre a educação propedêutica e a educação profissional, advinda desse processo. Para o desenvolvimento do presente estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. Para o levantamento bibliográfico foram selecionamos diferentes fontes que pudessem corroborar com uma análise crítica de nosso objeto de estudo, qual seja: a Educação Profissional no contexto brasileiro. Deste modo, apresenta-se o Histórico da Educação Profissional no Brasil, buscando refletir sobre a relação do contexto histórico-econômico com a formação da força de trabalho. Por fim, conclui-se que, ao longo da história brasileira, a educação profissional reflete as relações de poder de uma sociedade dividida em classes, em que se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes à elite e o exercício de funções operacionais e braçais às classes trabalhadoras.

Palavras-chave: Educação profissional; dualidade educacional; trabalhador.

Abstract

Between the 1930s and 1990s, the years of Brazilian capitalist development, a series of changes in the organization of Brazilian society began. This article intends to analyze, from a

historical perspective, the construction of the educational apparatus in the context of state industrialism, as well as the consolidation of the duality between propaedeutic and professional education, arising from this process. For the development of the present study, the qualitative approach was chosen, using the bibliographic research. For the bibliographic survey were selected different sources that could corroborate with a critical analysis of our object of study, namely: Professional Education in the Brazilian context. Thus, we present the History of Professional Education in Brazil, seeking to reflect on the relationship of the historical-economic context with the formation of the workforce. Finally, it is concluded that throughout Brazilian history, professional education reflects the power relations of a class-divided society, in which the exercise of intellectual and managerial functions is attributed to the elite and the exercise of operational and manual functions. to the working classes

Keywords: Professional Education; educational duality; worker.

Resumen

Entre los años treinta y noventa, los años del desarrollo capitalista brasileño, comenzaron una serie de cambios en la organización de la sociedad brasileña. Este artículo pretende analizar, desde una perspectiva histórica, la construcción del aparato educativo en el contexto del industrialismo estatal, así como la consolidación de la dualidad entre la educación propedéutica y profesional, derivada de este proceso. Para el desarrollo del presente estudio, se eligió el enfoque cualitativo, utilizando la investigación bibliográfica. Para la encuesta bibliográfica se seleccionaron diferentes fuentes que podrían corroborar con un análisis crítico de nuestro objeto de estudio, a saber: Educación profesional en el contexto brasileño. Así, presentamos la Historia de la Educación Profesional en Brasil, buscando reflexionar sobre la relación del contexto histórico-económico con la formación de la fuerza laboral. Finalmente, se concluye que a lo largo de la historia brasileña, la educación profesional refleja las relaciones de poder de una sociedad dividida en clases, en la que el ejercicio de las funciones intelectuales y gerenciales se atribuye a la élite y el ejercicio de las funciones operativas y manuales. a las clases trabajadoras.

Palabras clave: Educación profesional; dualidad educativa; Trabajador.

1. Introdução

Embora uma grande parcela da população não se dê conta, mas o modo como se organiza a produção econômica, em cada época histórica, repercute na organização dos processos educativos. Não fugindo à regra, a base da história da educação profissional no Brasil é a relação educação e trabalho delimitados pelo sistema capital, sendo, portanto, as forças produtivas que delinearão a divisão social e técnica do trabalho Kuenzer (2002). Logo, toda a história da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, esteve/está ligada às questões sociais, econômicas e relações produtivas, mesmo a ausência de políticas públicas para EPT tem suas raízes no modelo de desenvolvimento vigente de cada período histórico.

Ao revisitar a história brasileira, logo no período colonial, é possível encontrar ações formativas para o mundo do trabalho, como exemplo: os nativos, os índios, e os negros eram preparados, ainda que de maneira informal para a execução de algumas tarefas. Em uma economia essencialmente agroexportadora, o trabalho era marcado pelo escravismo e pela desvalorização do trabalho manual, visão dos dirigentes para classe trabalhadora era suficiente um nível de escolarização baixa ou nenhuma escolaridade.

Isso era reflexo da economia portuguesa que se baseava no pacto colonial, fundamentado na relação de colonialismo de exploração. Foi a partir das ideias de exploração que as classes trabalhadoras foram formadas no Brasil começou a ser feita desde a colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, então, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” Fonseca (1961, p. 68).

Nas condições citadas, não eram necessárias políticas públicas de formação profissional. O ensino profissional, quando oferecido não contemplava ideias de formação crítica, mas reforçava a formação instrumental e a postura de submissão. Ele tinha uma perspectiva assistencialista, buscando atender àqueles considerados em situação de vulnerabilidade social, para que não continuassem a praticar ações que pudessem pôr em risco a ordem e os bons costumes.

Segundo Oliveira & Sales (2010), até a implantação da República no Brasil, o ensino profissional não era formal, ou seja, ele não se realizava em espaços escolares, e estava ligada diretamente às atividades laborativas, trabalhos manuais, da economia nacional, pois o modelo agro-exportador do período colonial não permitiu que o estado tivesse alguma preocupação com a escolarização em massa, até porque sua ação em promover qualquer bem social à população só vai dar os primeiros sinais com a vinda da família real portuguesa em 1808.

Um fato curioso, segundo Cunha (2005), no Brasil, ao contrário do que aconteceu nos países europeus onde os modos de produções seguiram uma linearidade, a manufatura, aqui instalada, não se originou do regime artesanal e o mesmo se pode dizer do setor manufatureiro em relação ao industrial.

Com relação ao enviesamento do modo de produção brasileiro, Cunha (2005) aponta algumas especificidades: enquanto, na Europa, o trabalho industrial já está consolidado e a manufatura não mais predomina. No Brasil, a manufatura começa a florescer dada a decadência do trabalho artesanal e escravo; ela era importada por meio dos produtos, dos equipamentos e da mão-de-obra dos imigrantes, especificamente os de origem italiana. Assim, paralelamente, se buscavam formatar um novo ser social capaz de desempenhar nova força de trabalho, de acordo com a configuração econômico-social que se iniciava com a manufatura e a indústria orientada pelo modelo de substituição de importações, no fim do século XIX e começo do XX.

Pois bem, o modelo de divisão do trabalho, posto àquela época, repercutia no campo educativo. As atividades de carpintaria, serralheria e tecelagem, por exemplo, eram executadas também por homens não livres e a educação profissional para seu exercício acontecia em engenhos, colégios jesuíticos, minas e nas corporações. Desse modo, o ensino-aprendizagem era realizado por processos não sistemáticos, de forte conteúdo moral e de adequação do sujeito à submissão ao modo de trabalho na sociedade de classes do período, cujo objetivo era promover a capacitação do trabalhador para atividades profissionais básicas.

As primeiras iniciativas de responsabilidades do Estado para com a educação profissional demoraram a surgir no Brasil, haja vista a organização social da colônia está ligada à vida rural e agrícola. Somente em 1909, surgem as primeiras iniciativas formais em relação à Educação Profissional como responsabilidade do Estado, como cita Kuenzer (2007) ao afirmar que:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (Kuenzer, 2007, p. 27).

Segundo Cunha (2005), a decisão da criação das Escolas de Aprendizes Artífices estava embasada na ideologia industrial, vista como “antídoto” à entrada de ideias exóticas no

proletariado brasileiro por operários imigrantes vindos, principalmente, da Europa e inculcado de ideologia anarco-sindical. Em consonância com esta face conservadora da ideologia industrialista, associava-se outra, mais progressista, que, segundo o autor,

consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. (...) Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. (...) A tradução dessa ideologia em medidas de política educacional esteve ligada à atuação decisiva de Nilo Peçanha (Cunha, 2005, p. 94).

Neste período tem-se a publicação do Decreto nº 7.566, de 1909, considerado o marco zero da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT e pode ser simbolizada nos seguintes trechos retirados de estudos sobre o tema: Decreto de Nilo Peçanha “Aí está o embrião da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008” (Pacheco & Pereira & Sobrinho, 2009, p. 3).

Todavia, as escolas de artes e ofícios conservaram o pensamento de que a formação profissional oferecida deveria estar a serviço dos “desvalidos de sorte”. Nelas o ensino ministrado era para alunos entre 10 e 13 anos de idade e a matrícula destinava-se para os que apresentassem maior carência material, além de estar nessa faixa etária, o candidato não poderia sofrer de nenhuma moléstia infectocontagiosa e/ou ter deficiências que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício; a finalidade educativa era de caráter profissionalizante e moralizador e os níveis de ensino ministrado eram o profissional e o nível primário. As condições de funcionamento eram precárias, nessa forma de educação, o trabalho era compreendido tão somente em sua forma produtiva e a essas crianças eram ensinados os ofícios na perspectiva da racionalidade técnica e do pragmatismo instrumental conduzindo a uma percepção reducionista de educação.

Com a Revolução de 30 e a entrada de Getúlio no poder, o país passou por profundas transformações no cenário político, econômico e social, iniciou-se assim uma fase de mudanças significativas para o projeto educacional do país. Deste modo, este artigo pretende discutir os desdobramentos das reformas educacionais ocorridas entre os anos 30 e 90. Para o desenvolvimento do presente estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. Para o levantamento bibliográfico foram selecionamos diferentes fontes que pudessem corroborar com uma análise crítica de nosso objeto de estudo; a exemplo: Carvalho (2003), Freitag (2007), Frigotto & Ciavatta & Ramos (2005), Frigotto & Ciavata (2012), Frigotto(2012), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2005), Schwartzman et al

(1984), etc. Deste modo, apresenta-se a seguir os resultados sobre a relação do contexto histórico-econômico com a formação da força de trabalho neste período.

2. O processo de industrialização e a educação profissional no contexto brasileiro

Na década de 30, frente ao processo de implantação industrial e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, a educação profissional começa a ser vista como capaz de formar mão-de-obra especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial.

Desta forma, as escolas técnicas federais perdem progressivamente a função filantrópica e moralista das escolas fundadas em 1909 e assumem a função de qualificar a força de trabalho operária necessária à diversificação industrial. Freitag (2007, p. 92-93) afirma que "O Estado procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam"; isso explica em parte a mudança na missão dessas Escolas Técnicas e Industriais.

Passa-se a pensar, no país, um projeto de educação profissional para suprir às necessidades básicas de modernização tecnológica em função do ritmo acelerado do processo de urbanização e de infraestrutura exigidas por esse momento histórico. Então, no delineamento histórico da Educação Profissional e Tecnológica, encontra-se outro marco significativo que proporciona novidades à EPT: o decreto 19.444 de 01 de dezembro de 1930, pois por meio dele se efetiva o Ministério da Educação e da Saúde Pública, órgão com poder de acompanhamento e supervisão da educação e saúde.

Com isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices são retiradas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e alocadas dentro da Inspeção do Ensino Profissional e Técnico do MEC. Esta Inspeção é transformada em Superintendência de Ensino Profissional, por meio do Decreto 24.558/34, o que acabou fazendo com que as escolas técnicas já existentes comesçassem a oferecer cursos ligados às necessidades industriais.

Em 1931, com as reformas encabeçadas por Francisco Campos, modificou-se a organização de todos os graus e modalidades de ensino, entre eles o ensino secundário e o profissionalizante que compunham a educação média.

O ensino secundário teve sua estrutura reformulada pelos decretos n° 19.890, de 18 de abril de 1931, e n° 21.241, de 14 de abril de 1932, para que tivesse, como finalidade, a preparação integral do homem, superando seu tradicional caráter propedêutico e preparatório ao ensino superior. Sua estrutura se dividia em dois ciclos: fundamental, com cinco anos, e

complementar, com dois anos, tendo o primeiro uma matriz curricular unificada e o segundo, disciplinas obrigatórias: “Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho” (Brasil, 1932) e outras disciplinas diferenciadas.

As disciplinas diferenciadas dependiam do curso superior pretendido, isto é, os candidatos a um curso jurídico cursariam determinadas disciplinas; os de medicina, odontologia e farmácia, outras; os de engenharia e arquitetura, outras (Brasil, 1932). O currículo, assim, era enciclopédico e diversificado, constituído por disciplinas das ciências humanas, da natureza, línguas, artes e literatura, elas mantinham o secundário como preparatório para a carreira universitária.

Já, o ensino profissional médio foi modificado pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que regulamentou a profissão de contador e organizou o ensino comercial, dividindo-o em nível médio e superior, cada um com duração e disciplinas diferenciadas. O nível médio foi dividido em dois ciclos: o 1º, curso propedêutico, com 3 anos de duração, e auxiliar de comércio, com 2 anos; e o 2º, pelos cursos técnicos com duração de 2 a 3 anos, dependendo do tipo de curso (secretário, guarda-livros e administrador-vendedor - 2 anos; e atuário e perito contador - 3 anos), e o nível superior consistia no Curso de Administração e Finanças, que deveria ter 3 anos, acessível, apenas, conforme o art. 12 do decreto, aos que concluíssem o curso de atuário ou de perito-contador .

Vale ressaltar que os cursos ofertados neste período não tinham ligação direta com a indústria; eram voltados para a área administrativa. Todavia, seguir a trilha formativa descrita anteriormente era a única possibilidade de ingresso em curso superior para os egressos dos cursos técnicos. Pois, “os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior” (Romanelli ,2005, p. 139).

Assim, o Decreto nº 20.158 fortaleceu a dicotomia entre educação propedêutica, dirigida aos membros das elites, e educação para o trabalho, dirigida os trabalhadores e seus filhos. Essa dicotomia foi ratificada no artigo 129 da Constituição de 1937, ao descrever: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de estado” (Brasil, 1937).

Também, contribuindo com o fortalecimento da dicotomia educacional, no Brasil, a Constituição de 1937 determinava o tipo de educação destinado à população menos favorecida, trabalhadora, intensificando “um explícito dualismo educacional”, segundo o qual

“os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais [...]” (Ghiraldelli, 2009, p. 79).

Na década de 1940, a Reforma Capanema modifica mais uma vez o sistema educacional brasileiro, ela foi realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema Filho. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

Segundo Schwartzman et al (1984), em Tempos de Capanema, o sistema educacional proposto pelo ministro atendia à divisão econômico-social do trabalho, servindo ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Sendo possível visualizar a educação superior destinada à elite; a educação secundária, educação para a elite urbana; a educação primária e a educação profissional, para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação”; e a educação feminina.

No contexto do ideário do governo Vargas, surge a máxima da educação moral e cívica. Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional.

A reforma de Capanema conforma o sistema educacional à divisão socioeconômica do trabalho, reforçando a dicotomia entre modalidades de ensino: de um lado, ensino secundário e, de outro, o profissional, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. O ensino secundário teve a organização alterada pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, mas manteve-se vinculado ao ensino superior, ratificando seu objetivo de formador da classe dirigente. O ensino profissional voltava-se para a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores e, no caso do Ensino Normal, para a docência.

A educação secundária, de todas as áreas do plano educacional, foi aquela em que o ministério Capanema deixou sua marca mais profunda. Ela permaneceu organizado em dois ciclos, mas com estruturas distintas. O primeiro ciclo, o ginásio, possuía quatro séries, um programa mínimo comum para todo o território nacional e preparava para ingresso no 2º ciclo do secundário ou nos cursos profissionalizantes de nível médio. O segundo ciclo, formado de três séries, destinava-se à preparação para ingresso no ensino superior e realizava-se através do curso clássico, com predomínio de disciplinas vinculadas às letras e às humanidades, ou do

científico, mais voltado para a matemática e as ciências. Apesar das diferenciações, os ciclos tinham currículos constituídos de disciplinas da área de humanidades.

Além da Reforma Capanema, em 1942, é criado em paralelo à rede pública, um sistema complementar de formação profissional: o *Sistema S*. Apesar de ter sido uma iniciativa do estado brasileiro, nele o setor privado assume, em parte, a responsabilidade de organizar um sistema de educação para os trabalhadores.

Desta feita, a dualidade estrutural na política educacional do Estado Novo passa a existir em duas vertentes. A primeira no campo curricular, pois a Reforma Capanema formalizou que os cursos profissionalizantes não dariam acesso aos cursos superiores, situação que só seria superada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A segunda é que dentro do sistema nacional cria-se dois sistemas de educação profissionalizante, o da rede pública de ensino e um outro público-privado: o Sistema S.

O Sistema S é formado por instituições criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As instituições que compõem o sistema “S” são as seguintes:

a) SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 22 de janeiro de 1942, a quem cabe a educação profissional e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas do setor industrial;

b) SESI – Serviço Social da Indústria, criado em 1º de julho de 1946, que desenvolve ações em educação, saúde e lazer para o trabalhador da indústria e para os seus dependentes;

c) SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 10 de janeiro de 1946, que promove a educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços;

d) SESC – Serviço Social do Comércio, criado em 13 de setembro de 1946, que desenvolve ações em educação, cultura, saúde e lazer para o trabalhador do comércio e serviços e para os seus dependentes;

e) SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, criado em 23 de dezembro de 1991, que desenvolve educação profissional para trabalhadores rurais;

f) SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes, que desenvolve educação profissional para trabalhadores do setor de transportes;

g) SEST - Serviço Social de Transportes, criado em 14 de setembro de 1993, responsável pela promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes;

h) SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas, criado em 17 de julho de 1972, que desenvolve programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas e

i) SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, criado em 03 de setembro de 1998, que visa ao aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas.

A criação do *Sistema S* atendeu aos interesses da classe empresarial e da indústria, pois tanto as políticas efetivadas por meio das leis orgânicas do ensino quanto à formação oferecida dentro do *Sistema S* se caracterizavam por qualificações rápidas de aprendizagem profissional quase que compulsoriamente em virtude das grandes transformações ocorridas num cenário de inclusão do país na fase expansão do capitalismo mundial.

Os cursos ofertados pelo Senai e Senac destinavam-se àqueles que tinham pressa para se prepararem para o trabalho, para os jovens, uma vez que as escolas oficiais não tinham cursos que atendessem essa faixa etária e para aqueles que já estavam inseridos no mercado de trabalho e buscavam por qualificação. Com a criação do sistema a educação profissional não ficou restrita a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, mas foi abraçada pela iniciativa privada que buscava uma forma mais prática de suprir as carências do mercado de trabalho.

A partir da década de 1950, o Brasil viveu um processo de aceleração do desenvolvimento, iniciado com o plano de metas de Juscelino Kubitschek, presidente da república na época. O plano era composto por ações em prol do desenvolvimento da indústria automobilística e diversos investimentos na área de infraestrutura e transporte. E esse desenvolvimento passa exigir cada vez mais trabalhadores qualificados para exercer as atividades complexas da indústria.

Nas décadas de 60 e 70, o Ensino Profissional ganha um espaço maior no cenário das políticas públicas em educação no Brasil, com a expansão econômica do milagre brasileiro. Há a instituição da pós-graduação trazida pela reforma universitária de 1968 por meio do Decreto nº 62.937/68 e, também, os governos militares criam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esses centros foram uma nova adaptação das escolas federais, pois aquelas passaram a ministrar cursos de nível superior e Pós-Graduação. Inicialmente, as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e do Paraná passaram a ser denominadas de centros federais.

Em 1971, segundo Carvalho (2003), a aprovação da Lei nº 5.692/71 definiu a generalização da profissionalização para todos os cursos de 2º grau e a iniciação profissional

para os cursos em nível de 1º grau. Tal Lei tinha em sua proposta um currículo com carga horária maior destinada aos conteúdos técnicos e profissionalizantes e apresentava uma relação direta com sua época, fase em que se colocara a profissionalização acima da formação humanística.

O Estado, ao instituir o ensino profissionalizante de matrícula compulsória para todos os estudantes egressos do ensino de 1º grau da rede pública, tentando resolver dois problemas: atender a demanda proveniente do setor produtivo, além de resolver o problema de acesso limitado ao ensino superior. Uma formação de nível médio para jovens de classes menos favorecidas funcionava como garantia de sua inserção no mundo do trabalho e ainda limitava a ampliação de vagas no nível superior (Romanelli, 2005).

Com relação aos esforços de profissionalização, podemos dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel, haja vista poucas unidades escolares se adaptarem a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações “de faz de conta”. A tentativa de profissionalização no 1º e 2º Grau reforçou a ideia de que a educação escolar está a serviço da distribuição desigual de oportunidades na estrutura de classes. Na prática, o ensino superior, especialmente o de oferta pública, continuou sendo espaço privilegiado de uma minoria e a educação profissionalizante limitou-se a uma instrução minimalista voltada para a mera execução laborativa (Romanelli, 2005).

Na década de 80, A realidade educacional brasileira é configurada por profundas desigualdades na oferta, na qualidade e na instrução geral da população, sendo decorrente da crise econômica que se agravava e dava sinais de que não apenas o regime político brasileiro, ditadura militar, estava em decadência, mas sobretudo o modelo social.

Ocorre que em meio ao caos da década 80, fase rica para a educação brasileira, desenhavam-se reivindicações na educação nacional no sentido de construir um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora brasileira, embasado no conceito de politecnia. O conceito de politecnica passa a ocupar o espaço acadêmico brasileiro, propiciando um ambiente de grandes debates sobre a necessidade da construção de um entendimento a respeito das relações entre trabalho , educação , formação integral e a formulação de uma política educacional mais efetiva para a realidade brasileira.

O conceito de politecnia vem da contribuição das pedagogias progressistas do campo marxiano. Ele é estudado por muitos pesquisadores brasileiros como Frigotto , Moura, Ciavatta, Ramos e Savianni. Ele parte da relação entre educação, focando a categoria de formação omnilateral de Marx, e na centralidade do trabalho enquanto princípio educativo dos trabalhadores, mesmo diante da possível crise de sentido que a categoria trabalho vem

sofrendo na sociedade capitalista contemporânea . A conceituação de omnilateralidade, à despeito de sua multiplicidade de interpretações, é assumida como sintetizam, Frigotto & Ciavata (2012), assim resumido:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta **todas as dimensões** que constituem a especificidade do ser humano e **as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico**. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e **a emancipação de todos os sentidos humanos**, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto & Ciavatta, 2012, p. 265, grifos nossos).

Ora veja, os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio e sua integração à educação profissional demonstram, como bem destacam os referidos autores, o caráter controverso do tema em seu percurso, posto que esses antecedentes são resultados dos projetos de sociedade e concepções de mundo vigentes a cada período histórico. Mas é a realidade que possibilita pensar sobre o tipo de sociedade almejada ao se educar. Então perguntava-se, qual sociedade almejava-se: uma sociedade excludente, discriminadora, que nega direitos aos seus membros; ou objetiva-se uma sociedade inclusiva, respeitadora da diversidade, que valoriza os sujeitos no tocante as suas capacidades, assegurando direitos sociais e a construção de uma sociedade justa e integradora? Esse questionamento povoava a disputa entre projetos de sociedade no período de redemocratização do Brasil, na década de 1980 (Frigotto & Ciavatta & Ramos, 2005).

Foi nessa perspectiva que, entre os dias 3 e 5 de setembro de 1986, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, construiu a carta síntese com os princípios para a disputa da constituinte. E dois meses depois de promulgada a Constituição de 1988, o Deputado Otávio Elíseo, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, apresentou o projeto de uma nova LDB elaborada com a participação do professor Dermeval Saviani, buscando-se levar à lei a organização da educação brasileira como escola unitária, guiada pela concepção politécnica com a finalidade de propiciar a formação omnilateral dos alunos (Frigotto & Ciavatta & Ramos, 2005).

O projeto da nova LDB, inicialmente, trazia em sua redação as propostas dos educadores progressistas. Proposta que buscava promover a articulação entre educação básica e o ensino profissionalizante, objetivando uma educação/formação integral para as classes populares. Era uma tentativa de reafirmar a necessidade de vinculação do ensino médio ao ensino técnico de forma orgânica e não apenas meramente formal, buscando a formação integrada que

sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. A história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (Ciavatta, 2005, p. 85).

Buscava-se definir naquele período uma educação progressista, um projeto de escola que visava superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, cuja concepção continha essências da politécnica e da omnilateral, objetivando a formação humana integral. Assim, era uma tentativa de romper com a dualidade estrutural educacional.

Segundo Frigotto, a luta contra a dualidade educacional é uma luta contra hegemônica. É uma luta que só pode ser travada com muita força coletiva, com base na concepção de escola que tem o princípio da educação como direito de todos. Uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, ela precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho.

Refutando a dualidade educacional, defende-se que a construção do conhecimento crítico-reflexivo levará o sujeito a uma formação omnilateral. Frigotto (2012) afirma a formação omnilateral é uma concepção que leva em conta as dimensões constituintes da especificidade do ser humano, condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Frigotto, 2012, p. 267).

Assim, partindo desta concepção, no intervalo de tempo entre o final da década de 1980 e a segunda metade da década de 1990, aconteceram debates no que diz respeito à reestruturação da educação e à especificidade da Educação Profissional. Em toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica EPT, existia a realização de encontros nacionais para discutir a unificação dos projetos pedagógicos em torno da concepção da politécnica e formação omnilateral.

Todavia, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Rede de EPT é surpreendida com a elaboração de um projeto de lei que buscava a reforma da EPT para sua adaptação aos ditames do mercado. O projeto de Lei nº 1.603/96, chamado de Reforma do

Ensino Técnico, se propôs a adequar os currículos e o financiamento à lógica das concepções neoliberais para o campo educacional. Segundo Oliveira (2003), o referido projeto foi elaborado por técnicos da SEMTEC com orientações do Banco Mundial, BID e da Universidade de Oklahoma.

Mesmo com protestos e repúdio das instituições de Educação Profissional ligadas à rede federal, e de sua retirada da pauta de votação do Congresso Nacional, tal projeto resultou na aprovação do projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996, intitulada como Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela adiou a concretização de uma educação profissional progressista, que possibilitaria a superação da histórica dualidade na área EPT.

Pois bem, a Lei nº 9.394/96, distante de extinguir a separação da formação geral e técnica em sua redação, classifica a educação profissional como uma modalidade de ensino e dá à ela capítulos específicos, evidenciando a intenção em mantê-la como um tipo de instrução que poderia ser articulada com o ensino médio, não como uma etapa obrigatória para os jovens nele matriculados.

Art. 36-A. Sem prejuízo do dispositivo na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas**. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996, grifo nosso).

Percebe-se que a redação da lei abre a possibilidade da oferta concomitante do ensino médio, estabelecendo a formação geral como prioritária e sinalizando para que a formação profissional aconteça somente quando houver condições de ofertá-la. No que se refere à Educação Profissional, a legislação retomou a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, instituindo um Sistema Nacional de Educação Profissional, que propunha o oferecimento dessa modalidade, em nível técnico, apenas em articulação com o ensino médio.

Assim, os avanços nas discussões, no que se refere à articulação do ensino médio como técnico, pela Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica são ameaçados pelos novos mecanismos da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), no governo de FHC, período em que se implantaram grandes alterações educacionais brasileiras, do ponto de vista econômico e social, foi um momento de retrocesso no campo teórico, pedagógico e da cidadania, pelo fato do governo ter dado ênfase, baseado na doutrina neoliberal, em tornar o Brasil seguro para o capital internacional.

O neoliberalismo, tornou-se uma nova ordem mundial, a partir dos anos 80 e 90, primeiro na Europa depois em toda a América. Ele é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado (Anderson, 1995).

Os neoliberais combatem, principalmente, a política do Estado de bem-estar social que apregoava a máxima intervenção do Estado na economia, fortalecendo as leis trabalhistas a fim de aumentar a potencialidade do mercado consumidor, e que foi um dos preceitos básicos da social democracia e um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. A crítica direcionada pelo neoliberalismo ao Estado de bem-estar social é a de que o “Estado forte” é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando a “liberdade econômica”. Além disso, a elevação dos salários e o consequente fortalecimento das organizações sindicais são vistos como ameaças à economia. Dessa forma, os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo (Anderson, 1995).

Na tentativa de implantação do ideário neoliberal no Brasil, segundo Júnior e Lima (2004):

O Governo FHC teve no centro de suas propaladas propostas políticas a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego (...) mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência, da empregabilidade* e da participação política e social nos rumos do país, contraditoriamente em meio a uma intensa mudança institucional e à construção de uma nova *organização social*, isso induzido por um novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores eminentemente mercantis. Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos e 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho (Júnior & Lima, 2004, p. 6).

Apesar do quadro apresentado parecer animador, pois se propôs à construção e ao fortalecimento da “cidadania”, além de novas possibilidades de emprego, ele se constituiu sob as bases de uma política privatista e neoliberal. Estimulava o modelo de competência e transmitia para o sujeito a condição da empregabilidade. Logo, “a cidadania” no governo FHC foi submetida à “lógica do mercado”. Conforme Coutinho (2000),

O sentido último da ‘reforma’ proposta pelo atual governo não aponta para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos da cidadania, mas visa submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado. Trata-se, na verdade, de uma ‘contra-reforma’, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da ‘modernização’, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro, em nome da ‘privatização’, desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da ‘mundialização do capital’ (Coutinho, 2000, p. 123).

Desta forma, o Estado vai se esquivando de suas obrigações à medida que passa a transferir os seus deveres para a sociedade civil, transformando-se em um Estado Mínimo. Nesse formato, o sujeito se torna cada vez mais dependente das leis do capital, numa condição de alienação, e, para garantir sua sobrevivência, vende a sua força de trabalho sem questionar o sistema capitalista.

No que se refere à educação neste contexto, segundo Gentili (1996, p.76), as “políticas de Estado estimulam a educação para o atendimento, a subordinação às leis do mercado onde a escola passa a incorporar, como uma de suas finalidades, a de formar para o mundo do emprego”. No que se refere ao trabalho, Moura (2008, p.26) afirma que “os postos de trabalho no século XXI geram um emprego precarizado, temporário, terceirizado, quarterizado, quinterizado etc., provocando novas relações sociais de trabalho”. É a contradição que prevalece e se acentua entre o capitalismo e o trabalho.

Feitas as observações, anteriomante citadas, destaca-se que a implantação das ideias neoliberais e seus desdobramentos nas políticas educacionais foi acompanhada de resistências da comunidade acadêmica e de diversos setores da sociedade civil contra tal projeto . Todavia , em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, que provocou uma ruptura na estrutura da rede. Tal Decreto conservou a essência do projeto de Lei 1.603/96, pois em seu Art. 5º determinava que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997).

Depreende-se da redação do Decreto nº 2.208/97 que ficava proibida a oferta da formação integrada, unificadora da formação propedêutica e profissionalizante. Segundo Carvalho:

Observa-se, em relação ao Decreto, que embora oferta concomitante entre o ensino médio e o ensino técnico, a separação dos tipos de ensino, evidencia que eles não integram o mesmo processo formativo, mantendo assim a dualidade até então existente. [...] Atualiza - se a antiga concepção da educação profissional, como uma alternativa de educação para os menos favorecidos, atrelada aos interesses do mercado de trabalho e descompromissada como o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores. Tal decreto, embora se apresente como alternativa de romper com

a dicotomia estrutural, pois separa, em sistemas independentes, o Ensino Médio, da Educação Profissional, acaba efetivamente, por manter o dualismo (Carvalho, 2003, p. 83-84).

Este momento histórico, caracterizou-se pelo processo de reforma, de gestação de uma nova institucionalidade no campo da educação profissional no Brasil, como o objetivo de entregar a expansão e desenvolvimento da educação profissional ao setor privado. Havia a perspectiva de redução de gastos, haja vista que o ensino técnico era considerado mais custoso ao Estado do que a educação básica. O MEC disponibilizou um montante de quinhentos milhões de dólares por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para que fosse incentivada a criação de escolas em parceria com instituições privadas (Cunha, 2005).

Cunha (2005) faz as seguintes observações sobre as transformações desencadeadas pelo Decreto nº. 2.208/1997:

É incrível como os propagandistas dos mecanismos de mercado como solução para os mais variados problemas sociais só conseguem imaginar medidas contenedoras dos fluxos de estudantes. Por que não levar em conta, na formulação das políticas educacionais, as explicações, já disponíveis, que mostram a estreiteza dos mecanismos de mercado, determinados pelo controle monopolista dos profissionais de nível superior, via organismos do tipo CFEA/Creas? Não é difícil ver que os engenheiros frequentemente ocupam o lugar dos técnicos, não por causa da raridade desses profissionais, mas porque faltam postos de trabalho para engenheiros, e estes vencem aqueles na competição pelos postos de nível intermediário. E não é por outra razão que grande parte dos concluintes dos cursos técnicos industriais acabam se candidatando a uma escola de engenharia atrás de um diploma que os habilite a disputar em melhores condições os cargos formalmente destinados aos técnicos. Em outras áreas, como na saúde, a situação é ainda mais dramática (Cunha, 2005, p. 259).

Compreende-se, então, que o Decreto nº 2.208/97 serviu mais como uma restrição do direito à educação profissional e tecnológica do que sua ampliação, pois a educação profissional separou-se da educação básica de nível médio. Na prática o Decreto gerou um maior distanciamento entre a escolarização propedéutica e a profissionalização e serviu de base para as políticas oficiais de Estado que, naquele momento, buscava mais atender às necessidades do setor produtivo que aos anseios das classes trabalhadoras.

3. Algumas considerações

O percurso feito ao longo do texto, sobre as intrínsecas relações da educação com a divisão do trabalho numa sociedade de classes, evidencia uma educação profissional comprometida com a lógica da acumulação capitalista, ao garantir e controlar uma educação para o trabalho em que o conhecimento é desenvolvido pelo capital e está a seu serviço.

Observou-se que no período pesquisado, apesar do Estado brasileiro apresentar uma preocupação com a oferta da educação profissional, revelava-se na realidade uma forma de promover a formação de mão de obra para as necessidades do mercado de trabalho. Desse modo, a materialização da oferta de uma estrutura dual de educação, através das escolas de formação profissional e das escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social é resultado da subordinação da mesma às necessidades e as demandas do processo de acumulação do capital.

Frente a esse contexto, entende-se que o desenho da educação brasileira contribuiu com a divisão social e técnica do trabalho por meio de currículos escolares diferenciados distinguindo a formação intelectual da formação manual; ou seja um currículo científico (ensino propedêutico destinado à elite) e outro para as mãos (ensino técnico destinado à classe trabalhadora). Esta separação entre mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção. Nesse desenho que fragiliza educação dos trabalhadores não se pode desconsiderar o protagonismo do Estado que, como exposto, cria os mecanismos de planejamento e execução de práticas educativas subordinadas às exigências do mercado de trabalho.

Assim, a subordinação da educação profissional aos anseios do mercado é um problema complexo de nossa história educacional. Alguns pesquisadores brasileiros progressistas já produziram diversos estudos sobre tal problemática, buscando compreendê-la e procurando caminhos para solucioná-la, mas a resistência instalada no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação da dualidade educacional. Por fim, as questões, tanto as de natureza política como as de natureza pedagógica, precisam ser resolvidas, ou teremos apenas tentativas de formas que não atenderam as necessidades das massas trabalhadoras.

Referências

Anderson, P. (1995). *Balanço do neoliberalismo*. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil. Lei nº 9.394/1996: *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Brasil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Carvalho, O. Francisco de. *Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

Ciavatta, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: Trabalho necessário. Ano 3. v. 3, n. 3. 2005.

Coutinho, C. N. *Contra a corrente. Ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

Cunha, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

Freitag, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 2007.

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

Frigotto, G. & Ciavata, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Frigotto, G, Ciavatta, M. & Ramos, M. N. (2005). *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. In: Costa, H. & Conceição, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, p. 19-62.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. *Trabalho como princípio educativo*. In: Salete, R.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

Frigotto, G. *Trabalho como princípio educativo/ Educação Omnilateral*. In: Caldart, R.; Pereira, I. Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> . Acesso em: 03 mar. 2019.

Gentili, P. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Ghiraldelli Jr. , Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

Júnior, J.R. S.; LIMA, Carlos . *A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da organização mundial do comércio?* 2004.

Kuenzer, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Saviani, Dermeval et al (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

Kuenzer, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Moura, D.H. (2008). *A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, 1(1):23-37, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

Oliveira, M. A. M. & Sales, P. E. N. *Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: trajetória, impasses e perspectivas*. CEFET, Belo Horizonte, 2010.

Pacheco, E.& Pereira, L. A. C.& Sobrinho, M. D. *Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Revista T&C Amazônia, Manaus, ano VII, Nº 16, p. 02-08, 1º semestre/2009.

Romanelli, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Schwartzman, S. & Bomeny, H.M.B. & Costa, V.M.R. (1984). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. Usp; Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Marcelo Wilton Vieira Lopes – 100%