

# O ensino técnico no Brasil: uma perspectiva histórica

Fernanda Ruschel Cremonese Colen  
Elizangélica Fernandes da Silva

**Como citar:** COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese; SILVA, Elizangélica Fernandes da. O ensino técnico no Brasil: uma perspectiva histórica. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese; ALMADA, Jhonatan; SANTOS, Thalita Alves dos (org.). **Educação comparada e política educacional:** estudos e reflexões. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.147-170. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p147-170>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

*Fernanda Ruschel Cremonese COLEN<sup>1</sup>*

*Elizangélica Fernandes da SILVA<sup>2</sup>*

## Resumo

Este ensaio teórico é fruto da dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e aborda o ensino técnico no Brasil numa perspectiva histórica; além disso, apresenta discussões acerca da educação profissional no Brasil a partir da criação dos Institutos Federais por meio de uma pesquisa bibliográfica com aspecto documental – fundamentada em autores como Cordão (2005), Cunha (2009), Guimarães-Iosif (2009), Saviani (2004), Ribeiro (1993), Ciavatta e Ramos (2012) e Pacheco (2015, 2011). Como resultado, pode-se destacar que a educação no contexto brasileiro demonstra existir uma dicotomia com base a quem se destina, sendo a educação técnica destinada às classes menos favorecidas, direcionadas ao trabalho; no entanto, percebe-se ainda que houve muitos embates e avanços para que a educação profissional se ampliasse para uma educação mais ampla, que considera o estudante em sua totalidade, buscando uma formação crítica-reflexiva.

---

<sup>1</sup> Assistente social no IFRO, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. E-mail: fernandacremonese@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga no IFRO, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp Campus Marília. E-mail: elizangelicaf@gmail.com

**Palavras-chave:** educação; educação profissional; história; trabalho.

## **Introdução**

A educação como direito tem uma história recente no Brasil. Sua oferta sistemática teve início tardiamente e foi marcada por desigualdade e discriminação – a começar pelo período de colonização: os escravos eram considerados propriedades e vistos apenas como força de trabalho, enquanto os índios, arredios ou hostis, precisavam ser “domesticados” na visão do colonizador.

A falta de interesse dos governantes em institucionalizá-la é outra característica histórica da educação brasileira; isso trouxe – e ainda traz – como consequência uma pseudocidadania, conforme afirma Guimarães-Iosif (2009, p. 19):

Um país que não investe na educação básica, pública e de qualidade para todos os grupos sociais, independentemente de sua raça, etnia, sexo, religião, espaço geográfico ou classe social, compromete profundamente a qualidade da sua cidadania e do seu desenvolvimento social, democrático, econômico, ético e humano.

Outra particularidade marcante da história da educação brasileira refere-se à dualidade em seu processo de implantação, quando características relacionadas à raça, ao sexo, à religião e à classe social determinavam o tipo de ensino que seria implantado e a quem se destinaria.

Percebe-se essa dualidade de forma evidente na Reforma Pombalina (1750 e 1777), quando se instituíram escolas diferentes, e, mais do que isso, quando documentos legais, como leis e decretos,

definiam para quais sujeitos eram destinadas a educação geral e a educação profissional.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 28).

Aos escravos e servos, era destinada a educação profissional, uma vez que seriam os primeiros a aprender algum ofício; para eles, a educação era voltada ao trabalho braçal (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012). Enquanto isso, para os senhores e sua descendência, era ofertada uma educação geral, que possibilitava alcançar uma profissão elitizada ou um cargo público.

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários, especialmente aqueles que executavam trabalhos manuais. Essa visão da sociedade influenciou decisivamente a visão de educação técnica e profissional (Cordão, 2005, p. 43-44).

Assim, ao retomar a história da ocupação do território brasileiro para apresentar uma perspectiva histórica das instituições de ensino técnico, retornamos a 1549 – quando a Companhia de Jesus chegou ao Brasil e implantou uma versão de educação religiosa pública, mas com a intenção clara de usufruir da força de trabalho dos domesticados pela fé, além de ofertar escolarização aos filhos de elite em troca de lucros, conforme Ribeiro (1993, p. 15):

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.

Essa forma de educação trazida por eles, uma educação formal para a época, já apontava indícios do ensino técnico/tecnológico, como é conhecido atualmente. Os jesuítas, além de catequizar os índios, aproveitavam para ensinar, de forma informal e exploratória, alguns ofícios e técnicas como “[...] atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem” (Manfredi, 2002, p. 69).

Ressalta-se que a intenção maior dos jesuítas ao educar os povos indígenas ocupantes do território do Brasil era primeiramente conquistá-los e, a partir de então, avançar na exploração das terras – para, conseqüentemente, utilizá-los no trabalho escravo. No entanto, o interesse voltou-se a educar os filhos dos grandes proprietários de terras, justificado pelo fato de que a arrecadação de recursos seria maior – o que resultou no amplo investimento na expansão da Igreja. Contudo, essa atitude dos jesuítas desagradou a Coroa portuguesa e

culminou na expulsão dessa ordem do território brasileiro (Guimarães-Iosif, 2009).

Além dos jesuítas, antes da chegada da família real ao Brasil, a história do ensino técnico caracteriza-se pelo advento do ouro em Minas Gerais, que possibilitou a criação das Casas de Fundição e Moeda, destinadas aos filhos de homens brancos que já trabalhavam nas casas – e dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, para os quais eram recrutados os que se encontravam social e politicamente sem condições de opor resistência (Cunha, 2009), além de pessoas encarceradas, indicadas pelos chefes de polícia, desde que em condições de produção (Brasil, 2008).

Houve um período de estagnação no processo de desenvolvimento tecnológico motivado pela proibição da instalação de fábricas no território brasileiro, devido à ideia de que o Brasil era considerado um país fértil (Brasil, 2008) e deveria ser um eterno dependente da Coroa portuguesa.

Todavia, a partir de 1808, essa realidade se modificou de modo a atender às necessidades tanto da família real quanto dos nobres que a acompanharam na vinda ao Brasil – onde se instalaram na capital, Rio de Janeiro. Diversas transformações aconteceram na economia, na política e, conseqüentemente, no meio social – como a abertura de portos para o comércio, a atividade da imprensa, a construção do Jardim Botânico (Rio de Janeiro) e a abertura de cursos de medicina (no Rio de Janeiro), anatomia e cirurgia, além da criação da Academia Militar (Guimarães-Iosif, 2009; Ghiraldelli Jr., 2009).

## **O surgimento do ensino profissionalizante no Brasil e seus objetivos**

O ensino profissionalizante surgiu com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, em 1809; considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público (Brasil, 2008), abrigava “os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil” (Cunha, 2009, p. 91; Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 28).

Para Cunha (2009, p. 91), “se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de Ensino Profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados” nas décadas de 1840 e 1850. Nesse período, foram instituídas as Casas de Educandos e Artífices, nas quais o modelo de aprendizagem de ofícios adotado consistiu no mesmo modelo vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina (Cunha, 2009). Para Cordão (2005, p. 44), “essas casas tinham como principal objetivo ‘a diminuição da criminalidade e da vagabundagem’”.

Em 1875, no Rio de Janeiro, criou-se o Asilo dos Meninos Desvalidos, que recolhia e instruía meninos com idade entre seis e 12 anos, em estado de mendicância, identificados e encaminhados pela autoridade policial. Lá, recebiam instrução primária e em disciplinas especiais, como álgebra elementar, geometria plana, desenho, música vocal e instrumental; além disso, aprendiam algum ofício, como tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria e ferraria, entre outros (Cunha, 2009).

Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), à época, a instituição estava voltada a dirimir problemas sociais e possibilitar a formação para o trabalho. Nesses estabelecimentos, após o processo

de aprendizagem, o menino desvalido permanecia mais três anos trabalhando nas oficinas como forma de pagamento, e ainda poupava algum pecúlio, que lhe era entregue ao final dos três anos.

Assim, desde o período colonial observa-se a dualidade na educação, como esclarecido por Cunha (2009, p. 91): “enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis”, as iniciativas privadas eram destinadas aos trabalhadores livres, mas que tivessem “disposição favorável” para tal.

Ambas as iniciativas referentes ao ensino técnico, para Cunha (2009, p. 92), continham ideologias audaciosas que marcaram o período do Império à República, a saber: incentivar a motivação pelo trabalho, controlar as ideias a ponto de não fugir da ordem política estabelecida e, dessa forma, possibilitar a instalação de fábricas, as quais beneficiaram os trabalhadores, que passaram a receber melhores salários graças à sua qualificação.

No final do século XVIII, período marcado pelo aumento da produção manufatureira e pelo advento da industrialização (Cunha, 2009; Azevedo; Shiroma; Coan, 2012), houve outras possibilidades de se estabelecer um ensino público. No entanto, somente com a proclamação da República “o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população” (Saviani, 2004, p. 18).

Para Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 203), “o fim da escravidão em 1888, e da monarquia em 1889, gerou instabilidade social e incertezas acerca do futuro do País”, devido à mudança que ocorria no modo de produção – do agrário para o industrial – motivada pela Revolução Industrial. Na Inglaterra, esse processo já estava avançado; no Brasil, deu seus primeiros sinais com os

cafeicultores em São Paulo, que começaram a investir no setor industrial.

Nessa troca de modo de produção e de sistema de governo no Estado brasileiro, “emergia a tendência de considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’”, ou, como Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 28) caracterizam, como corretora “de mazelas sociais”. Não obstante, o “certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central” (Saviani, 2004 p. 22), ou seja, a educação não era pauta principal nas discussões referentes ao desenvolvimento do País.

Cunha (2009, p. 94) ressalta que:

[...] o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar o ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais.

A partir dessa ideia, no estado do Rio de Janeiro, o governador Nilo Peçanha, em 1906, instituiu as cinco primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, com características específicas: em três, seria ofertado ensino manufatureiro; nas outras duas, ensino agrícola.

Em 1909, houve a expansão dessas escolas por todo o território brasileiro quando Nilo Peçanha, enquanto presidente – por meio do Decreto nº 7.566 –, instituiu 19 escolas, uma em cada estado. Para Cordão (2005, p. 45), essa expansão se caracterizou como “o primeiro passo efetivo para a implantação de uma Rede

Federal de Educação Profissional no Brasil”. Para Cunha (2009, p. 94):

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional [...] e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal.

Isso significava um avanço à época, mesmo com caráter assistencialista, assim como no período da Corte portuguesa (mencionado anteriormente).

Os autores Azevedo, Shiroma e Coan (2012) compreendem que a ação do presidente Nilo Peçanha oficializou a dualidade na educação brasileira. O decreto, em suas considerações iniciais, apresentou claramente para quem eram destinadas essas escolas e qual era a sua finalidade.

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 – Créa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. [...] Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909).

Logo, o texto do decreto indica que as escolas eram vistas como instrumentos de capacitação ou adestramento para atender ao amplo desenvolvimento industrial e aos ciclos de urbanização ocorridos devido às fábricas instaladas no Brasil; além disso, eram destinadas àqueles indivíduos sem condições de estudar ou trabalhar e que careciam de formação profissional como qualificação para o mercado de trabalho.

Segundo Cunha (2000, p. 95):

[...] as escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal.

Ou seja, a intenção de implantar essas escolas era maior e ia além de uma política pública meramente assistencialista: havia, sim, a intenção de sustentar o poder dos governantes da época e manter o *status quo* social.

Entre as décadas de 1910 e 1930, poucas foram as ações específicas voltadas à educação profissional. No entanto, lutas por reformas na educação<sup>3</sup> aconteceram e trouxeram marcas positivas para o tema – como o seu reconhecimento em nível nacional, materializado na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

No ministério, instituiu-se em 1930 a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que supervisionava as Escolas de Aprendizes Artífices; em 1934, a Inspeção passou à Superintendência do Ensino Profissional. Esse período também foi caracterizado pela grande expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de

---

<sup>3</sup> Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

criação de novas escolas industriais e pela introdução de novas especializações nas escolas existentes (Brasil, 2008).

Visto que o ensino ofertado pelas Escolas de Aprendizes Artífices não respondia às demandas trazidas pela Revolução Industrial, em janeiro de 1937 foram criados os Liceus Profissionais<sup>4</sup>, com o objetivo de propagar o ensino profissional em todos os ramos e graus de ensino no país.

Na Constituição de 1937, o ensino técnico, profissional e industrial entrou legalmente pela primeira vez na história do Brasil (Brasil, 2008). Todavia, o público-alvo a quem era destinado esse ensino parecia não evoluir ao ser comparado com o período colonial, já que continuava a atender aos desfavorecidos da sociedade (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Previu-se, ainda, a criação de escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado. Dessa forma, o Estado brasileiro, juntamente com os empresários da época, respondeu à demanda de formação de trabalhadores criando as instituições componentes do “Sistema S”.

Até o início da década de 1940, a formação profissional restringia-se praticamente ao treinamento operacional para uma produção em série. As atividades desenvolvidas dentro das fábricas eram simples, rotineiras, específicas e delimitadas: “[...] a baixa escolaridade da massa trabalhadora sequer era considerada grave obstáculo para o desenvolvimento econômico da nação” (Cordão, 2005, p. 46).

Observa-se que a preocupação maior era com a produção para o crescimento econômico do país, não importando quem de fato

---

<sup>4</sup> Os Liceus Profissionais foram criados pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices e da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

contribuiria para esse avanço. Essa situação deu-se no Brasil em pleno regime ditatorial, regido pela Constituição de 1937, que previu a criação de escolas vocacionais e pré-vocacionais de caráter assistencialista como um dever do Estado – e, mais uma vez, destinadas às classes menos favorecidas.

Na década de 1940, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública, estabeleceu um conjunto de Decretos-Leis para a reforma do ensino em todo o território brasileiro que tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado ensino de nível médio; para o ingresso, instituiu-se o exame de admissão<sup>5</sup>; os cursos foram divididos em dois níveis, ou seja, o ensino médio passou a ter dois ciclos – o primeiro ciclo era composto por cursos básicos, e o segundo ciclo compreendeu um curso técnico com três anos de duração e um ano de estágio.

Esse conjunto de leis ficou conhecido como Reforma Capanema, que, para Cordão (2005, p. 47):

[...] explicitou a [...] herança dualista em matéria de educação. De um lado, [...] a educação secundária, normal e superior, destinada a “formar as elites condutoras do País”, e de outro, o ensino profissional, cujo objetivo primordial era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho. Essa separação rígida entre ensino profissional e ensino secundário, normal e superior, no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, na década de 1940, além de acentuar o preconceito contra o

---

<sup>5</sup> Para Cunha (2009, p. 97), os exames de admissão, por meio de exames psicotécnicos, permitiam colocar “o homem certo no lugar certo”, selecionando os mais capazes; serviam, ainda, para “evitar a contratação de ‘agitadores’”, medida convergente com a adoção de fichas de identificação datiloscópica destinadas a evitar a reentrada nos quadros das empresas de trabalhadores despedidos por razões político-ideológicas ou outras”.

ensino profissional, ainda significou que a junção desses dois ramos de ensino na órbita de um único Ministério [...], foi apenas um ato formal, ainda não ensejando a necessária e desejável “circulação dos estudantes” entre o ensino acadêmico regular e o ensino profissional.

Por meio do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, e passaram a ofertar formação profissional com equivalência ao secundário (Brasil, 2008).

Na década seguinte, com um novo governo<sup>6</sup> (curto, mas intenso), em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e receberam o nome de Escolas Técnicas Federais, adquirindo a partir de então autonomia didática e de gestão, o que possibilitou a intensificação na formação de técnicos como forma de atender à acelerada industrialização pela qual o Brasil passava (Brasil, 2008).

Ainda na década de 1950, como forma de garantir que todos tivessem acesso ao ensino superior, iniciou-se a articulação entre os cursos propedêuticos (científicos) e os cursos profissionalizantes (profissionais) como possibilidade de preparação dos alunos dos cursos profissionalizantes para ingresso no ensino superior, estabelecendo-se o vestibular. Entretanto, o objetivo proposto não foi alcançado, devido ao fato de que os conteúdos trabalhados nos cursos profissionalizantes não eram suficientes para aprovação nos exames<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Juscelino Kubitschek (1956-1961).

<sup>7</sup> Segundo Kuenzer (2000b, p. 14), “[...] o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para formação daqueles que desenvolveriam as funções dirigentes”.

Nesse período, iniciou-se a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961; a partir dela, houve a equiparação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, “sepultando de vez [...], ao menos do ponto de vista legal, a velha e tradicional dualidade” (Cordão, 2005, p. 48) entre essas modalidades de ensino. Contudo, em menos de 10 anos, as diretrizes da educação nacional passaram por reformas do ensino superior (Lei Federal nº 5.540/1968) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei Federal nº 5.692/1971).

A última reforma tornou obrigatória a formação profissional para o 2º grau, voltada à formação tecnicista com vistas ao mercado de trabalho. Com a estrutura do ensino médio organizada em ginásial e colegial, o estudante, conforme suas aptidões, poderia cursar o técnico-profissional agrícola, normal, industrial ou comercial, mantendo sempre a relação com o ensino secundário.

Nesse período, comandado por militares ansiosos por mais desenvolvimento e acreditados na internacionalização do capital para esse fim, abriu-se o comércio à industrialização multinacional, o que permitiu a aproximação entre os Estados Unidos e o Brasil a partir de acordos entre os governos e a reformulação do ensino brasileiro.

Para Saviani (2004, p. 41),

[...] o golpe (*militar*) visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

A pretensão da potência econômica (EUA) com os países subdesenvolvidos – dentre os quais o Brasil –, ao firmar os acordos

que ajustaram inclusive a educação, era ampliar a sua capacidade produtiva a partir da formação de mão de obra barata, com baixo custo. Dessa forma, a partir da exploração dos trabalhadores dos países pobres, o nível socioeconômico dos países ricos mantinha-se elevado.

No Brasil, especificamente, conforme Sousa e Pereira (2012, p. 107), “a ação governamental foi se direcionando para responder aos problemas estruturais da pobreza e de suas consequências, um dilema histórico do País, mas também para atender aos afetados pelo processo de reestruturação produtiva”, o que demandou uma nova formação do trabalho para atender ao novo momento do capitalismo na sociedade brasileira.

Diante das novas demandas do mercado, alterou-se a extensão da escolaridade obrigatória – unindo o primário e o ginásio – e generalizou-se o ensino profissionalizante, com caráter compulsório e terminal, o que forçou os jovens, em sua maioria, a ingressar rapidamente no mercado de trabalho, enfraquecendo a busca e o interesse pelo ensino superior. A real pretensão era formar técnicos em regime de urgência (Brasil, 2008).

Cordão (2005, p. 50) apresenta alguns resultados da oferta de cursos técnicos vinculados ao ensino de 2º grau e detecta suas consequências:

[...] oferta indiscriminada de cursos técnicos diluídos em um ensino de 2º grau supostamente único provocou, de um lado, a descaracterização das redes de ensino secundário e normal, mantidos especialmente pelos governos estaduais e, de outro, o desmantelamento de parte das redes públicas de ensino técnico, especialmente as estaduais e municipais.

Em 1982, o ensino de 2º grau passou a ser livre e a oferecer uma educação geral, mais acadêmica, enquanto o ensino profissionalizante ficou a cargo das instituições especializadas, resistentes às crises das reformas.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por manifestações que demonstraram a insatisfação da sociedade diante do governo. Nesse período, o capitalismo em crise e a ampliação da internacionalização, conhecida como globalização – a “nova fase econômica, social, cultural, etc., marcada por relações globais em todos os âmbitos da vida social” (Lombardi, 2012, p. 80) –, interferiram no ensino profissionalizante no sentido de formar um novo trabalhador, com características mais pensantes, que desenvolve mais o aspecto intelectual em detrimento do físico, o que o leva a uma formação crítico-reflexiva (Ciavatta; Ramos, 2012).

Na linha do tempo das escolas técnicas, em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com o objetivo de formar engenheiros de operação e tecnólogos, além de professores e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnológico. Essa ação se ampliou para as demais escolas técnicas anos mais tarde (Brasil, 2008; Azevedo; Shiroma; Coan, 2012), com vistas a atender e ampliar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse momento, organizações educacionais e movimentos sociais reuniram-se a fim de pressionar os governantes para a construção de uma escola pública de qualidade. A oportunidade dessa mudança veio com a alteração da forma de governo, a Nova República, e com ela a elaboração da nova Constituição Federal.

Como conquistas advindas da Constituição de 1988 (CF/88), Saviani (2004, p. 46) destaca:

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de Percentuais mínimos no orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a seres destinados à educação.

Nesse período, o MEC elaborou um relatório intitulado *Realizações do Ministério da Educação – Período: 1985/1990* em que especificou sua visão sobre o ensino técnico de nível médio, externalizando que a formação de técnicos serviria para que fossem incorporados aos processos produtivos e prestassem serviços à sociedade – e compusessem, como força auxiliar, equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Em dezembro de 1994, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação pela Lei nº 8.948. A partir de então, houve a expansão da rede federal de educação tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais, que foram transformadas gradativamente em Cefets. O objetivo maior dessas instituições era formar “profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse condições de utilizar as tecnologias daquela época” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 29), além de resolver dois problemas sociais: a pressão por vagas no ensino superior e a oferta de mão de obra para o mercado de trabalho.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Nela, a educação profissional foi garantida em capítulo diferente dos demais níveis de educação – e posteriormente regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de

abril de 1997, que estabelecia organização curricular, objetivos, níveis e modalidades, independentemente do ensino médio.

Esse decreto estabeleceu uma reforma no ensino técnico e médio, constituindo, conforme Kuenzer (2000a p. 24), “um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural agora revigorada estabeleceu uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores”. Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 31), a educação profissional e tecnológica, a partir do Decreto-Lei nº 2.208/1997, foi configurada “por uma perspectiva fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular, a qual poderia estar articulada”.

As organizações educacionais não aprovaram essa proposta, uma vez que acreditavam que a formação se daria de forma fragmentada, rápida e afastada dos conteúdos gerais – o que levou à revogação do decreto.

Um novo decreto (nº 5.154/2004) consistiu em estabelecer a articulação entre o nível médio e o nível técnico, que poderia ser ofertada de forma integrada, concomitante ou subsequente – mantendo, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 32), “a Educação Profissional Tecnológica alinhada aos segmentos econômicos e produtivos, negando uma educação tecnológica emancipadora”.

De 2006 a 2008, vários instrumentos legais foram criados para embasar a educação profissional tecnológica, a saber: a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com o Ensino Fundamental e Médio e a Educação Indígena; o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica; e o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

### **Considerações sobre a educação profissional a partir da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**

A educação profissional e tecnológica assumiu valor estratégico para o desenvolvimento nacional e sofreu transformações ao longo dos anos. Sua visibilidade aumentou quando, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituindo a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no âmbito do Sistema Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

A criação dos Institutos Federais de Educação emerge numa perspectiva de ruptura de uma escola a serviço das classes dominantes, rompendo com a dicotomia entre uma classe que pensa, os intelectuais, e uma classe que só precisa realizar trabalhos manuais, os trabalhadores (Gramsci, 2000). O objetivo é desenvolver um sujeito crítico, com capacidade de analisar e interpretar a realidade e o contexto no qual está inserido, atuando inclusive na posição de trabalhadores (Pacheco, 2015).

Desde a sua criação, em 1909, até 2019, foram criadas mais de 661 unidades vinculadas a 38 IFs, dois Cefets, à UTFPR, a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Na oferta de educação proposta pelos IFs, a diversificação de atividades de ensino ampliou-se e possibilitou atender a diversos públicos em diversas modalidades de ensino – como o presencial, o semipresencial e a educação a distância.

As opiniões quanto à política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica por meio dos IFs são diversas. Para Pacheco (2011, p. 49-50) os IFs visam à “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como à busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias”. No entanto, para Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 33-34), o discurso proferido por representantes do governo banaliza os conceitos de exclusão/inclusão social, além de impossibilitar a verificação do real objetivo dos IFs, visto que, “na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido Ensino Técnico de nível médio”.

Diante das evidências, constata-se que a educação é uma seara frágil e complexa para ser discutida devido às diversas opiniões e interesses a respeito – assim como outras políticas sociais, que tiveram sua história marcada por lutas de avanço. Não obstante, é nessas divergências no embate de ideias que os direitos sociais são efetivados – uma vez que, se dependesse apenas dos governantes, a educação não seria discutida.

### **Considerações finais**

As discussões sobre educação começaram a surgir a partir de reivindicações populares e da sociedade organizada, mesmo aquelas atreladas ao desenvolvimento econômico do país; como pontuam Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34), “o desenvolvimento humano não se efetiva somente a partir da busca do desenvolvimento socioeconômico”. Verificou-se que, ao longo de sua história, “o País [*Brasil*] nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu

povo” (Guimarães-Iosif, 2009, p. 84); isso trouxe consequências graves, como a formação precária de cidadãos acríticos.

O resultado é que nosso sistema educacional colabora para o desenvolvimento de sociedade extremamente desigual, em vez de democrática, onde um pequeno grupo de cidadãos possa gozar de mais direitos que a grande maioria (Guimarães-Iosif, 2009, p. 85).

Diante disso, os rumos da educação, assim como os da educação técnica e profissional, precisam estar voltados à formação de uma sociedade igualitária a partir do desenvolvimento humano. Contudo, para que o desenvolvimento humano se efetive, outros direitos materializados em políticas públicas precisam ser garantidos, uma vez que estão atrelados a esse desenvolvimento – como saúde, trabalho e renda e assistência social – a fim de que se possa chegar a uma educação emancipadora. Formar uma população mais adequada fará com que ela tenha “mais oportunidades de confrontar a pobreza material e política, para se organizar coletivamente” (Guimarães-Iosif, 2009, p. 95) e promover a mudança necessária.

Tendo em vista os aspectos observados, percebemos que o ensino técnico profissional, desde sua origem, atendeu preferencialmente às demandas advindas dos modos de produção – ou seja, ao mercado de trabalho. No entanto, a partir da criação dos IFs em 2008, tem-se exigido a elaboração e a execução desse ensino de forma mais ampla, que envolva a formação integral do sujeito, com vistas à sua formação crítico-reflexiva; os IFs desempenham um papel social importante para o panorama educacional atual, uma vez que contribuem para a qualificação profissional para além da ocupação de cargos no mercado de trabalho.

Considerando que a sociedade e a política da educação são vivas e que constantes mudanças ocorrem em níveis sociais e políticos, este manuscrito apresenta apenas uma perspectiva de um processo histórico, que, dependendo da base teórica, poderá expor outros olhares, outras perspectivas sobre a educação técnica profissionalizante instituída no Estado brasileiro.

## Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago., 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. **O ideal e o real da política de cotas para negros e indígenas no IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte.** Porto Velho, Rondônia, 2016.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. **In:** PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 2:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio Agora É para a Vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.70, p.15-39, 2000a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000b.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo.** Campinas: Librum, Navegando, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, São Paulo: Moderna, 2011.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p.15-30, fev.-jul. 1993.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” no Brasil. **In:** SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SOUSA, Salviana de Maria P. S.; PEREIRA, Maria E. F. D. A apropriação da noção de competências nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990. **In:** SILVA, Maria O. da; YAZBEK, Maria C. Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.