



Vértices (Campos dos Goitacazes)

ISSN: 1415-2843

ISSN: 1809-2667

essentia@iff.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fluminense

Brasil

## ***Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)***

Souza, Francisco das Chagas Silva; Silva, Edilana Carlos da

*Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)*

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 24, núm. 2, 2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625772431004>

**DOI:** <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266>

Este documento é protegido por Copyright © 2022 pelos autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossiê Temático: “A pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica: temas, abordagens e fontes”

## *Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)*

*Educational politics and the verticalization of Professional and Technologic Education in Brazil (20th and 21st centuries)*

*Políticas educacionales y verticalización de la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil (siglos XX y XXI)*

Francisco das Chagas Silva Souza <sup>1</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte, Brasil  
chagas.souza@ifrn.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625772431004>

Edilana Carlos da Silva <sup>2</sup>  
Brasil  
edilannacarlos@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6714-7558>

Recepción: 18 Enero 2022

Aprobación: 26 Julio 2022

### RESUMO:

Considerando os mais de cem anos da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nível federal, no Brasil, o artigo objetiva compreender a trajetória da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no decorrer do século XX e XXI, com ênfase nos cenários históricos que exigiram mudanças nas políticas públicas e possibilitaram a verticalização nas ofertas de cursos nessas instituições. Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, visto que foram utilizadas publicações no campo de pesquisa em trabalho e educação, como também uma consulta e análise da legislação da EPT. Observou-se que as várias mudanças ocorridas na oferta da EPT, em mais de um século de existência, vincularem-se às pautas políticas do governo brasileiro e aos interesses do mercado de trabalho. Constata-se uma verticalização na Rede que, há um século, formava apenas para o ensino primário e o básico e, hoje, volta-se para a oferta em vários níveis, inclusive de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, a Rede luta interna e externamente por uma formação profissional para além das demandas do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Institutos Federais, História da Educação, Pesquisa documental, Verticalização.

### ABSTRACT:

Considering that more than a hundred years has passed since the offer to Professional Education and Technology (TVET) on a national level, in Brazil, the article seeks to comprehend the trajectory of the current Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education in the 20th and 21st century, with emphasis on the historical contexts that demanded changes in public policies and allowed the verticalization in courses offers on those institutions. It is a bibliographical and documental investigation, since publications in work and education field of research were used, as also a consultation and analysis of the TVET law were made. It was observed that the many changes that happened in the TVET offer in more than a century of existence was bound to the political agenda of the Brazilian government, and the interests of the job market. A verticalization in the Network a century ago used to complete only the primary and basic education and, today, it focuses on the offer of several levels, including

### NOTAS DE AUTOR

- 1 Doutor em Educação (UFRN) e Pós-doutor em Educação (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/Natal). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus Mossoró/RN* - Brasil. E-mail: [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br).
- 2 Mestra em Ensino (POSENSINO) - Associação ampla entre a UFERSA, a UERN e o IFRN (2021) - Rio Grande do Norte - Brasil. E-mail: [edilannacarlos@hotmail.com](mailto:edilannacarlos@hotmail.com).

*stricto sensu* postgraduate level. However, the network fights internally and externally for a professional education beyond the capital demands.

**KEYWORDS:** Federal Institutes, History of Education, Documentary research, Verticalization.

## RESUMEN:

Considerando los más de cien años de oferta de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) a nivel federal, en Brasil, el artículo pretende comprender la trayectoria de la actual Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica durante los siglos XX y XXI, con énfasis en los escenarios históricos que exigieron cambios en las políticas públicas y posibilitaron la verticalización en las ofertas de cursos en esas instituciones. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, puesto que fueron utilizadas publicaciones en el campo de pesquisa en trabajo y educación, además de una consulta y un análisis de la legislación de la EPT. Se observó que los varios cambios ocurridos en la oferta de EPT durante más de un siglo de existencia, se vincularon a las pautas políticas del gobierno brasileño y a los intereses del mercado de trabajo. Se constata una verticalización en la Red que, hace un siglo, formaba solo para la enseñanza primaria y lo básico y, hoy, se vuelve para la oferta en varios niveles, incluso posgrado *stricto sensu*. Sin embargo, la red lucha interna y externamente por una formación profesional para más allá de las demandas del capital.

**PALABRAS CLAVE:** Institutos Federales, Historia de la educación, Investigación documental, Verticalización.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de um século, as instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) passaram por cinco institucionalidades, conforme as necessidades e conveniências políticas e socioeconômicas brasileiras. Assim, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, essas instituições assumiram outras denominações (Liceus Industriais, Escolas Industriais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica) até se constituírem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

Neste artigo, discutimos a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica <sup>1</sup> (EPT), considerando os contextos históricos que suscitaram mudanças nas políticas educacionais voltadas à formação para o trabalho, no decorrer do século XX e no atual. Ressaltamos a verticalização das ofertas nessas instituições de EPT, que, há um século, formava apenas aprendizes e artífices e, hoje, oferta cursos em vários níveis, inclusive de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Considerando que a EPT vem ganhando espaços na academia, principalmente a partir do crescimento da Rede, no início do século XXI, ressaltamos a importância de se conhecer, ainda que de forma breve – haja vista a limitação de um artigo – o histórico desse conjunto de instituições, salientando a verticalização que ocorreu, nas últimas décadas, em suas ofertas.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória que visa oferecer uma visão panorâmica sobre a história da EPT. Quanto às fontes de informação, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois utilizamos fontes secundárias (livros e artigos de periódicos) e documental, mediante o uso da legislação que marcou a história dessas instituições.

É importante destacar que esses documentos, sob a forma de leis, decretos e portarias, apesar de serem considerados fontes diretas, pois estão disponíveis para os pesquisadores no Portal do Governo Federal, e voluntárias, por terem uma intencionalidade clara, precisam ser analisados cuidadosamente, buscando conhecer o contexto político e econômico em que foram produzidos e, nesse exame, possivelmente, encontrar o não dito, o contraditório, o que ficou nas entrelinhas. Nesse sentido, Barros (2020, p. 8) realça a importância de o historiador olhar para um texto e ver nele “a sociedade que o produziu, a humanidade que passou e passa

por ele [...], os processos que o moldaram e constituíram no tempo, as ideias e ações que o atravessam de muitas maneiras deixando suas marcas ou inscrevendo-se como possibilidades de reapropriações no futuro”.

Quanto ao referencial teórico, fazemos uso do materialismo histórico e dialético. Partimos de um resgate acerca do que foi produzido a respeito da história da EPT. Para Frigotto (2010, p. 97), “Esse conhecimento se expressa por ideias, conceitos, categorias que precisam ser revisitadas tanto no sentido de ruptura [...] quanto de superação, por inclusão”. A análise busca estabelecer conexões, mediações e contradições entre os fatos, pois “É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Segundo Ciavatta *et al.* (2019, p. 19-20), a totalidade social construída é “um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. Seus referentes são históricos, quais sejam, materiais, sociais, mentais, morais ou afetivos, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade”.

O tratamento historicizado dos fenômenos envolve diferentes temporalidades, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e aos sujeitos em foco nas pesquisas. Ter como fundamento o método da economia política e a história como produção social da existência significa considerar os objetos, fenômenos e acontecimentos na totalidade social de que fazem parte. São as mediações, isto é, os processos sociais complexos que os constituem enquanto tais, são as contradições que se apresentam pelas ações e interesses que se opõem entre os diferentes sujeitos, grupos e classes sociais (CIAVATTA *et al.*, 2019, p. 23).

Nessa direção, a busca por essa totalidade nos levou a investigar o porquê das mudanças no ensino voltado para o trabalho, considerando o cenário histórico, político e socioeconômico brasileiro que permitiram mudanças nas instituições de EPT. Sem essa discussão, a nosso ver, é impossível entender a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) e das mudanças que ocorreram nesse ensino ao longo de mais de um século.

Em face do exposto, o desenvolvimento deste artigo apresenta, além dessa introdução e das considerações finais, uma seção dividida em três subseções. O critério para tais subdivisões foi a verticalização das ofertas da EPT ao longo de mais de um centenário de história.

### 3 DE APRENDIZES A DOUTORES: A VERTICALIZAÇÃO NA OFERTA DA EPT NO BRASIL

#### 3.1 As Escolas de Aprendizizes Artífices e o ensino das “primeiras letras”

O marco para a constituição de um conjunto de escolas com fins de formar para o trabalho, como uma política do Governo Federal, deu-se mediante o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha. Assim, as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) constituíram o primeiro sistema nacional de EPT criado no país.

Conforme o artigo 1º do Decreto n.º 7.566/1909, a delegação da Rede ficou designada da seguinte forma: “Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito”<sup>2</sup> (BRASIL, 1909, não paginado). Três meses depois, esse decreto foi alterado com a ressalva de que as instalações dessas Escolas só ocorreriam naquelas capitais em que ainda não dispusessem de uma instituição com fins semelhantes.

Gradativamente, as 19 EAA foram instaladas ao longo de 1910 e todas começaram a funcionar entre os meses de janeiro e outubro daquele ano. Tinham por finalidade formar operários e contramestres por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos para que os menores tivessem interesse em aprender ofícios nas oficinas de trabalho mecânico ou manual, determinados conforme a conveniência do lugar em que estivesse instalada cada escola (CUNHA, 2005).

Para Cunha (2005), o industrialismo foi o principal motivo para a criação das EAA, percebidas como importante iniciativa republicana em matéria de ensino profissional, haja vista que a indústria já era sinônimo

de desenvolvimento científico, progresso e emancipação econômica e política para parte dos políticos brasileiros. Chegou-se a pensar na obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias, uma vez que “os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas” (CUNHA, 2005, p. 16).

Em fins do século XIX, o centro-sul do Brasil possuía o maior número de indústrias, sendo, no Rio de Janeiro, que se concentravam as fábricas mais importantes (57% do capital industrial do país estava na então capital federal). Isso se devia a fatores como: o acúmulo de capitais provenientes da empresa agrícola ou dos negócios do comércio exterior, principalmente da produção do café no Vale do Paraíba; a abundância de mão de obra (população pobre, imigrantes, migrantes internos), apesar da baixa qualificação; produção de energia a vapor, antes da elétrica (FAUSTO, 1995, 2006a, 2006b).

Fausto (1995) faz uma síntese de como se apresentava a produção industrial no Brasil nas primeiras décadas do século XX: em 1907, o Distrito Federal (Rio de Janeiro) estava à frente com 33,2% da produção, seguido de São Paulo, com 16,6%, e Rio Grande do Sul, com 14,9%. Em 1920, São Paulo ocupava o primeiro lugar, com 31,5%, o Distrito Federal caiu para 20,8%, e o Rio Grande do Sul, para 11%.

Prado Júnior (1981), assinala que, em São Paulo, a concentração industrial ocorreu em função do desenvolvimento do setor cafeeiro no Oeste do estado, trazendo-lhe riqueza e população; da imigração, que contribuiu com melhorias na habilitação técnica, pois o trabalhador europeu, nesse quesito, era bem superior ao nacional recém-egresso da escravidão ou de outras formas de trabalho similares àquela; e, pela abundância de energia hidráulica, que já poderia ser aproveitada sob a forma de eletricidade.

Contudo, com relação ao papel exercido pelo Estado na industrialização, Fausto (1995, p. 289) destaca que:

A principal preocupação do Estado não estava voltada para a indústria, mas para os interesses agroexportadores. Entretanto, não se pode dizer que o governo tenha adotado um comportamento antiindustrialista. Houve proteção governamental em certos períodos à importação de maquinaria, reduzindo-se as tarifas da alfândega. Em alguns casos, o Estado concedeu empréstimos e isenção de impostos para a instalação de indústrias de base. [...] Resumindo, se o Estado não foi um adversário da indústria, esteve longe de manter uma política deliberada de desenvolvimento industrial.

Os comentários de Fausto (1995) vão ao encontro das análises tecidas por Luz (1978). Essa pesquisadora frisa que Rui Barbosa, por ser liberal, declarava-se, no parlamento imperial, “intransigentemente hostil” a qualquer proteção à indústria. No entanto, ao assumir o Ministério da Fazenda quando da Proclamação da República, Barbosa transigiu com as suas ideias e reconheceu a necessidade de desenvolver a indústria nacional, vendo-a como importante para a consolidação do novo regime. Para que esse desenvolvimento se processasse, Rui Barbosa realizou “um protecionismo moderado e lento, apenas suficiente para preparar a indústria, a fim de que, numa época mais ou menos próxima, pudesse prescindir do amparo aduaneiro. Acalmava assim seus escrúpulos de liberal, projetando para o futuro a vitória do regime de livre troca no Brasil” (LUZ, 1978, p. 169).

Diante desse quadro, Fausto (1995, 2006b) ressaltou a intensificação dos movimentos sociais urbanos do final do século XIX e primeiras décadas do XX. As cidades concentravam numerosos trabalhadores das fábricas e do setor de serviços. A circulação de pessoas também ampliava a divulgação de ideias. Apesar disso, o autor salienta que os movimentos eram ainda tímidos dada à repressão policial e o medo de muitos trabalhadores entrar na “lista negra” e não conseguir um novo emprego. Assim, as greves só tinham forte repercussão quando eram gerais ou paralisavam as ferrovias e os portos, setores importantes para a agroexportação. Apesar disso, Fausto (1995) comenta acerca da criação de sindicatos, em fins do século XIX, no Rio de Janeiro, embora, conforme esse autor, estes fossem mais “de resultados”. Já em São Paulo, predominou o anarquismo na sua corrente anarco-sindicalista, predominantemente composta por imigrantes (sobretudo italianos) defensores da greve geral como luta revolucionária que acabaria com o

Estado burguês. Esses imigrantes compunham 82,5% da mão de obra ocupada na indústria em São Paulo (FAUSTO, 2006b).

Em síntese, Fausto (1995, p. 299) afirma que: “Desde o início da Primeira República, surgiram expressões de organização e mobilização dos trabalhadores: partidos intitulados de operários [...]; sindicatos, greves. Os anarquistas tentaram mesmo organizar a classe operária em nível nacional, com a criação da Confederação Operária Brasileira em 1906”.

Portanto, não surpreende o fato de o Governo Federal, no Decreto n.º 7.566/1909, considerar como justificativas para a criação das EAA:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Portanto, o público-alvo daquelas escolas eram as classes populares; o principal objetivo dessa ação educacional era capacitar jovens pobres para a prática do trabalho de caráter tácito, manual e repetitivo. Usava-se como pretexto para esse tipo de formação o afastamento da ociosidade, dos vícios e dos crimes. Tentava-se evitar possíveis problemas sociais pautados em preconceitos naturalizados, haja vista que a pobreza era assimilada à prática de crimes. Nessa perspectiva, o ensino profissional pautava-se numa pedagogia tanto preventiva quanto corretiva (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; MANFREDI, 2016).

Os aspectos assistencialista, preventivo e disciplinador das EAA precisam ser considerados no contexto histórico e socioeconômico do início da República no Brasil, marcado pelo fim da escravidão, intensificação da imigração, desenvolvimento da cafeicultura e da indústria (mesmo restrita aos grandes centros), da urbanização e do trabalho assalariado, mas também da organização desses trabalhadores em associações e sindicatos, daí o porquê de o Decreto n.º 7.566/1909 ter a finalidade de “formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909).

Explicitava-se um problema educacional em nível nacional, o da “[...] dualidade e fragmentação: educação acadêmica para as ‘elites condutoras’ e formação profissional básica acelerada para os pobres que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 27). Aliás, é importante ressaltar que a dualidade na educação, tomando-a na sua forma ampla, não é um traço apenas da educação brasileira, mas fruto da cisão da sociedade em classes, como nos explicam Manacorda (1992), Saviani (1989, 2007), dentre outros.

Nesse cenário, era importante, para uma nação que desejava alcançar o progresso, alfabetizar sua população e dar-lhe um conhecimento básico, daí a oferta, em cada EAA, de dois cursos noturnos obrigatórios: um primário (para os analfabetos) e outro de desenho, este propugnado por vários intelectuais da época, dentre os quais Rui Barbosa. No entanto, as condições de funcionamento dessas escolas eram precárias como enfatizam Cunha (2005) e Santos (2011). Para este último, as EAA “foram implantadas em edifícios inadequados e com suas oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede” (SANTOS, 2011, p. 212-213). Somam-se a esses problemas, as dificuldades que os jovens tinham de se manter na escola, visto que muitos precisavam trabalhar para contribuir no sustento da família, geralmente extensas, daí a altíssima evasão apresentada por Fonseca (1961): dos 2.118 alunos matriculados nas EAA, em 1910, apenas 1.248 frequentaram as aulas.

Apesar das críticas tecidas às EAA, Ramos (2014, p. 25) as considera como “um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”. Em seguida, a autora comenta: “chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira”.

Em 1920, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, sob a forma de comissão, para inspecionar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, com vistas a torná-lo mais eficiente. Cabia a esse Serviço a construção de prédios escolares mais adequados, a substituição dos mestres de ofício (considerados despreparados para o exercício da função) e o aparelhamento das oficinas. Além disso, dada à inexistência no país de livros técnicos em português, para uso nas escolas profissionais, essa comissão incluiu, em seu programa, a tarefa de elaborar compêndios relativos à tecnologia de ofícios. Tendo à frente o engenheiro João Luderitz, o Serviço de Remodelação se constituiu, a partir de 1921, por administradores e mestres (ex-alunos) do Instituto Parobé da Escola de Engenharia de Porto Alegre (SOARES, 1982).

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder, por meio da chamada Revolução de 1930, marcou os cenários socioeconômico, político e o educacional brasileiros. As EAA passaram a ser geridas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado logo após a posse de Vargas. Dois anos depois, o Decreto nº 21.353/1932 (BRASIL, 1932) aprovou o regulamento da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, órgão que substituiu o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Essa Inspetoria tinha a finalidade de coordenar a gestão dessas escolas, e, em 1934, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, mediante o Decreto n.º 24.558/1934 (BRASIL, 1934), o qual explicita as motivações para essa mudança, relacionada à preocupação do governo Vargas em ampliar e qualificar a formação da mão de obra para atender o processo de industrialização que visava incentivar. Citamos algumas:

Considerando que a evolução das indústrias nacionais impõe a adaptação do ensino indispensável à formação dos operários às exigências da técnica moderna;

Considerando que atualmente este ramo educativo está restricto, nos estabelecimentos oficiais, a uma organização que apenas atende à formação de artífices para as profissões elementares;

Considerando que a falta de operários graduados e de contramestres é, além da manifesta, penosamente sentida nas fábricas e nas oficinas;

Considerando que as indústrias nacionais já exigem um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário [...] (BRASIL, 1934).

As EAA existiram até 1937, quando, mediante a Lei n.º 378, de 13 de janeiro (BRASIL, 1937a) o presidente Getúlio Vargas transformou-as em Liceus Industriais. Essa lei também extinguiu a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, inaugurada em 1918, com o objetivo de formar professores para o ensino profissional. Segundo Souza e Rodrigues (2017, p. 624), o funcionamento dessa instituição sempre foi questionado em face de sua finalidade, “haja vista ter sido concebida como um espaço para a formação de mestres para as oficinas escolares, o que não veio a se concretizar devido a preponderância da presença feminina nessa escola e consequente consolidação dos cursos voltados para esse público específico”.

### 3.2 Formar o trabalhador para além do ensino primário

O Decreto n.º 24.558/1934 que deu origem à Superintendência do Ensino Profissional deixou patente, nas suas justificativas, a necessidade de qualificação de mão de obra para a indústria, pois, conforme o documento, estas necessitavam de um operariado com conhecimentos especializados e com um nível de instrução acima do ensino primário (BRASIL, 1934).

Não por mera coincidência, três anos depois, a Lei n.º 378/1937 vem estabelecer, no seu artigo 37, que “A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus”. Além disso, no parágrafo único dessa lei, destaca-se que “Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País” (BRASIL, 1937a).

A criação dos Liceus Industriais tinha relação direta com o projeto do governo Vargas para o desenvolvimento da industrialização de substituição das importações no Brasil. Como sublinha Sodré

(1967, p. 277), “Getúlio era a expressão de uma economia interna fundada particularmente no avanço das relações capitalistas”. A partir da Revolução de 1930, tratou de criar as condições para a rápida expansão do capitalismo no Brasil, entravado pelas oligarquias latifundiárias. O caráter nacionalista do seu governo fica evidente em um trecho do seu discurso, no governo provisório (1930-1934), em Belo Horizonte: “devemos aceitar, como postulado cívico, o compromisso de ampliar as nossas lavouras e aperfeiçoar as nossas indústrias, de forma tal que passe a ser considerado deslize de patriotismo alimentarmos-nos e vestirmos-nos com tecidos ou gêneros importados” (VARGAS *apud* SODRÉ, 1967, p. 277).

Brum (2011, p. 185) analisa o perfil da industrialização nesse período:

A meta de industrialização do país, para efetivar-se exigia vultosos investimentos, particularmente em infra-estrutura e na produção de insumos básicos. Não havia no país capitais privados suficientes, nem capitalistas empreendedores. Nos anos 30 não havia também disponibilidade de capitais estrangeiros, em decorrência da crise mundial desencadeada em 1929. Em consequência, a industrialização só podia ser levada adiante pela ação do Estado. Este foi assumindo progressivamente o papel de principal agente do desenvolvimento capitalista brasileiro. Portanto, um capitalismo capitaneado pelo Estado, quer exercendo a função de produtor (Estado-empresário), quer a função de protetor da indústria nacional em face da concorrência estrangeira. Nas condições existentes na época, só empresas estatais podiam assumir a responsabilidade de investimentos de alto risco, elevado volume de capital, longo tempo de maturação e retorno lento e demorado.

O Estado, ao assumir o controle da indústria nacional, precisava criar as condições para que esta viesse a se consolidar. A qualificação da mão de obra estava entre essas condições, daí a criação de novos liceus e a verticalização do ensino nessas instituições com a oferta de cursos em todos os ramos e graus, conforme encontramos na Lei n.º 378/1937 (BRASIL, 1937a), significando um avanço no ensino profissional se comparado às EAA, que prestavam apenas formação técnica de nível primário. Nesse sentido, Fernandes (2017, p. 36, grifo nosso) comenta que a transformação das EAA efetivava “o objetivo do projeto nacional de expansão da educação, visando atender às mudanças das exigências de *formação de mão de obra do padrão artesanal para uma produção mais especializada*, requerida pelo estágio do desenvolvimento industrial”.

Embora possamos ver um princípio de verticalização na transformação das EAA em Liceus Industriais, Otranto (2010, p. 2) ressalta que isso foi apenas mais uma “[...] mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições”, uma vez que as novas continuariam formando sob os mesmos ideais tecnicistas para atenderem às demandas da indústria nacional. O comentário da autora é procedente dada à urgência pela formação de operários para as indústrias, que cresciam em número, sobretudo em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando as importações se tornaram mais difíceis de serem feitas. Aliás, foi no auge desse conflito que Vargas fez acordos com os Estados Unidos para a instalação da indústria de base no Brasil, possibilitando, assim, uma aceleração do processo de industrialização. Quanto a isso, Ianni (1977, p. 32) comenta: “Parece que o governo brasileiro estava procurando extrair vantagens econômicas da adesão às ‘nações aliadas’ [...]. As exigências da economia de guerra (defesa nacional e indústria de base) precipitaram as condições finais à instalação da ‘grande siderúrgica’”.

Os números apresentados por Sodré (1967, p. 291) atestam esse crescimento: “Entre 1920 e 1929 haviam sido criados 4.697 estabelecimentos industriais com capital realizado de Cr\$ 6.723.093.000; entre 1930 e 1939 foram criados 12.232 estabelecimentos, com capital realizado de Cr\$ 9.783.195.000; entre 1940 a 1949 foram criados 60.682 estabelecimentos com capital realizado de Cr\$ 15.818.109”. O autor ressalta que, em 1939, quando se realizou a primeira estimativa da renda nacional, a indústria apresentava uma participação na ordem de 13%.

Essa expansão econômica exigiu investimentos em políticas públicas educacionais para ampliar a oferta de ensino técnico e capacitar os trabalhadores, como explica Gurgel (2007, p. 107):

As exigências por mudanças no campo educacional não significaram a instituição de um sistema escolar que atendesse às demandas sociais (principalmente quanto à diminuição do analfabetismo) e econômicas (qualificação de mão-de-obra na velocidade que o sistema queria). Na realidade, as políticas no campo da educação passaram a ser orientadas para atender às novas exigências desse processo de industrialização que veio a favorecer, por sua vez, o crescimento da população urbana.

A formação para o trabalho também tinha caráter dualista e assistencialista nos Liceus. Podemos fazer essa inferência ao verificarmos o que determinava o artigo 129 da Constituição Federal de 1937:

Art. 129 - À infância e à juventude, *a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares*, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

*O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.* Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

*É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.* A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937b, não paginado, grifos nossos).

Percebe-se que a dualidade era confirmada e oficializada pela “Constituição Polaca”, ao ser explicitado que a oferta do ensino pré-vocacional profissional deveria ser destinada às classes populares. Esse era o cenário educacional para os pobres que também estudavam nos Liceus Industriais, à época. Permitia-lhes uma inclusão social, possibilitando-lhes estudos e oportunidades de conseguir um emprego nas indústrias, mas, ao mesmo tempo, limitava-lhes o crescimento ao mostrar o “lugar” que lhes cabia na sociedade.

A década de 1940 exigiu dos industriais uma nova postura em relação à formação profissional, haja vista que a industrialização se ampliava. Devido a esse cenário, foi promulgada, no período de 1942 a 1946, pelo então ministro Gustavo Capanema, uma nova legislação contendo um conjunto de decretos, cuja finalidade era normatizar e estruturar a educação brasileira.

As Leis Orgânicas, também conhecida como Reforma Capanema, foram implantadas, gradativamente, e tinham relação com os vários setores produtivos. Com relação ao objeto deste artigo, damos ênfase ao Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a), a Lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>3</sup>. Os artigos 3º e 4º do capítulo 1º dessa Lei demonstram o empenho do Estado com a formação de mão de obra para o mercado, embora não estivesse mais declarado, como nas EAA, que o ensino profissional se destinaria aos “desfavorecidos da fortuna” ou os “desvalidos da sorte”:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos (BRASIL, 1942a).

Fonseca (1961, p. 266), salienta a importância dessa Lei Orgânica: “Deixava êle [o ensino industrial], assim, de pertencer ao grau primário, situando-se no mesmo nível que o secundário. Enorme passo fôra dado, subira de categoria o ensino industrial. Esta providência permitiria a sua articulação com outras modalidades de ensino”. Adiante, o autor reforça as vantagens da Lei, não limitando mais o “ensino industrial”, às camadas pobres: “Com a possibilidade de ingresso dos estudantes secundários nos cursos técnicos e a permissão de matrícula, em seguida, nas escolas de engenharia, mudou muito o ambiente social do ensino industrial [...] também, procurado pela classe possuidora de maiores possibilidades financeiras” (FONSECA, 1961, p. 270).

As Leis Orgânicas implantaram duas importantes mudanças: o deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos “destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria” (BRASIL, 1942a). De acordo com Fonseca (1961, p. 270):

Os cursos técnicos, que teriam currículo de três anos, constituiriam uma novidade para o Brasil. Até então não existira entre mestres e engenheiros um elemento com formação especial capaz de ligar as duas classes, servindo de auxiliar aos engenheiros na administração das oficinas, um elemento que representasse, na indústria, o papel que os sargentos desempenham no Exército. A Lei Orgânica previa essa nova função, de cuja falta, aliás, já se ressentia a indústria, aparecendo, a categoria de profissionais que receberiam a denominação de técnicos.

Embora existisse, de fato, um avanço no ensino profissional ao torná-lo de nível Secundário, o livre acesso a quaisquer cursos superiores não era permitido aos egressos dos cursos técnicos, mas apenas o ingresso num curso superior que tivesse relação direta com a habilitação do curso técnico que haviam concluído, ou seja, uma forma de desestimular o acesso das classes populares ao Ensino Superior (CUNHA, 2000, 2014; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Importa salientar que, na década de 1950, mediante as chamadas “Leis de Equivalência” – Lei n.º 1.076/1950, Lei n.º 1.821/1953 e Lei n.º 3.552/1959 - (BRASIL, 1950, 1953, 1959) houve uma quebra na rigidez do currículo estabelecido pela Reforma Capanema. Para Medeiros Neta *et al.* (2018), essas leis oportunizaram a democratização do ensino através da verticalização de estudos também aos egressos da educação profissional, contrapondo-se ao dualismo do sistema educacional brasileiro, estabelecido pelas Leis Orgânicas, que distanciava ainda mais a educação propedêutica da educação profissional.

Saviani (2008, p. 269) frisa que esse conjunto de reformas educacionais tinha caráter dualista, centralista e burocrático, justamente por separar a formação secundária, destinada às elites, da formação profissional, ofertada às camadas populares. Nesse contexto, era concedido “apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ao tipo de ensino as profissões e ofícios requeridos pela organização social”.

A oferta do ensino técnico pelas instituições federais de ensino passou por nova mudança a partir da promulgação do Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942b), responsável por estabelecer as bases organizacionais da Rede Federal, composta por estabelecimentos que ofertavam ensino industrial. De acordo com o artigo 1º desse Decreto, “A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem” (BRASIL, 1942b), assim resumidos por Fonseca (1961, p. 271): “Técnicas, aquelas em que se ministrassem cursos técnicos; industriais, as voltadas para cursos industriais; artesanais e de aprendizagem quando, respectivamente, tivessem como finalidade dar cursos artesanais ou de aprendizagem”.

Nesse período, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas, conforme o ensino ofertado por cada uma delas. Fernandes (2017, p. 48) ressalta a distinção entre ambas: “[...] as Escolas Técnicas passaram a atuar no 2º ciclo com cursos técnicos para estudantes egressos do 1º ciclo e as Escolas Industriais a atuar no 1º ciclo com cursos industriais (ginásios) com o objetivo de receber os estudantes oriundos do curso primário”. No que se refere à formação proposta pela Rede Federal, Fernandes (2017) e Otranto (2010) ressaltam que as Escolas Industriais e Técnicas ofertavam formação profissional em nível equivalente ao Secundário, como já era previsto pela Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Na década de 1950, na gestão do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), seu ideal desenvolvimentista, expresso no Plano de Metas cujo lema era avançar “50 anos em 5”, conduziu o Brasil a um rápido crescimento econômico, apoiado em três setores essenciais da economia: indústria, transporte e energia. Brum (2011) compreende o desenvolvimentismo da era JK como um modelo de desenvolvimento dirigido para a aceleração do crescimento econômico com vistas a reduzir as distâncias, em termos de industrialização e renda, entre o Brasil e os países considerados desenvolvidos. Para tanto,

o Estado deveria desempenhar a função de principal agente indutor do processo, quer sinalizando os rumos da economia e direcionando os investimentos, quer investindo diretamente em setores fundamentais como infra-estrutura e indústria

básica. O governo, atuando como instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento econômico, passava a utilizar, em grau acelerado, recursos adicionais, extraídos compulsoriamente da sociedade ou buscados no exterior (BRUM, 2011, p. 207-208).

Muitos estudos mostram as consequências socioeconômicas trazidas pela política de JK: endividamento externo e interno, inflação, concentração econômica, ampliação do número de multinacionais (principalmente americanas), dentre outras. Cedro (2019) afirma que, para atrair o capital privado, o Estado concedeu condições fiscais, cambiais e creditícias que asseguraram a importação de equipamentos para os setores priorizados pelo Plano de Metas. Ademais, o governo garantiu ao empresariado nacional sustentar um alto nível da demanda interna e assegurar mercados competitivos aos seus produtos. Os dados da Tabela 1 expressam a economia nacional do período JK.

TABELA 1.  
Desempenho econômico-financeiro do governo JK (1956-1961)

Ano	Crescimento do PIB (%)	Inflação (%)	Déficit público (% da receita)	Endividamento externo (em milhões de dólares)
1955	8,8	12,15	13,7	1.445
1956	2,9	24,54	44,5	2.694
1957	7,7	6,96	38,4	2.658
1958	10,8	24,40	26,0	3.069
1959	9,8	39,42	16,8	3.392
1960	9,4	30,46	16,8	3.907

Fonte: Adaptada de Brum (2011, p. 214) baseado em dados do IBGE, Banco Central do Brasil e Folha de São Paulo.

A ampliação das indústrias nacionais e estrangeiras foi extraordinária no governo JK, sobretudo da indústria de bens de consumo duráveis e de bens de capital, apesar de esta ainda ter sido tímida para as necessidades da época. Entretanto, Teixeira e Totini (1989, p. 201) ressaltam que, no Brasil, não se implantou uma indústria de base autônoma, “capaz de produzir-se e aperfeiçoar-se tecnologicamente por si mesma. Até a década de 70, a maior parte das máquinas e equipamentos industriais, motores e turbinas, laminadores, fertilizantes e outras matérias-primas de uso industrial e agrícola continuava a ser importada”.

Para Ianni (1977), o que é essencial para a compreensão do governo JK e da sua política econômica é que se adotou uma estratégia de desenvolvimento que acabou com consolidar o capitalismo dependente ou associado. Para esse sociólogo, o que distinguiria o governo de JK da era Vargas é o fato de ter havido uma “transição (casual ou deliberada [...]) de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional para uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente” (IANNI, 1977, p. 149-150).

Diante desse cenário, não surpreende a necessidade de intensificar a formação de trabalhadores para essas indústrias, desde as instruções básicas às mais qualificadas. Fernandes (2017, p. 68) frisa que: “Entre as metas integrantes do Plano de desenvolvimento econômico do Governo Juscelino Kubitschek, a educação foi contemplada por meio de [...] investimentos para a formação profissional de técnicos, visando atender às necessidades emergentes do processo de expansão industrial”. Para o autor, como forma de estímulo, foi dada autonomia didática-administrativa às Escolas Industriais e Técnicas da Rede Federal, por meio da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1959). Apesar disso, a verticalização do ensino ainda se mantinha limitada ao nível secundário, haja vista que a finalidade dessas instituições era formar mão de obra, em massa, para as indústrias.

O autor supracitado, ao se referir à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), no que se tange à Educação Profissional, destaca que “o nível técnico foi equiparado ao colegial secundário, garantindo aos estudantes provenientes do ensino

profissional, igualmente aos oriundos do secundário, a continuidade de seus estudos para o ensino de grau superior, além da movimentação entre os ramos do ensino secundário e técnico” (FERNANDES, 2017, p. 58).

Teoricamente foi permitido aos egressos dos cursos técnicos a continuação de suas formações em nível superior em qualquer área. Porém, esse instrumento normativo, que indicava o final do sistema dual de ensino, devido à suposta superação do paralelismo entre a formação para as elites e a para o trabalho, na prática, “[...] não se concretizou, uma vez que os currículos escolares não incorporaram essas modificações, permanecendo os ‘científicos’ totalmente voltados para conduzir as elites ao ensino superior, enquanto os ‘profissionalizantes’ eram direcionados, sobretudo, à formação para o trabalho” (FERNANDES, 2017, p. 58).

Os primeiros anos da década de 1960 foram de crises geradas pelo modelo desenvolvimentista de JK, e de mobilizações populares no campo, principalmente com a ampliação das Ligas Camponesas; e nas cidades, organizadas pelos sindicatos e pelos partidos de esquerda. As Reformas de Base anunciadas pelo presidente João Goulart foram vistas como ações voltadas aos interesses dos comunistas. A burguesia nacional, aliada ao capital estrangeiro; setores da igreja católica; e com apoio dos Estados Unidos arquitetaram e respaldaram o golpe militar desferido em 31 de março de 1964, iniciando uma série de governos autoritários nas mãos dos presidentes militares que perdurou até 1985.

Durante o governo dos militares, o intervencionismo econômico do Estado tornou-se ainda mais forte, levando a uma grande concentração de capitais no setor privado. Inúmeras empresas nacionais e estrangeiras, das mais diversas áreas econômico-financeiras, associaram-se ou fundiram-se, formando grandes oligopólios. Segundo Teixeira e Totini (1989, p. 213), “dos 336 bancos existentes no país em 1964, restavam apenas 165 em 1970. Destes, menos de 20 eram considerados grandes bancos, pelo seu capital e seu volume de depósitos”.

A política econômica dos primeiros governos militares elevou o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro durante vários anos seguidos, fato que ficou conhecido como “Milagre Brasileiro”, cujo carro-chefe foi a indústria. De 1970 a 1973, a indústria de transformação cresceu acima de 14% ao ano e a de bens de consumo duráveis, 25%. Uma ampliação que também ocorreu na indústria de base e na de bens de consumo mais populares (TEIXEIRA; TOTINI, 1989). Esse “milagre” tinha como alicerces: a empresa estatal, o grande capital nacional e o capital estrangeiro.

Mas, a sustentação desse crescimento dependia, além de capital, de uma mão de obra com melhor qualificação, sendo necessárias medidas urgentes para resolverem essa limitação. A tentativa mais ousada de solucionar o problema foi a sanção da Lei n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), por meio da qual, os antigos ensinos primário e ginásial foram unificados no curso de 1º grau de 8 anos. A lei também instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Para Cury *et al.* (1982, p. 23), “pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante”.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 5º dessa Lei:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971, grifos nossos).

É possível perceber a relação direta da Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971) com a formação para de trabalhadores qualificados para o mercado. Esta já teria início no ensino de 1º grau, com a sondagem de aptidões, e se aprofundaria no 2º grau nas habilitações profissionais. Quanto a estas, consoante o artigo 6º dessa Lei, poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Para Cunha (2005, 2014), essa lei visava resolver também o problema da falta de vagas no Ensino Superior. Com o avanço da escolarização em nível secundário, crescia, cada vez mais, a procura pelas universidades, as quais eram poucas e não suportavam a demanda. Nesse sentido, acreditava-se que a Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), ao tornar profissionalizante o ensino de 2º grau, deixaria as vagas do Ensino Superior “livres” para as classes mais abastadas, enquanto os egressos dos cursos técnicos se contentariam com um emprego em algum setor da economia que necessitasse de mão de obra.

Entretanto, segundo Cunha (2005, 2014), as coisas não saíram conforme o planejado. Problemas como a falta de recursos e de estrutura das escolas, a carência de professores qualificados para lecionar disciplinas técnicas, e as reações da sociedade revelaram as suas limitações, levando a uma “reforma da reforma”, em 1975, mediante o Parecer n.º 76/1975, que “dizia não pretender eliminar as 130 habilitações profissionais já aprovadas pelo Parecer n.º 45/72, mas agrupá-las em algumas *famílias de habilitações básicas*, como saúde, edificações, eletrônica, administração e comércio, entre outras” (CUNHA, 2005, p. 203, grifos do autor).

Como os problemas não foram superados e continuaram as dificuldades de implantação do ensino profissionalizante nas escolas, a obrigatoriedade imposta pela Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971) foi flexibilizada por meio da Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, a qual determinou, no parágrafo 2º, do artigo 4º, que: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, *a critério do estabelecimento de ensino*” (BRASIL, 1982, grifo nosso).

### 3.3 A formação de mão de obra especializada de nível superior

De acordo com Cury *et al.* (1982, p. 23), “o surgimento de grandes empresas no País teve como consequência o aumento do número de ocupações de nível mais elevado, isso se deu em decorrência da inovação que representavam e da consequente carência, em termos quase absolutos, de pessoal especializado”. Logo, era necessário que as instituições de ensino profissionalizante, como eram chamadas à época, ofertassem cursos que suprissem essa demanda, daí o Decreto-Lei n.º 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969) autorizar o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. O seu artigo 1º expressa:

As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969, não paginado).

Na década seguinte, a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). As novas instituições possuíam natureza jurídica de autarquias federais, com autonomia técnica, financeira, didática e de gestão asseguradas. O artigo 2º dessa Lei apresenta os objetivos estrategicamente elaborados para que as instituições ofertassem cursos superiores:

I - ministrar ensino em grau superior:

- a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
- b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, não paginado).

Cunha (2005) compreende a criação dos CEFET como uma maneira encontrada, pelo governo federal, de desviar uma parcela de candidatos ao Ensino Superior para essas instituições, disponibilizando lhes cursos de curta duração e de menor valor econômico e simbólico. Assim, ao contrário de uma valorização das escolas técnicas, esse autor afirma que “a ‘cefetização’ representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade [...] mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira” (CUNHA, 2005, p. 211).

Mais tarde, na presidência de Itamar Franco (1992-1994), foi instituído, pela Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o Sistema Federal de Educação Tecnológica, com a finalidade de “permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, [...], visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo” (BRASIL, 1994). No que diz respeito à transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET, destacamos os parágrafos 1º, 3º e 5º do artigo 3º:

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o caput levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, não paginado).

A transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET contribuiu para expandir a oferta de EPT no Brasil. A respeito da criação dos CEFET, Ciavatta (2006, p. 912-913) tece a seguinte análise:

A discussão sobre o sentido educacional que os Centros Federais de Educação Tecnológica assumem ao se tornarem, progressivamente, instituições de ensino superior, exige que se defina que homem e que mulher se quer formar, a que finalidade se destina a educação. De outro lado, cabe uma reflexão sobre a questão da técnica, da ciência e da tecnologia e sua relação com o trabalho e a educação. Particularmente, supõe que se considerem suas consequências para a humanização ou a realização de todo o potencial humano em um mundo dominado, material e ideologicamente, pelo lucro fácil, pelas guerras e pela destruição da natureza e a desumanização das condições de vida dos povos. O modo capitalista de produção da existência, o avanço da ciência e das tecnologias são parte dessa duplicidade de fins, tanto de preservação da vida como de sua destruição.

A “cefetização” e outras políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional na década de 1990 têm relação com a penetração do modelo neoliberal no Brasil, já presente nos países europeus e no Chile. Martins (2000, p. 61) cita as seguintes assertivas do pensamento dos novos liberais:

a) A crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual, que acarretaria como consequência necessária uma elevação do nível de bem-estar social para muitos outros indivíduos, mas não para todos, já que se assim ocorresse se quebraria o próprio motor de seu desenvolvimento;

b) O combate às políticas de bem-estar social, como ação urgente a ser efetivada, uma vez que a Europa, adotando esse modelo de proteção coletiva para seus indivíduos, poderia estar comprometendo o propalado motor de desenvolvimento social – a desigualdade;

c) O combate ao movimento sindical, organizado e com forte poder de pressão, que exige a diminuição das desigualdades econômicas, bem como a manutenção e a expansão das políticas de bem-estar social,

d) O combate à presença forte do Estado em todas as instâncias sociais, sobretudo na econômica, já que a iniciativa privada, afirmavam, é mais propensa à defesa das individualidades e da liberdade para a economia.

Nesse cenário de transformações educacionais da década de 1990 merece destaque a criação da nova LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que reorganizou a oferta da EPT no Brasil, destinando-lhe um capítulo específico, separado da Educação Básica (BRASIL, 1996b), mantendo, assim, novamente, a

dualidade na educação brasileira, haja vista que houve uma divisão ao invés de integração, no processo de ensino e aprendizagem.

Moura (2007) ressalta que o texto da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) é minimalista e ambíguo no que se refere à relação entre a EPT e o Ensino Médio, pois esse está descrito no Capítulo II, destinado à Educação Básica; e aquela está no Capítulo III, limitando-se a sua discussão em apenas quatro artigos. Moura (2007, p. 16) usa como exemplo disso dois trechos dessa Lei: o parágrafo 2º, do Artigo 36, alusivo ao Ensino Médio, “[...] atendida a formação geral do educando, *poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*”; e o Artigo 40, referente à Educação Profissional: “[...] será desenvolvida *em articulação com o ensino regular* ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996b, grifos do autor). Segundo Moura (2007, p. 16), “Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles”. O autor explica ainda que:

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2007, p. 16).

Essa redação que divide as formações não é inocente e desinteressada. Ao contrário, há a explícita intenção de consolidar a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, interesse já manifesto no Projeto de Lei (PL n.º 1.603/1996a) do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse PL, por suscitar muitas desconfianças e mobilizações entre os servidores das instituições de EPT, foi retirado de pauta, mas, diante da possibilidade de impor o seu conteúdo sob a forma de decreto, em 17 de abril de 1997, o governo emitiu o Decreto n.º 2.208 para regulamentar o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Esse documento teve como principal característica a separação entre a formação geral e a profissional, conforme constava o seu artigo 5.º: “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).

Para Saviani (2011, p. 144), o divórcio entre o Ensino Médio e o Técnico,

[...] significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistema” próprio das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

O cumprimento dessa determinação interrompeu a articulação entre a matriz curricular da formação geral, propedêutica, e da técnica-profissional. As instituições que optassem por ofertar o Ensino Médio “regular”, deveriam fazê-lo com redução de vagas e desvinculando-o da base tecnológica. Os cursos técnicos de nível médio poderiam ser nas formas Subsequente ao Ensino Médio (um curso com uma carga horária menor, focado nas disciplinas técnicas), e Concomitante ao Ensino Médio, internamente ou em parceria com outras instituições de ensino.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) compreendem que o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997) firma-se na “doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo”. Para esses pesquisadores, as décadas finais do século XX e o princípio do XXI foram marcadas por mudanças e reformas nos campos econômico, sociocultural, ético-político e ideológico. Os responsáveis por essas reformas são os organismos internacionais e regionais, vinculados aos mecanismos de mercado, com seus respectivos representantes com o objetivo garantir a rentabilidade do sistema capital, das corporações de grande porte, das empresas transnacionais e das poderosas nações que são suas bases e matrizes.

Se analisarmos o Governo Fernando Henrique Cardoso nos contextos social, político, econômico e educacional, concluiremos que a “era FHC” desenvolveu suas políticas “de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103). Nesse sentido, Fonseca e Ferreira (2020, p. 2) fazem uma síntese desse período:

sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, (1995-2002) o Brasil experimentava uma mudança de paradigma no regime capitalista de acumulação do capital. Tratava-se do advento do regime neoliberal, da reforma de administração do Estado, da descentralização das políticas públicas, da reestruturação produtiva do capital e de privatizações e parcerias com o setor privado. Com essa mudança do regime de acumulação de modo capitalista Taylorista/Fordista para o de acumulação flexível, a educação de um modo geral, seguindo essa lógica de mudança na estrutura do Estado, teve que adaptar-se a essa nova realidade para atender a novas demandas do mundo do trabalho, sofrendo influências diretas na educação em geral e na qualificação profissional em particular. Sendo assim, o trabalhador/a passou da condição de especialista (orientado para executar uma só função ou tarefa) para uma formação polivalente.

Essa situação se manteve durante o restante do governo FHC e no primeiro ano da presidência de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho (BRASIL, 2004a), sancionado por esse presidente, o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado. O novo decreto permitiu a articulação entre a formação geral e a técnica por meio da forma Integrada, mas mantiveram-se as duas outras formas presentes no decreto de FHC: a subsequência e a concomitância (BRASIL, 2004a). O Ensino Médio na forma Integrada (EMI) tem sido a bandeira de luta de educadores progressistas que o veem como uma possibilidade de reduzir ou conduzir ao fim da dualidade da educação brasileira.

Também em 2004, todos os CEFET foram alçados à categoria de Instituições de Educação Superior (IES) pelo Decreto n.º 5.225/2004 (BRASIL, 2004b). Apesar disso, para Otranto (2012), os CEFET não tinham o interesse de apenas usufruir de semelhante autonomia concedida às universidades, mas passar a ser também universidades. Foi o que ocorreu, em 2005, com o CEFET-PR, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), ampliando as expectativas de vários outros CEFET.

Mediante o Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu início à implantação dos Institutos Federais (IF). Nesse decreto foram estabelecidas as diretrizes para o processo de reorganização e integração das instituições federais de Educação Profissional do país, com fins de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (BRASIL, 2007). Essa proposta foi vista como o fim da possibilidade de os CEFET serem transformados em universidades. Conforme Otranto (2012, p. 202):

Apesar da pressão dos dirigentes dos Cefets e das demais instituições de educação profissional, o governo pavimentava o caminho para outra proposta, que não incluía a transformação em universidade, e sim, em outra instituição “alternativa” à universidade, que tivesse custos menores, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990, pelo Banco Mundial, como muito caras para os países em desenvolvimento.

Até o final de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional era composta por 33 CEFET e suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUF), 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal (ETF) (OTRANTO, 2010).

O Decreto n.º 6.095/2007 (BRASIL, 2007), assegurava adesão voluntária por parte dessas instituições federais no contexto do Sistema Federal de Educação Tecnológica, ao possibilitar acordos no âmbito do processo de integração, bem como a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de acordo com as determinações estabelecidas por esse decreto. Com relação à verticalização do ensino, realçamos que, no seu artigo 4º, esse decreto estabelecia que a nova institucionalidade se comprometia em ministrar cursos de nível superior:

a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;

c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007, não paginado).

O processo de transformação das instituições federais de EPT em IFET se iniciou em julho de 2007 com o Ofício Circular SETEC n.º 76/2007 (BRASIL, 2007), que dava o prazo de 90 dias para que essas instituições se pronunciassem em relação à proposta governamental. Em dezembro de 2007, a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002, estabeleceu esse mesmo prazo para a adesão das instituições interessadas. Assim, em 31 de março de 2008, a Portaria MEC/SETEC n.º 116/2008 (BRASIL, 2008a) divulgou o resultado e, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008b), foram criados 38 IF e estabelecidos os seus objetivos, finalidades, características e estrutura organizacional. A lei oficializou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), composta pelos IF, pelas Escolas Técnicas Vinculadas à Rede Federal, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelos CEFET-RJ e CEFET-MG <sup>4</sup> (BRASIL, 2008). Em 2012, o Colégio Pedro II foi agregado à RFEPCT.

Conforme a Lei n.º 11.892/2008, os IF têm natureza jurídica de autarquia, autonomia didático-pedagógica e disciplinar, administrativa e financeira. São instituições pluricurriculares e *multicampi*, com autonomia para criar e extinguir cursos, equiparando-se às universidades federais em relação à autoridade de regular, supervisionar e avaliar seus cursos (BRASIL, 2008b). Quanto aos objetivos e características dos IF, o inciso I-IX do artigo 6º dessa lei determinam:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, não paginado).

O artigo 7º da referida lei ressalta os objetivos para os quais os IF foram criados:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008b, não paginado).

O artigo 8º da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), por sua vez, determina a divisão em termo de proporção das vagas ofertadas por cada nível de cursos e garante, no mínimo 50% das vagas para a EPT de nível médio e, no mínimo, 20% para os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

A nova configuração da RFEPCT levou Pacheco (2011, p. 7) a enfatizar que: “Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. Alves *et al.* (2017) endossam a afirmação de Pacheco (2011), ao considerarem que os IF se configuram como política pública criada com a finalidade de oportunizar, aos menos favorecidos, EPT de qualidade, formando os educandos para a vida e para atuarem em vários setores da economia. Ademais, contribuem para o desenvolvimento sócio-político-econômico local, regional e nacional do país ao promoverem ascensão social, principalmente por meio da verticalização do ensino que possibilita formação e capacitação em vários níveis e modalidades.

Aguiar e Pacheco (2017) associam as origens dos IF à retomada do crescimento econômico e à recuperação dos setores produtivos e de serviços, na primeira década deste século.

[...] o desafio que permeou a Educação Profissional e Tecnológica naquele estágio do desenvolvimento brasileiro foi dimensioná-la a partir do reconhecimento de uma demanda que resultava da exclusão dos processos de formação básica de milhares de pessoas, oferecendo-as oportunidades, sem iludi-las a partir de pressupostos e projeções irreais. Assim, nasceram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica - EPT focada na formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 13-14).

Os autores em tela, frisam que os IF não são a velha escola técnica nem universidades, “pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem prática e a compreensão teórica, são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15).

Paralelo às mudanças que ocorriam na primeira década do atual século, deu-se, em 3 fases, o processo de expansão e interiorização das instituições federais de EPT ao longo dos governos dos presidentes Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Baseados em dados do portal do MEC, vemos que, em 2002, a Rede era composta por 144 unidades, e, “Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2018).

Tomando como base os dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018, 2019, 2020, 2021), podemos constatar o crescimento e expansão da RFEPCT, no período de 2017 a 2020<sup>5</sup>, no que tange ao número de matrículas, ofertas e quadro de servidores.

Com relação ao quantitativo de matrículas, a Rede possuía, em 2017, 1.031.798 alunos, passando para 1.507.476, em 2020. O aumento de 46% no número de matrículas evidencia a ampliação das ofertas de cursos: um total de 10.878 distribuídos em nível médio (técnicos nas formas integrada, subsequente e concomitante), superior e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (BRASIL, 2018, 2021).

As ofertas de cursos de nível superior era algo impensável há algumas décadas, quando essas instituições eram vistas apenas como formadoras de técnicos de nível médio para o mercado de trabalho, exceto os CEFET, criados na década de 1970 que formavam também em nível superior, como já vimos. O crescimento de 26,3% nas ofertas das licenciaturas demonstra o compromisso institucional com a formação de professores, conforme consta na Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), e em atendimento ao Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), no tocante às Metas 12 (elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos); e 15 (assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam).

Vale salientar que, seguindo orientação da lei de criação da Rede, a maior parte dessas licenciaturas é na área das Ciências Exatas e da Natureza, haja vista a carência de professores de disciplinas dessa área, atestada pelo relatório produzido por uma comissão do Conselho Nacional de Educação. Baseado em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os relatores destacam uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. “Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física; mas, entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11). O crescimento da oferta de cursos de licenciatura dessas disciplinas vai ao encontro da Meta 15 do Plano Nacional de Educação, pois essa escassez de docentes leva muitos a ministrarem aulas fora de sua área de formação inicial.

No que diz respeito às ofertas em nível de pós-graduação, a RFEPCT tem demonstrado uma ampliação anual desse tipo de oferta, principalmente dos cursos *lato sensu*, mais fáceis de serem criados visto que a aprovação dos seus projetos não depende de uma avaliação da CAPES, o que não significa que tenham baixa qualidade. Já os cursos de mestrado apresentam um crescimento de 76,4% entre 2017 e 2020 e, segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha, destacam-se por serem, na sua maioria, programas profissionais: 143 dos 199 existentes em 2020. Quanto aos cursos de doutorado, há também um crescimento nas ofertas considerando que eram 7, nos anos de 2017 e 2018, e subiu para 12, em 2020 (BRASIL, 2018, 2021).

Novamente vemos um alinhamento na oferta desses cursos com a Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), ao se comprometer com a formação superior e a continuada, e com o atual Plano Nacional de Educação, no que diz respeito às metas 13 (elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores); 14 (elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores); e com a 16 (formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir-lhes formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino) (BRASIL, 2015).

Os dados apresentados acima evidenciam um forte crescimento da Rede, mesmo em uma época em que as instituições federais de EPT, como também as Universidades Federais, vêm sofrendo cortes orçamentários decorrentes da política econômica assumida pelo governo a partir de meados da segunda década deste século. Em novembro de 2021, o Jornal Extra Classe fez um balanço dessa situação:

Devido aos cortes feitos pelo governo federal no orçamento para diversas áreas, menos da metade dos recursos previstos para a educação pública será executada pelo Ministério da Educação em 2021. A previsão orçamentária era de R\$ 145,70 bilhões, mas a execução dos créditos, isto é, aquilo que foi efetivamente repassado às instituições, não passa de R\$ 90,29 bilhões. Descontada a folha de pagamento dos servidores, restam R\$ 70,6 bilhões para cobrir todas as despesas correntes e as políticas públicas de educação até dezembro deste ano. Isso equivale a 2,78% dos gastos públicos, a menor taxa desde a década passada. A partir de 2015, o setor que já sonhou com as verbas do Pré-Sal perdeu 38% dos recursos, ou mais de R\$ 30 bilhões (LAMPERT, 2021, não paginado).

Em contraposição, vemos o crescimento de matrículas nas instituições privadas demonstrando a mercantilização da formação profissional (SOUZA; ALBANO, 2019) e do ensino superior (PAULA *et al.*, 2018; RODRIGUES; SOUZA, 2020). Esse cenário nos mostra o quanto ainda precisamos lutar em defesa de uma educação pública, de qualidade e inclusiva. Com relação à EPT, além dessas frentes de lutas, precisamos, interna e externamente, apresentar nossas instituições não como simples qualificadoras de mão de obra para servir às demandas do mercado de trabalho, mas preocupadas com a formação humana na sua integralidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos, ainda que de forma breve, a história da EPT no Brasil, desde a criação das EAA, em 1909, quando se formava para as “primeiras letras”, até a atualidade, quando essas instituições, mediante uma verticalização ao longo de décadas, passaram a ofertar cursos em nível de mestrado e doutorado, algo considerado improvável há algumas décadas, de acordo com a legislação criada para essas instituições.

Nosso interesse, com a escrita desse artigo, é abrir discussões a partir do que expomos, haja vista que não se escreve mais de um século de história em poucas páginas, tendo em mãos, basicamente, dezenas de leis, decretos e portarias. Portanto, somos cientes de que deixamos lacunas para serem aprofundadas, investigadas, porém, não preenchidas, pois nenhum conhecimento é encerrado e cada pesquisa leva a outras.

Desse modo, esperamos que este artigo seja utilizado por docentes e discentes da EPT, pois, muitos, embora trabalhem e/ou estudem na RFEPCT, desconhecem as suas raízes e trajetórias ao longo de mais de um século de existência. Dado esse “pontapé”, sugerimos aos leitores a realização de pesquisas acerca da legislação que trata da EPT no Brasil; a busca da memória que se encontra “guardada” nas lembranças dos ex-professores, gestores, egressos e nos registros fotográficos e da imprensa; as práticas de ensino-aprendizagem que ocorriam e ocorrem nessas instituições; a cultura escolar e material; as velhas e atuais políticas educacionais e os riscos que essas últimas trazem para a manutenção de um projeto de educação omnilateral, voltado para o ser humano na sua integralidade; a formação de professores para lecionar em uma modalidade de ensino para a qual não foram preparados academicamente; além de uma lista longa de tema que a trajetória da EPT suscita.

#### REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (org.) **As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.
- ALVES, C. G. M. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como locus de formação de professores da Educação Básica no contexto da oferta de pós-graduação *stricto sensu*. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 1, p. 117-137, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p117-137>. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8673>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- BARROS, J. A. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 21.353, de 03 de maio de 1932.** Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934.** Transforma a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1934. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/154323-transforma-a-inspetoria-do-ensino-profissional-tucnico-em-superintendencia-do-ensino-industrial-e-du-outras-providencias.html>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ, 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, RJ, 1937b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ, 1942a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm). Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-norma-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1821.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1821.htm). Acesso em: 16 maio 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1959. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm). Acesso em: 4 maio 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF, 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm). Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.603, de 07 de março de 1996**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/194093>. Brasília, DF, 1996a. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 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. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-publicacaooriginal-18915-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC/SETec nº 116/2008, de 31 de março de 2008**. Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETec nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-116-2008\\_206029.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-116-2008_206029.html). Acesso em: 15 de maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2018** (ano base 2017). Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2018** (ano base 2018). Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2018** (ano base 2019). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2021** (ano base 2020). Brasília, DF, 2021.

BRUM, A. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 28. ed. Petrópolis: Vozes; Ijuí: Editora INIJUÍ, 2011.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CEDRO, M. O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961): estabilidade política e desenvolvimento econômico. In: FERREIRA, J.; NEVES, L. A. (org.). **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe**

civil-militar de 1964: Terceira República (1945-1964). 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. v. 3. Não paginado.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 911-934, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/T6jddTXXTVjNSzR5mxB6v7cB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CIAVATTA, M. *et al.* **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo/SP: SENAC, 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2022.

CURY, C. R. J. *et al.* **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a. Tomo 3, v. 8.

FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b. Tomo 4, v. 9.

FERNANDES, F. C. M. **Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil**. Natal: IFRN, 2017.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961. v. 1.

FONSECA, J. G. FERREIRA, M. A. S. A teoria do capital humano e a noção de empregabilidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.7859>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7859>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GURGEL, R. F. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

LAMPERT, A. Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 11 nov. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/educacao-publica-perdeu-quase-40-do-orcamento-em-seis-anos/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LUZ, N. V. **A luta pela industrialização no Brasil**. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos dias atuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

- MEDEIROS NETA, O. M. *et al.* Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **Holos**, Natal, ano 34, v. 4, p. 223-235, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - RETTA**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10041137-Criacao-e-implantacao-dos-institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-ifets.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058/3325>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- PACHECO, E. Apresentação. In: PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santilanna; São Paulo: Moderna, 2011. p. 5-12.
- PAULA, A. S. N. *et al.* A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial. **Universidade e Sociedade**, v. 62, p. 60-72, jul. 2018. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/de/f24d2ce1e6e07ac350c432547e2321\\_1548264787.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/de/f24d2ce1e6e07ac350c432547e2321_1548264787.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.
- PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qN4Sz8tX7W5LygsgGbr3LZS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- RODRIGUES, L. P.; SOUZA, V. F. M. Políticas de Privatização do Ensino Superior Brasileiro: Uma Análise acerca das Orientações do Banco Mundial. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 273-283, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.62662>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62662/>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, DF: CNE, 2007.
- SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.
- SILVA, E. C. **A verticalização do ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)**: uma análise sobre a oferta da pós-graduação *stricto sensu*. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2021.
- SOARES, M. J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43842780-As-escolas-de-aprendizes-artifices-estrutura-e-evolucao.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SOUZA, F. C. S.; ALBANO, V. D. A. Compre o seu futuro! o cenário atual da mercantilização da educação profissional no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e8835, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.8835>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8835>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 17 jan. 2022.

TEIXEIRA, F. M. P.; TOTINI, M. E. **História econômica e administrativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

## NOTAS

- 1 Educação Profissional e Tecnológica é a denominação dada à educação para o trabalho no Brasil a partir da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Em outros períodos da nossa história, essa formação recebeu denominações diferentes, tais como: ensino técnico, ensino industrial, ensino profissional e ensino profissionalizante. Diante da dificuldade de usar cada um desses termos conforme a época em que foram criados, optamos por utilizar a forma atual.
- 2 Neste artigo, manteremos a grafia dos documentos conforme a da época em que foram produzidos.
- 3 Além da Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram criados mais 7 Decretos-Leis: Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto-Lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - SENAC) e o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).
- 4 Os únicos CEFET que não aderiram à proposta governamental foram o CEFET-RJ e o CEFET-MG, pois preferiram aguardar uma possibilidade de serem transformados em universidades, a exemplo do CEFET-PR.
- 5 A Plataforma Nilo Peçanha, criada em 2017, é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação de estatísticas oficiais da RFEPECT. Para não correremos o risco de incoerência entre dados de outras fontes, preferimos usar apenas os encontrados nessa plataforma.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

**COMO CITAR (ABNT):** SOUZA, F. C. S.; SILVA, E. C. Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI). *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 24, n. 2, p. 236-266, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16973>.

**COMO CITAR (APA):** Souza, F. C. S., & Silva, E. C. (2022). Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI). *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 24(2), 236-266. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266>.