

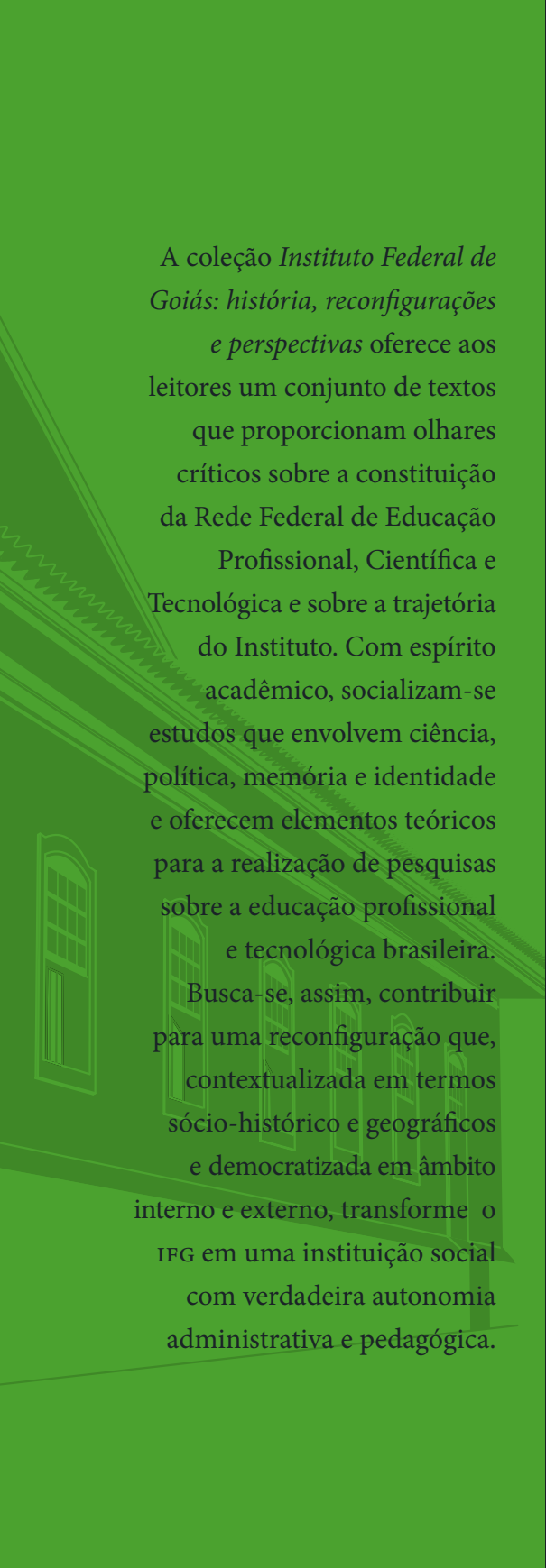
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA, RECONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS

Walmir Barbosa
Murilo Ferreira Paranhos
Sônia Aparecida Lôbo
organizadores

A Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e
Tecnológica e o IFG no tempo:
conduzindo uma recuperação
histórica até os anos 1990

1



A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* oferece aos leitores um conjunto de textos que proporcionam olhares críticos sobre a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre a trajetória do Instituto. Com espírito acadêmico, socializam-se estudos que envolvem ciência, política, memória e identidade e oferecem elementos teóricos para a realização de pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica brasileira. Busca-se, assim, contribuir para uma reconfiguração que, contextualizada em termos sócio-histórico e geográficos e democratizada em âmbito interno e externo, transforme o IFG em uma instituição social com verdadeira autonomia administrativa e pedagógica.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

**HISTÓRIA,
RECONFIGURAÇÕES
E PERSPECTIVAS**

1



editora ifg

IMAGEM DA CAPA
*Fachada da antiga Escola de
Aprendize Artífices na Cidade de Goiás,
inaugurada em 1910.*

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA, RECONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS

Walmir Barbosa
Murilo Ferreira Paranhos
Sônia Aparecida Lôbo
organizadores

A Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e
Tecnológica e o IFG no tempo:
conduzindo uma recuperação
histórica até os anos 1990

1



editora ifg

ISBN 978-85-67022-05-5

© 2015 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Instituto Federal de Goiás. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

R314

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990/ Organização: Walmir Barbosa, Murilo Ferreira Paranhos, Sônia Aparecida Lôbo. – Goiânia: IFG, 2015.

200p.: v.1.: il. – (Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas; 1)

ISBN 978-85-67022-04-8 (obra compl.)

ISBN 978-85-67022-05-5 (vol. 1)

1. Educação profissional – história. 2. Escola técnica federal – reconfiguração institucional. I. Barbosa, Walmir, org. II. Paranhos, Murilo Ferreira, org. III. Lôbo, Sônia Aparecida, org.

CDD 378.013

Catálogo na publicação:

Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu – CRB /1–1604

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

EDITORA IFG

Rua T-46, 166, Setor Oeste.

Goiânia/GO. CEP. 74125-200.

(62) 3240-7761

editora@ifg.edu.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	7
JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA	
Introdução	9
1. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990)	13
FLÁVIA PEREIRA MACHADO	
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES	
WALMIR BARBOSA	
2. O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990	45
MAXMILLIAN LOPES DA SILVA	
GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR	
3. Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho	69
SÔNIA APARECIDA LÔBO	
4. Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG	95
ADRIANA DOS REIS FERREIRA	
GUILLERMO DE ÁVILA GONÇALVES	
5. Os dez primeiros anos da ETFG/Uned Jataí: criação, implantação e consolidação	119
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ	
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS	

Apêndice

Marcos e datas da história da educação profissional
e tecnológica no Brasil

145

WALMIR BARBOSA

GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

Os autores

193

APRESENTAÇÃO

A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* foi concebida para apresentar ao público acadêmico e à comunidade em geral as diferentes dimensões deste que, em 2008, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Trata-se de três volumes que buscam refletir a diversidade de experiências vivenciadas na história da Instituição, as reconfigurações empreendidas nesse percurso, sobretudo a partir dos anos 1990, e as perspectivas para o seu desenvolvimento. Os mais de vinte textos foram selecionados após uma cuidadosa avaliação, balizada pelo rigor científico e, especialmente, pelo respeito à pluralidade de pontos de vista, tão representativa da presente capilaridade do IFG.

Os temas abordados contemplam a evolução do ensino profissional no Brasil e suas implicações com a economia e o mundo do trabalho; as políticas educacionais implementadas em âmbito local e nacional e os processos sócio-históricos pertinentes à articulação entre ensino, ciência e tecnologia. É nesse cenário que entram em pauta as várias transformações registradas na trajetória do IFG, iniciada em 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás e reconfigurada, com as mudanças, em Escola Técnica de Goiânia, Escola Técnica Federal de Goiás e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. A retrospectiva nos permite compreender melhor as variáveis da consolidação dessa importante instituição de ensino e também os desafios avistados hoje em seu horizonte, que, nos últimos quinze anos, foi alargado pela diversificação da oferta em todos os níveis de ensino (técnico de nível médio, graduação e pós-graduação) e pela expansão para quatorze unidades.

Uma instituição centenária como o IFG, de fato, precisa buscar em seu passado parâmetros que dimensionem sua atual condição e, com isso, subsidiem uma atuação ainda mais eficaz e coerente, tendo sempre em vista a constituição de uma sociedade igualitária, por meio do processo de ensino, imbricado com a pesquisa e a extensão. Alguns desses parâmetros nos são oferecidos pelos organizadores e autores destes três volumes, servidores, ex-servidores, estudantes e egressos, que produziram estudos competentes da realidade institucional, com narrativas históricas, discussões teórico-reflexivas e análises de entrevistas, depoimentos, fontes documentais e fotografias. Produziu-se, assim, um matizado conjunto de textos cujo desdobramento crítico revela, sem dúvida, o amadurecimento da Instituição como espaço privilegiado para a circulação de ideias e a produção de conhecimento.

Esperamos, com esta coleção, mapear, para os leitores, os muitos caminhos percorridos nesses mais de cem anos, dedicados ao cumprimento do papel social de qualificar profissionais, potencializando sua educação em práticas interativas com a realidade, e de desenvolver novos processos, produtos e serviços mediante um ensino público, gratuito e, cada vez mais, qualificado.

JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA

REITOR

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990 é o título do primeiro volume da coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas*. Este volume tem em vista identificar determinantes e caracterizar processos que se fizeram presentes na trajetória dos atuais Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), desde sua criação em 1909 até os anos 1990.

A expectativa é de que essa iniciativa de recuperação histórica proporcione elementos de problematização e socialização para uma reflexão crítica, voltados para os segmentos internos e externos do IFG, acerca de determinantes, contradições, possibilidades e limites que a Rede Federal, em geral, e esta Instituição, em particular, vivenciaram até os anos 1990. Almeja-se também oferecer referências históricas para o processo contínuo de construção institucional, sobretudo em termos de função social, de diretrizes e objetivos de atuação e de políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Dessa forma, busca-se que este livro problematize a caminhada da Rede Federal e do IFG em um contexto crescentemente mais complexo do que o atual. Os textos selecionados para esta publicação procuraram contemplar esses objetivos.

O texto “Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990)”, de Flávia Pereira Machado, Luciene Lima de Assis Pires e Walmir Barbosa, procura identificar as condicionantes estruturais das transformações atravessadas pela sociedade brasileira no decorrer do

¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) é referida neste livro também como “Rede Federal” ou simplesmente como “Rede”.

século xx, em termos políticos, sociais e econômicos, e mapear seus impactos sobre a educação profissional e sobre a hoje denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG. Nesse contexto, são abordados os processos vivenciados pelo IFG ainda como Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, Escola Técnica de Goiânia (ETG) e Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), bem como algumas de suas experiências de práticas de ensino.

O texto “O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990”, de Maxmillian Lopes da Silva e Geraldo Coelho de Oliveira Júnior, objetiva relacionar a atuação do Estado na educação profissional e as demandas acarretadas pelas mudanças econômico-sociais em curso no país. Essa abordagem teve como eixo a condução do planejamento e a criação de instâncias governamentais levadas a cabo pelas elites políticas à frente do Estado.

O texto “Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho”, de Sônia Aparecida Lôbo, insere-se nos estudos acerca do processo de disciplinarização do trabalho e do corpo em curso na sociedade brasileira, da transição do trabalho escravo para o trabalho livre à fase que antecede a generalização da automação industrial e dos métodos flexíveis de gestão do trabalho. Tem como objeto a análise das formas e do lugar que a atual Rede Federal assume na condução da disciplinarização da classe trabalhadora brasileira, no curso histórico que se estende da criação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás à fase final da ETFG. Para tanto, utilizou-se de fontes documentais do IFG, inclusive iconográficas.

Adriana dos Reis Ferreira e Guillermo de Ávila Gonçalves, por meio do texto “Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG”, se propõem a analisar a trajetória da disciplina, das aulas e das atividades de Educação Física, na vigência das configurações institucionais de ETG e de ETFG. Nessa análise, os autores destacam os paradigmas dominantes na Educação Física em cada momento histórico; as possibilidades e limitações deles decorrentes e a conformação e composição docente da coordenação acadêmica da área, além de tratar da importância das aulas e das práticas da Educação Física no cotidiano da Instituição e do lugar que elas ocupavam no processo formativo dos estudantes.

O texto “Os dez primeiros anos da ETFG/Uned Jataí: criação, implantação e consolidação”, de Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz e Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, busca recuperar a história da Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (Uned Jataí), atual Câmpus Jataí do IFG, referente ao período de 1988 a 1998. Em tal recuperação, são destacados os contextos políticos nacionais e locais dos anos 1980 e 1990, as movimentações que possibilitaram a criação dessa Uned e os personagens envolvidos em seu processo de implantação e consolidação. As autoras discutem ainda as contradições e conflitos que se fizeram presentes no âmbito do ensino e da gestão durante esse processo.

O volume apresenta, por fim, um apêndice em que consta o texto “Marcos e datas da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, sob a responsabilidade de Walmir Barbosa, Geraldo Coelho de Oliveira Júnior e Daniella de Souza Bezerra. O texto consiste no levantamento de datas, marcos e fatos que exerceram forte influência na trajetória da Rede Federal e do IFG, desde os seus primórdios. Os autores esperam que esse levantamento contribua com a leitura dos textos que integram a coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* e com a apreensão de conjunto da história da educação profissional no Brasil.

A publicação de *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990* tem, dessa maneira, a perspectiva de, mediante a recuperação histórica da Rede Federal e do IFG, subsidiar debates e reflexões acerca dos rumos a serem tomados com vista a uma “imagem futuro” de instituição que se quer construir.

Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990)

FLÁVIA PEREIRA MACHADO
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES
WALMIR BARBOSA

A compreensão da trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Instituto Federal de Goiás (IFG) e do ensino nessa Instituição deve ser contextualizada em âmbito mundial e nacional. Tal contextualização permite identificar condicionamentos histórico-estruturais a que essa modalidade de educação, o IFG e o ensino estiveram expostos.

Dentre os condicionamentos histórico-estruturais, sobressaiu a “internalização” dos padrões de reprodução do capital dominantes em termos mundiais por meio de modelos socioeconômicos nacionalmente estabelecidos, bem como a recomposição do pacto de elites vigente no país. Tais condicionamentos materializaram-se em diretrizes contraditórias que nortearam a conformação da EPT por parte das elites políticas, econômicas e tecnocráticas do país. Nessa direção, identificam-se referências básicas, embora com aspectos variados, nas diversas políticas, programas e ações públicas para a EPT: uma educação dirigida aos “desvalidos” e “menos favorecidos”, cujas feições sociais acompanhavam a reconfiguração “social” e “moral” dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora; uma educação geradora de uma força de trabalho qualificada, condição necessária

para o desenvolvimento compreendido como crescimento econômico; uma educação não integrada à educação regular, imediatamente dirigida ao mercado e frequentemente aligeirada.

Os contextos e as referências básicas presentes nas políticas, nos programas e nas ações públicas voltadas para a EPT, incluindo as instituições e o ensino, efetivamente integraram o processo de configuração e reconfiguração da classe trabalhadora brasileira, assegurando efetivos renováveis e destinados aos postos de trabalho, de baixa e elevada qualificação, mediante intervenção estatal sob formas autoritárias abertas e veladas.

No ensejo de investigarmos a trajetória do ensino no cerne do IFG, empreendemos uma “viagem” pela história da Instituição buscando, nos sujeitos históricos partícipes dessa jornada, as memórias e os relatos dos tempos da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, na construção da Escola Técnica de Goiânia (ETG) e de suas reconfigurações institucionais até a conformação do IFG.

Para tanto, realizamos entrevistas¹ com egressos e com servidores docentes e técnico-administrativos, aposentados e ativos. As entrevistas direcionaram-se no sentido de revelar a estruturação da Instituição e suas reconfigurações, as práticas pedagógicas e/ou administrativas, o processo ensino-aprendizagem, a relação dos servidores com o ambiente institucional e entre as áreas de conhecimento, os entremeios entre o ensino técnico e a formação geral.²

1 As entrevistas presentes neste capítulo, referenciadas como *Trajétória pessoal e institucional*, integram o projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”, em andamento. Esse projeto tem o objetivo de construir um acervo de entrevistas e depoimentos de servidores docentes e técnico-administrativos, ativos e aposentados, bem como de alunos, regulares e egressos, nas diversas configurações que a Instituição assumiu historicamente, com vista a fornecer fontes às pesquisas voltadas para a investigação da educação profissional, da Rede Federal e da própria Instituição e também a subsidiar a produção de documentários e de vídeos institucionais.

2 Ao utilizarmos os relatos orais como fonte histórica, recorremos a uma escrita que privilegia a experiência dos atores sociais, suas ações, memórias biográficas e as trajetórias individuais e coletivas. A proposição é de, por meio das vivências individuais, “desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto” (SCHMIDT, 1997, p.11). Também concordamos que a “prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência.” (AMADO, 1995, p.131).

A estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI se insere nas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas no bojo da sociedade brasileira, assim como nas reelaborações das políticas educacionais emergidas nos diferentes períodos históricos, conforme mencionamos anteriormente.

APRENDIZES E ARTÍFICES: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PRECEDENTE A 1930 NO BRASIL

A sociedade mundial do final do século XIX e início do século XX foi profundamente marcada pelo chamado padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital, tendo a Inglaterra como centro hegemônico industrial, financeiro e comercial. Esse “padrão” foi caracterizado por aspectos como a matriz tecnológica de base mecânica movida a carvão, a diesel e a eletricidade, bem como pela ausência de um “modo de regulação social” que regulamentasse a relação capital-trabalho.

Nesse contexto, desenvolveu-se uma divisão internacional do trabalho ordenadora e integradora de países industrializados e de países e colônias fornecedoras de matérias-primas,³ ocorrendo também uma forte intervenção do Estado na política e no mercado externos, tendo em vista a defesa de áreas de influência (HOBBSAWM, 1988; ARRIGHI, 1996).

No Brasil, o padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital redundou em um modelo socioeconômico agroexportador articulado por meio do complexo cafeeiro desde o início do último quartel do século XIX, progressivamente reorganizado de modo capitalista, apoiado em relações de trabalho livre, sob as formas assalariada e não assalariada, mas capaz de estimular, sob certos limites, processos de urbanização, industrialização e modernização infraestrutural. Configurava-se, então, uma ordem social,

3 Na América Latina, o padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital materializou-se nos modelos econômicos nacionais agroexportadores altamente especializados (FRANK, 1980; OSORIO, 2004).

econômica e cultural crescentemente heterogênic que se produzia e se reproduzia como tal (OLIVEIRA, 1984).

Conformou-se, sobretudo a partir do início do século xx, um quadro social preocupante para as elites políticas e econômicas brasileiras. De um lado, um contingente de imigrantes vinculados às atividades industriais e manufatureiras em desenvolvimento, permeados por ideologias anarquistas e socialistas, e, de outro, uma ampla população emergida da ordem escravagista, exposta aos “vícios” e “crimes” e com pouca capacidade de se inserir nas novas formas de trabalho.

Teve curso, nesse contexto, a implantação de uma proposta de ensino profissional que permitisse conformar trabalhadores livres das ideologias “exógenas” e afastados dos “vícios” e “crimes”. O Decreto n.787/1906, promulgado por Nilo Peçanha, então presidente do estado do Rio de Janeiro, criando cinco escolas profissionalizantes, três para o ensino manufatureiro e duas para o ensino agrícola,⁴ constituiu-se em um dos momentos inaugurais dessa implantação (CUNHA, 2000). Três anos mais tarde, Nilo Peçanha, então presidente da República (1909–1910), nacionalizou a proposta de ensino profissional mediante a promulgação do Decreto n.7.566/1909, que determinou a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados da Federação.⁵ Essas escolas profissionalizantes assumiram uma configuração institucional própria, compondo, a partir de então, uma das matrizes da educação, em geral, e da educação profissional, em particular, presentes no país.⁶

4 As escolas profissionalizantes voltadas para as atividades agrícolas foram criadas em Paraíba do Sul e Resende e as voltadas para as atividades manufatureiras foram criadas em Campos, Petrópolis e Niterói (CUNHA, 2000, p.94).

5 Não se criaram Escolas de Aprendizes Artífices nos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul.

6 Segundo Cunha (2000, p.94), a legislação distinguia essas escolas profissionalizantes “das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal”.

A educação profissional em Goiás emergiu nesse contexto, mediante a criação, em 1910, da Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz, então capital do estado. O início do funcionamento da Escola ocorreu em 1913, segundo o aluno egresso Jorive de Oliveira Fleury (2013),⁷ com a oferta dos cursos de Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Sapataria e Marcenaria.⁸

O ensino dos ofícios integrava-se à formação geral, o que demandava o funcionamento da Escola em tempo integral. Segundo Fleury (2013), no período matutino, eram realizadas as aulas de formação geral (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e, no período vespertino, as aulas práticas nas oficinas. Uma das características preeminentes da Instituição era a rígida disciplina, considerada (pelo entrevistado) como primordial.⁹

Teve curso a conformação de uma dualidade educacional estrutural, com as instituições de ensino profissional compondo uma estrutura escolar à parte, voltada para disponibilizar preparação técnica à classe trabalhadora, com a perspectiva de afastá-la da ignorância, do crime, do vício, das ideologias revolucionárias, e de convertê-la em força produtiva para os novos capitais.

PREPARANDO PARA A INDÚSTRIA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1930 E 1945

Entre os anos 1930 e meados dos anos 1940, processaram-se a crise do padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital, sob hegemonia inglesa, e a transição para o padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital, sob hegemonia norte-americana. Nos países de desenvolvimento

7 O egresso Jorive de Oliveira Fleury ingressou na Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz pouco antes de esta ser transferida para a cidade de Goiânia. Ele viria a concluir o curso técnico na nova capital (FLEURY, 2013).

8 Naves (2013) diverge dessa informação, afirmando que os cursos ofertados seriam Alfaiataria, Artes do Couro, Marcenaria, Carpintaria e Ferraria.

9 Em casos de indisciplina, em que pese, segundo ele, a superação do uso da palmatória, havia a presença de outros castigos corporais, como permanecer em pé no canto da sala de aula e ficar de joelhos sobre pedras (FLEURY, 2013).

capitalista central, a crise e a transição decorreram de processos como a oligopolização do sistema capitalista; a crescente intervenção do Estado na economia para conter a crise internacional iniciada em 1929/1930; a condução de planejamento e coordenação econômica com vista à Segunda Guerra Mundial; a reconstrução no pós-guerra; a crescente mobilização sindical e trabalhista por seguridade social e extensão dos serviços públicos. Nos países latino-americanos, de desenvolvimento capitalista e periférico, que conviviam com os processos de crescimento urbano, expansão da indústria¹⁰ e modernização infraestrutural, agregam-se a esses processos a mobilização e a recomposição das forças políticas integrantes do bloco no poder e a reorientação do Estado em prol da industrialização.

No Brasil, emergiu o Estado fomentador, planejador e interventor, a conformação de um sistema de EPT voltado para a industrialização e o surgimento das primeiras formas de regulação das relações capital-trabalho mediante a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de acordo com Oliveira (1984) e Ianni (1986). No âmbito da conformação do sistema de EPT, podem-se destacar a reorganização da rede de escolas profissionalizantes da União e a reconfiguração das instituições que a compunham, tendo o primeiro governo Vargas (1930–1945) à frente. O marco jurídico-político inaugural desse processo foi a Lei n.378/1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais.¹¹

A esse marco jurídico-político seguiu-se a outorga da Constituição Federal, em 10 de novembro de 1937, que estabeleceu o ensino profissional como uma das prioridades do Estado, cumprida por instituições públicas federais, estaduais e municipais, ou por associações particulares e profissionais com regulamentação pública e recebimento de subsídios. O ensino profissional deveria ser, prioritariamente, voltado para os filhos

¹⁰ Via de regra, industrialização complementar aos modelos socioeconômicos agroexportadores.

¹¹ A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a única instituição concebida para realizar a formação de professores para a atuação no ensino técnico, também foi transformada em Liceu Profissional.

dos operários e para aqueles que as autoridades públicas chamavam à época de “as classes menos favorecidas da sociedade”.¹²

O processo de estruturação do sistema de EPT, de reorganização da rede de escolas profissionalizantes da União e de reconfiguração das instituições que constituíam essa rede foi consolidado por meio do Decreto-Lei n.4.073/1942, que estabeleceu a Lei Orgânica para o ensino industrial.¹³ Tal decreto firmou as bases de organização e de regime do ensino industrial (grau secundário) e permitiu a disponibilização de uma variedade de cursos (ordinários, extraordinários e avulsos), a constituição de uma diversidade de instituições (escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem) e o estabelecimento de múltiplas parcerias institucionais com vista a ampliar a oferta. Consolidava-se, então, uma rede de instituições, públicas e privadas, direcionadas para o ensino profissional, com o propósito de compor a força de trabalho demandada pelo setor produtivo.

A proposta do ginásio industrial requeria a incorporação de uma nova disciplina de trabalho e controle do tempo como elemento vital para a transformação de uma sociedade agroexportadora em uma sociedade urbano-industrial (THOMPSON, 1998). Assim, à Escola atribuiu-se uma nova função social, a de formação não apenas dos quadros da política e da administração pública, destinados à elite, mas também dos recursos humanos necessários para atender aos imperativos de uma economia em transformação.

Aos “desvalidos da fortuna” restava o aprendizado de um ofício, o que é perceptível no depoimento de Fleury (2013), para quem a Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás era destinada aos pobres. A presença de um número significativo de alunos negros — apontada pelo

12 A perspectiva do governo Vargas era configurar um amplo sistema de ensino profissional envolvendo os setores público e privado, de modo a expandir no país esse ensino em todos os ramos e graus, com vista à conformação de trabalhadores para o setor produtivo, sobretudo o industrial.

13 “Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942, art. 1º).

entrevistado e confirmada por meio de fotografias da época — revela o caráter de uma escola voltada para os “desvalidos” e para superar “os desvios e as degenerações da ordem social” (CANALI, 2009).

Em Goiás, no contexto das transformações na educação profissional e da construção da nova capital, a Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás foi transformada em Escola Técnica de Goiânia (ETG) por meio do Decreto-Lei n.4.127/1942. A Escola de Aprendizes Artífices encerrou o seu funcionamento, segundo Fleury (2013), no início dos anos 1940. Alguns alunos abandonaram os estudos, e outros se transferiram para a ETG em Goiânia. Segundo Fleury (2013), os alunos que se transferiram não estudaram durante o ano letivo de 1942, uma evidência de que o encerramento das atividades de ensino da referida Escola era uma realidade já neste ano.

O início do funcionamento da ETG ocorreu em 1943,¹⁴ quando foi realizado o primeiro exame de admissão¹⁵ para os cursos de Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicações, Tipografia e Encadernação. Os cursos ofertados explicitam a composição híbrida da ETG, direcionada, ao mesmo tempo, a atividades artesanais e industriais, reflexo de uma sociedade heterogênea, permeada por estruturas sociais tanto tradicionais como modernas.

O exame de admissão se constituiu no instrumento fundamental de progressiva reorientação do público que efetivamente teria acesso à ETG. Os “desvalidos da fortuna”, compreendidos como tais os segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, passavam a enfrentar maiores dificuldades para obter acesso à Instituição. Entre eles, seguramente figuravam os afrodescendentes como seu segmento majoritário. A citação seguinte evidencia essa reorientação no processo de reconfiguração institucional:

14 De acordo com os relatos, o prédio da ETG foi solicitado pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira ao presidente Getúlio Vargas, para a exposição dos produtos da indústria em Goiás, como parte das atividades ligadas ao Batismo Cultural de Goiânia, realizado em 5 de julho de 1942. Tal iniciativa teria determinado o adiamento do início das atividades de ensino, que ocorreu em janeiro de 1943.

15 O exame de admissão foi instituído a partir da Reforma Capanema (1942/1943).

a ETG formava cidadãos. A ETG era tida pela população da época como uma escola para pobres, escola de operários. O Dr. Lisboa¹⁶ — como verdadeiro educador que era —, percebendo essa pecha, conduziu a escola para uma formação diferenciada, conseguindo mudar essa marca da escola, pela excelente atuação dos alunos que nela se formaram. Sendo a escola de período integral, propiciava aos alunos amizades duradouras, constituindo uma verdadeira irmandade — os etegeanos. (NAVES, s.d.).

De sua criação ao ano de 1946, a Escola destinava-se aos alunos do sexo masculino, nas modalidades de internato e semi-internato. Sobre os alunos ingressantes em 1943, Hélio Naves (apud SILVA, 2006, p.92) relata que:

Os aprovados, na sua grande maioria, procediam das mais variadas cidades do interior, alguns outros já residiam na própria Capital e pouquíssimos vieram de outros estados limítrofes, como era o meu caso. Entretanto, na sua quase totalidade, eram oriundos de famílias financeiramente carentes, que viam naquela oportunidade não somente o lado educacional em si, mas, principalmente, o aprendizado profissional, que proporcionaria melhores condições de trabalho ao término do curso que, equivalente ao curso ginásial, também tinha a duração de quatro anos.

Identifica-se, assim, a permanência do caráter da educação profissional como regeneração e formação das classes trabalhadoras. Segundo Naves (2013), reinava, na perspectiva da sociedade goianiense da época, por meio de uma visão preconceituosa, a imagem de uma “escola para a pária”.¹⁷

O ensino ofertado na ETG compreendia uma formação geral, por meio das disciplinas propedêuticas, e uma formação específica, por meio das disciplinas técnico-profissionalizantes. O acesso ao curso específico ocorria somente no segundo ano, após a realização do rodízio entre os diversos ramos técnico-profissionalizantes oferecidos.

Quanto aos alunos provenientes da Escola de Aprendizizes e Ofícios, Fleury (2013) afirmou que, em muitos casos, havia um descompasso entre a

16 Antônio Manoel de Oliveira Lisboa foi o primeiro diretor da Escola Técnica de Goiânia.

17 Hélio Naves ingressou na Escola Técnica de Goiânia em 1943 como interno do ginásio industrial; formou-se em Construção de Máquinas e Motores em 1949, e iniciou, no ano posterior, sua carreira como professor da Escola, assumindo outros cargos, como o de diretor (NAVES, 2013).

faixa etária deles, com 16 anos ou até mais,¹⁸ e a dos ingressantes por meio do exame de admissão, com 11 e 12 anos. Grande parte dos alunos não permaneceu em seu curso de origem, pois sua motivação inicial, de acordo com o entrevistado, vinha do deslumbramento com o maquinário encontrado na Instituição, novo e atualizado, já que o da Escola na Cidade de Goiás estava ultrapassado havia mais de quarenta anos (FLEURY, 2013).¹⁹

Os docentes, oriundos, em sua maior parte, da Escola de Aprendizes Artífices, não possuíam uma formação específica para a área das disciplinas ministradas.²⁰ Os recursos didáticos eram escassos, com o uso constante do quadro negro e de materiais como mapas e *banners*, produzidos pelos próprios docentes sobre temáticas específicas. Os livros não eram valorizados, o que demonstra a atribuição de um maior valor ao ensino técnico e ao conhecimento prático.²¹

RACIONALIZANDO A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL ENTRE OS ANOS 1945 E 1964

O padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital, sob a hegemonia industrial, financeira e comercial dos Estados Unidos, consolidou-se ao final dos anos 1940,²² por meio de eventos como a hipertrofia do Estado,

18 Muitos já estavam havia muitos anos na Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás (FLEURY, 2013).

19 Na percepção de Fleury, acerca da mudança da Escola para Goiânia, “o governo fez um crime por ter abandonado a Escola, de ter jogado a Escola no lixo, a Escola de Artífices jogada no lixo para fazer a Escola Técnica” (FLEURY, 2013).

20 Naves (2013) afirmou que a maioria dos professores do núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais) era formada em Direito.

21 Ver Machado (1982) sobre a valorização da formação técnica em detrimento da formação cultural.

22 A economia política desse “padrão” apoiou-se na teoria político-econômica keynesiana. Essa teoria fez-se vitoriosa, em certa medida, porque contemplou convicções amplamente presentes em “formuladores de decisões” políticas. De acordo com ela, o Estado assumia um papel central no contexto da estruturação das políticas macroeconômicas e sociais (HOBBSAWM, 1995).

com a expansão do planejamento e intervenção estatal na economia, o deslocamento da industrialização para os países de desenvolvimento capitalista periférico e a mundialização das corporações econômicas (HARVEY, 2002). Esse padrão materializou-se também em processos econômicos e sociais (a organização do trabalho, as instituições, as relações capital-trabalho), que asseguraram a regularidade do movimento de reprodução do sistema capitalista mundial, configurando, assim, um “modo de regulação econômico-social”: o “modo de regulação econômico-social fordista”, ou “pacto ou compromisso fordista”.²³

Nos países centrais, o padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital viabilizou modelos socioeconômicos que permitiram a atenuação dos conflitos internos e a expansão de seu domínio político e econômico sobre regiões periféricas. Nos países periféricos, esse “padrão” configurou modelos socioeconômicos, marcados, predominantemente, pela industrialização hipertardia e pela expropriação do fundo de consumo dos trabalhadores por parte do fundo de acumulação do capital, pela criação/expansão precária dos sistemas públicos de previdência, saúde e educação, por práticas de controle do trabalho, das tecnologias, dos hábitos de consumo e pelo enquadramento e repressão sobre o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a EPT ocupou o centro dos debates acerca das políticas educacionais e o cerne de modificações importantes na estruturação do sistema de ensino nacional. Segundo Machado (1982, p.49), “a questão da equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários foi um dos assuntos educacionais de destaque e que não ficou apenas ao nível do debate, pois mereceu, por parte do Ministério da Educação, ação efetiva no sentido de sua regulamentação”.

No final dos anos 1950, o governo Kubitschek (1956–1961) incorporou e regulamentou o ensino industrial mediante a aprovação do Decreto n.47.038/1959. Esse decreto manteve o ensino industrial como um ramo

23 Bihl (1991) salientou que esse “compromisso” foi imposto a cada um dos protagonistas (burguesia e proletariado) pela própria “lógica” do desenvolvimento econômico, social e político que o capitalismo atravessou no período anterior, marcado por crises e guerras mundiais.

do ensino médio, bem como classificou os cursos ofertados como ordinários (de aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico) e extraordinários (de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e divulgação).

No tocante à ETG, ocorreu, no ano de 1947, a implementação dos cursos técnicos em Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores e Edificações.²⁴ Iniciou-se, assim, a oferta do 2º grau profissionalizante concomitante ao ginásio industrial.²⁵ Nesse âmbito, outro fato importante foi o ingresso das mulheres na Instituição, já que, à época da criação desses cursos, a seleção não restringia idade e sexo.

Em Goiás, houve a preocupação com o reordenamento da ETG no sentido de adequar a formação ao modelo emergente da época. Nesse sentido, é salutar apontarmos as alterações ocorridas no seio da Escola com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).²⁶ Em 1951, professores da ETG com formação técnica (em sua grande maioria engenheiros) foram enviados ao Rio de Janeiro para uma formação didático-pedagógica. O objetivo era conduzir uma mudança na visão do ensino, da aprendizagem e da motivação dos alunos, posto que “envolia dar ao professor uma abertura maior para ele enxergar o processo educacional; não era só o processo como fazer isto ou aquilo” (NAVES, 2013).

24 A ETG formou as primeiras turmas desses cursos em dezembro de 1949. Dois alunos dentre essas turmas foram aprovados em concurso e nomeados como professores da futura Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG): Hélio Naves, do Curso Técnico em Máquinas e Motores e Isaac Vilela de Paiva, do Curso Técnico em Eletrotécnica (NAVES, 2013).

25 É perceptível a mudança de foco nas escolhas da formação ofertada no que tange às necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais do estado e mesmo do país, já que os novos cursos remetem única e exclusivamente às atividades industriais e urbanas.

26 A CBAI consistiu em um programa de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos no ano de 1946, com o intuito de conduzir a capacitação de professores para a atuação no ensino industrial. Segundo Amorim (2007), o programa se inseriu em uma conjuntura marcada pela expansão industrial no Brasil e pelo interesse crescente dos Estados Unidos na América Latina.

A reestruturação da ETG teve continuidade nas décadas de 1950 e 1960,²⁷ sobretudo por meio da transformação da ETG em Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), em agosto de 1965, e da extinção do ginásio industrial, em fins da década de 1960. A Instituição tornou-se uma autarquia federal com autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial, ainda que sob limites estritos, e passou a ser gerida efetivamente pelo Conselho Dirigente,²⁸ cabendo ao diretor a função executiva.

A AUTOMAÇÃO NA FORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL ENTRE 1964 E 1990

Nos anos 1970 e 1980, nos países centrais e, nos anos 1980 e 1990, nos países periféricos, teve lugar a crise do padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital e a transição para o “padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital”. Esse processo foi nucleado na liberalização da economia, mediante a privatização das empresas públicas e a desregulamentação econômica, e na abertura comercial e financeira internacional.²⁹

A estrutura produtiva industrial sofreu profundas transformações, pois a liberalização da economia e a retomada de políticas econômicas

27 A Lei n.3.552/1959 dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério de Educação e Cultura, bem como dava outras providências.

28 Instância constituída pelo diretor da ETFG, por um representante dos professores da própria ETFG, um da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Goiás (UFG), um da Federação das Indústrias e Comércio do Estado de Goiás (FIEG), um do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) e um da Secretaria Estadual de Educação.

29 A economia política do “padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital” apoiou-se na teoria política econômica neoliberal de cunho neoclássico e monetarista. Essa teoria foi reconhecida por amplos setores das elites políticas e econômicas liberais, especialmente de perfil conservador, como uma alternativa doutrinária que poderia orientar um conjunto de iniciativas contrárias à crise do capital, à mobilização do operariado, ao arcabouço teórico político-econômico keynesiano e às instituições de formulação de políticas econômicas centradas no Estado (HARVEY, 2002, 2009).

favoráveis a vantagens comparativas nacionais determinaram a difusão tecnológica mundial e o declínio dos processos de diversificação/consolidação dos setores de atividade industrial em prol de processos de especialização produtiva (CARNEIRO, 2002; HARVEY, 2002, 2009).

A nova matriz tecnológica de base microeletrônica, mediante a introdução de equipamentos automatizados, passou a demandar aproximação entre aqueles que lidavam diretamente com os sistemas automatizados, aqueles que trabalhavam na produção material e aqueles técnicos e engenheiros que concebiam, implantavam e dirigiam as instalações automatizadas. Também se exigiu que uma parte considerável dos trabalhadores fosse mais qualificada e apresentasse níveis mais elevados de escolaridade, de forma que fosse capaz de operar e determinar o ritmo da produção, de realizar um controle mais atento para evitar panes, de interpretar corretamente as informações e de otimizar o seu funcionamento, o que impunha requisitos como atenção, capacidade de iniciativa e senso de responsabilidade. Enfim, a nova matriz tecnológica, ao requerer um novo trabalhador, implicava uma nova concepção e um novo padrão de educação e de formação profissional e tecnológica — a formação profissional flexível (BIHR, 1991; HARVEY, 2002, 2009).

O Estado conviveu com a transformação do seu poder de intervenção econômica em face da ampliação do poder das corporações bancário-financeiras e industriais e dos organismos multinacionais. Essa transformação foi acompanhada da restrição da autonomia relativa do Estado perante o grande capital bancário-financeiro e industrial e os arranjos de regulação e acordos internacionais. Todavia, o autocratismo estatal foi robustecido para assegurar os compromissos com esse capital e com esses arranjos e acordos.

Em contraposição à suposta rigidez do “modo de regulação econômico-social fordista”, parte essencial do padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital, tiveram curso processos de flexibilização das relações capital-trabalho e das políticas sociais, partes integrantes do “padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital”. Nesse contexto, ocorreram o declínio da legislação trabalhista e a promoção de salários indiretos, bem como a

substituição de políticas públicas sociais universalistas em favor de políticas sociais focalizadas.

No Brasil, a EPT refletiu o novo contexto. O governo Costa e Silva (1967–1969) abriu caminho para que as Escolas Técnicas Federais (ETF) ofertassem cursos superiores de curta duração. Tal possibilidade foi assegurada mediante o Decreto-Lei n.546/1969, que autorizou as Escolas Técnicas Federais a organizar e manter cursos de curta duração de Engenharia de Operação. O governo Costa e Silva ampliava, dessa forma, as condições para a formação de um tipo específico de quadros técnicos, situados entre técnicos e engenheiros, viabilizando uma demanda reiterada por figuras expoentes daquele regime (SIMONSEN, 1969).

No início dos anos 1970, o governo Médici (1969–1974) aprimorou a política de ensino profissional derivada do ensino médio com a aprovação da Lei n.5.692/1971. Por meio da reforma dos 1º e 2º Graus, o Ministério da Educação estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau por meio da organização de um currículo que justapunha um núcleo comum e um núcleo diversificado para as habilitações profissionais em consonância com as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

No final dos anos 1970, o governo Geisel (1974–1979) conduziu uma nova reconfiguração estrutural da Rede de Ensino Profissional mediante a promulgação da Lei n.6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). À formação de auxiliares e de técnicos industriais de nível médio agregava-se a possibilidade de atuação no ensino superior pela graduação de engenheiros industriais e tecnólogos e de professores e especialistas para atuar nos cursos de nível médio e nos cursos superiores de tecnologia.³⁰

30 A transformação das três ETFs supracitadas em Cefets por parte do governo Geisel não foi acompanhada de uma definição de seu papel e lugar no sistema de educação profissional do país, isto é, não se apresentou a função social, as diretrizes e os objetivos das novas instituições.

No que tange à ETFG, encerrou-se, no início dos anos 1970, o ginásio industrial.³¹ Em relação a esse ginásio, Santos (2013)³² afirmou que o currículo não diferia daquele encontrado nas demais escolas (de formação propedêutica). Enfatizavam-se as disciplinas de Português e de Matemática, vistas como essenciais para o ingresso nos cursos técnicos de 2º Grau.³³

No âmbito das reformulações promovidas no decorrer do regime militar,³⁴ é salutar o caráter atribuído ao ensino na ETFG, o que é evidenciado em relação aos estudos na área de Ciências Humanas com a presença das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), ofertada no ginásio, e de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e de Estudos Sociais, ofertadas no 2º Grau. Cabe ressaltar que a disciplina de Estudos Sociais não era ofertada efetivamente, pois foi desagregada nas disciplinas de História e de Geografia, ministradas por professores graduados nessas áreas específicas. Essas disciplinas e seus respectivos professores estavam abrigados na Coordenação de Estudos Sociais.

31 A extinção do ginásio industrial foi estabelecida em 1963, com a orientação de que a Rede Federal centraria seus esforços somente no ensino técnico de 2º Grau.

32 Rita Santos foi professora do IFG. Seu ingresso na Instituição ocorreu em março de 1970 por meio de concurso público. Ministrou a disciplina de História no ginásio industrial e nos cursos técnicos de 2º Grau (SANTOS, 2013).

33 Percebe-se, assim, o direcionamento para a continuidade da formação técnica no antigo 2º grau, o que vai ao encontro da afirmativa de Kuenzer (2007) acerca da “dualidade estrutural” que marcou a formação de trabalhadores no Brasil, já que havia uma clara demarcação entre a trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Assim, os cursos profissionalizantes se destinariam àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias.

34 As reformas educacionais no âmbito do Regime Militar no Brasil exigiram uma reformulação e readaptação da atuação profissional dos professores das mais variadas disciplinas. Às disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), juntamente com a de História, foram atribuídas grande importância no sentido de servirem como “um eficiente mecanismo de controle e dominação social” (CEREZER, 2009). Aos professores de História cabia ainda ministrar as aulas de EMC e OSP, disciplinas de forte conteúdo ideológico legitimador do regime político em vigor. Para Santos (2013), isso significou a diminuição da importância das disciplinas, “o que diminui muito, no meu entender, a importância dessas matérias como ciência mesmo”.

Sob os auspícios dessa coordenação, a disciplina de OSPB era ministrada de acordo com as orientações do MEC, que disponibilizava material didático com uma orientação política e ideológica ancorada nas doutrinas do Regime Militar. Por seu lado, as disciplinas de História e de Geografia, segundo Santos (2013), não estavam sob uma grande influência desse regime por conta de serem ciências já estabelecidas. Para ela, no período havia o núcleo de cultura geral (ou núcleo comum), que possuía professores com formação específica em nível de graduação nas áreas de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza e da Matemática, e o núcleo especial (ou núcleo técnico), cujos professores, em sua grande maioria, possuíam uma formação técnica de nível médio nos próprios cursos técnicos oferecidos pela Instituição.

Com o intuito de estabelecer uma orientação didático-pedagógica para a Escola, ou mesmo aproximar as áreas de conhecimento, instituiu-se a Coordenação de Supervisão Educacional (Cosupe) que, segundo Jesus (2013),³⁵ tinha por atribuição o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

Em meados dos anos 1980, a Escola ofertava cursos técnicos nos períodos diurno e noturno, o que, segundo Guimarães (2013),³⁶ sobrecarregava a Coordenação de Estudos Sociais, que contava à época com dois professores de História e dois de Geografia. Segundo a professora, a matriz curricular era a mesma, independentemente do turno em que o curso era ofertado.

Outra indicação da professora diz respeito à forma de oferta das disciplinas de Artes, de EMC, de OSPB e de Programa de Saúde nos anos 1980 e

35 Maria de Jesus ingressou na Instituição em fevereiro de 1979 por meio de concurso público, para o cargo de Auxiliar em Assuntos Educacionais, e foi lotada na Cosupe. Ainda permanece no quadro de servidores ativos da Instituição, lotada, em 2013, na Coordenação de Registro Acadêmicos e Estudantis (Corae) do Câmpus Goiânia do IFG (JESUS, 2013).

36 A professora Gilda Guimarães ingressou na Instituição em 1986 por meio de concurso simplificado (apresentação do currículo e prova de desempenho didático), para ocupar a vaga de professora de História. Ocupou os cargos de diretora de Ensino no Cefet/GO e de pró-reitora de Ensino e de diretora Executiva no IFG (GUIMARÃES, 2013).

início dos anos 1990. Na verdade, não se tratava de disciplinas específicas, mas de uma modalidade curricular desenvolvida com atividades programadas no teatro da ETFG, sob a responsabilidade de um professor, com ou sem a participação de convidados externos. Na ocasião, era debatido determinado tema, envolvendo, ao mesmo tempo, turmas de diversos cursos que tinham entrado na Instituição no mesmo ano. Essas atividades eram ministradas sob a responsabilidade da Coordenação de Artes, ou, muitas vezes, sob a responsabilidade da estrutura de gestão da Escola.

Segundo a professora, por iniciativa dos professores da Coordenação de Estudos Sociais, houve a incorporação da disciplina de Sociologia ao currículo escolar em 1989. A partir de 1993, a disciplina de OSPB deu lugar à disciplina de Sociologia e a disciplina EMC, à disciplina de Filosofia.³⁷ A condição para que fossem conduzidas essas mudanças era a de que elas não gerassem demanda de contratação de novos professores.³⁸

Outro dado importante foi a mudança do perfil socioeconômico dos ingressos na Instituição no decorrer dos anos 1980. De acordo com Jesus (2013), a Escola, que, historicamente, foi constituída com fins de atender às classes menos favorecidas, passou a se tornar mais elitizada.³⁹

Em consonância com a efervescência política e cultural decorrente do processo de redemocratização no Brasil nos anos 1980, houve um amplo debate e uma mobilização pela democratização da Instituição. Debate e

37 Ressalte-se que essa transformação foi informal, assumida pela Instituição sem que houvesse amparo na legislação para sua implementação, o que se modificou apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — Lei n.9.394/1996.

38 Percebe-se a incorporação de mudanças com o processo de redemocratização em 1985 e os debates educacionais provenientes do contexto posterior à Ditadura Militar.

39 Para Guimarães (2013), esse processo de “elitização” do quadro discente da Instituição foi perceptível principalmente no decorrer dos anos 1990, podendo ser explicado pela precarização da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas estaduais e pela crise econômica que atingiu amplos segmentos da classe média, o que, por um lado, afugentava os filhos dessa classe da Rede Estadual de Ensino e, por outro, dificultava a sua manutenção na Rede Privada. A depoente, assim como Jesus (2013), aponta para a necessidade de um levantamento oficial desses dados por meio de pesquisa sistematizada.

mobilização que culminaram nas eleições para a direção da Escola e na extinção do cargo de supervisor de pátio (JESUS, 2013). Do ponto de vista discente, o período, segundo o entrevistado Felipe Valoz (2013), foi marcado pela abertura para experiências que não ficavam restritas ao campo da formação profissional e acadêmica, mas englobavam vivências culturais por meio das manifestações artístico-culturais e discussões políticas. “Tudo isso de certa forma dá uma higienizada em uma formação precária que existia na educação básica dos estudantes, principalmente os oriundos da escola pública” (VALOZ, 2013).⁴⁰

Apesar dessas vivências, a perspectiva da dualidade entre a formação técnica e a formação acadêmica permanece no decorrer dos anos 1980 no âmbito da EPT. Em específico na ETFG, ela é perceptível pela preocupação, como relata a servidora Maria de Jesus (2013), “em preparar bem o técnico para o mercado de trabalho, a pesquisa, até então, não tinha o valor que se dá atualmente”. Comprova-se tal orientação pelos convênios firmados com a Empresa de Saneamento de Goiás (Saneago) e o Consórcio Rodoviário Intermunicipal S/A (CRISA), nos anos de 1981 e 1982, que, segundo informações da entrevistada, visava à preparação técnica dos alunos para atuar nessas instituições, haja vista a necessidade de profissionais habilitados para o mercado (JESUS, 2013).

A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL NOS ANOS 1990

Nos anos 1990, o país foi definitivamente incorporado ao “padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital”, mediante a liberalização e desregulamentação da economia e a consequente conformação de um modelo socioeconômico subordinado-integrado ao capital internacional, importador de bens tecnológicos e dependente da exportação de matérias-primas e

⁴⁰ O professor Felipe Valoz ingressou na Instituição na segunda metade dos anos 1980 como discente; posteriormente, foi admitido como professor por meio de concurso público no ano de 1995. Em 2013, passou a ocupar o cargo de Chefe do Departamento das Áreas Acadêmicas I.

manufaturas intensivas no uso de recursos naturais. Nesse contexto, teve início o processo de reorganização do sistema de EPT e da Rede Federal e de reconfiguração das instituições que compunham essa Rede. A relativa continuidade presente nesse processo, em que pese a sucessão de diversos governos, permite reconhecer que ele se constituiu em uma política de Estado.⁴¹

O MEC, no governo Itamar Franco (1992–1995), tomou iniciativas no sentido de criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com vistas a articular as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais aos Serviços Nacionais da Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural, para intensificar a formação de tecnólogos (BRASIL, 1993).⁴² O governo efetivamente instituiu esse sistema por meio da Lei n.8.948/1994, que criou também o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. Assim, ficou estabelecido o marco jurídico-político que permitiu a transformação das ETF em Cefet e a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST).⁴³

A constituição do Sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica se confirmou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), por meio da Lei n.9.649/1998, que conduziu uma reforma na organização do Estado e nos Ministérios. Essa lei, embora tenha indicado a educação tecnológica como área de competência do MEC, não a sistematizou, pois não apresentou os dispositivos necessários para suportar e manter o funcionamento dos CST, bem como não estabeleceu os objetivos a ser alcançados por esses cursos.⁴⁴

41 Essa continuidade foi dada por uma incorporação do processo, que teve início no governo Fernando Collor (1990–1992), acelerou-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e estabilizou-se no governo Lula (2003–2010).

42 Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), nesse momento predominava no governo o entendimento de que os tecnólogos não se caracterizavam como profissionais de nível superior.

43 Conforme Azevedo, Shiroma e Coan (2012), tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender a um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.

44 Saliente-se que a Lei n.9.649/1998 também revogou os artigos 1º, 2º e 9º da Lei n.8.948/1994, que geravam obstáculos para a conformação dos referidos sistema e conselho.

Entre as Leis n.8.948/1994 e n.9.649/1998, houve a aprovação do Decreto n.2.208/1997, que estabeleceu que a educação profissional seria desenvolvida “em articulação” com o ensino médio. Esse decreto foi encaminhado de modo autoritário, posto que sua promulgação não foi precedida de um amplo debate nas instituições que compunham a Rede Federal, como de resto tem acontecido com o conjunto das normas legais aprovadas pelo governo federal e/ou Congresso Nacional com vistas à regulamentação da EPT.

Efetivamente a separação entre ensino técnico e ensino médio foi de caráter proibitivo, isto é, o aluno do ensino técnico somente poderia cursar o ensino médio separadamente (concomitante) ou posteriormente (subsequente), com o fim de estimular a juventude a se interessar por uma formação profissional que lhe proporcionasse empregabilidade imediata. A articulação entre ensino médio e ensino técnico somente poderia ocorrer nas Escolas Agrotécnicas. Configurava-se, assim, uma perspectiva fragmentada de EPT, imediatamente dirigida ao mercado e separada (mas podendo ser articulada) da educação regular.

Na ETFG, assim como em toda a Rede Federal, a passagem dos anos 1980 para os anos 1990 foi marcada por um período de incertezas quanto ao futuro. No contexto das reformas empreendidas pelo governo Collor, no início dos anos 1990, criou-se um novo organograma na Instituição.⁴⁵ Em 1995, houve uma tentativa de construção mais sistematizada de um projeto pedagógico por meio da realização do Congresso Curricular da ETFG. O propósito desse congresso era estabelecer uma concepção que orientasse a prática pedagógica, mas o documento produzido no evento não prosperou nem se converteu em balizador dessa prática.

A afirmação do caráter técnico e profissionalizante do tipo de formação oferecida pela ETFG e a própria construção de uma identidade para

45 De acordo com Jesus (2013), no tocante ao ensino, ocorreu a fusão do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD) com o Departamento de Ensino, originando a Diretoria de Ensino. A Cosupe foi transformada em Coordenação Técnico-Pedagógica (Cotepe), subordinada à Diretoria de Ensino.

a Instituição se materializavam nas motivações dos alunos que ingressavam nela em busca de profissionalização em nível médio e na realização de grandes eventos como as Feiras (Escola-Empresa; Ciências e Tecnologia) e o Seminário de Estágio e de Egressos, que ocorriam regularmente. Essas iniciativas reforçavam a identificação e a caracterização da Instituição como um espaço de formação profissional (GUIMARÃES, 2013).

Corroborada pela perspectiva reinante de dualidade nas políticas educacionais, a identidade da ETFG era reforçada nas práticas escolares, na composição das estruturas diretivas e nas relações entre as áreas e os professores. Nesse sentido, havia a permanência da visão de complementaridade entre o ensino propedêutico e a formação profissional. Cabia à educação geral dar suporte aos desafios colocados pela qualificação técnica, o que provocava um tensionamento, como relatado por Guimarães (2013), sobre a definição e o lugar das disciplinas do Núcleo Comum, em especial as da Coordenação de Estudos Sociais, emergindo questões voltadas para o diálogo ou para a preservação das especificidades do campo do conhecimento.

As reformas educacionais assinalavam mudanças significativas para a educação profissional com a promulgação da Lei n.9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que vinculou o ensino médio ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, art. 1º, §2º). Silva (2010, p.3), em reflexão sobre a educação profissional e as possibilidades de sua articulação com a educação básica, concluiu que “ocorreu uma gradual e contraditória dissociação entre o ensino profissional técnico e o ensino médio, favorecida pelo Decreto 2.208/97”. Percebe-se, assim, a permanência da concepção de dualidade que norteou as políticas educacionais e a formulação dos currículos desde os primórdios da educação profissional no país, a qual integraria as diferentes formas de educação e trabalho e de ciência e tecnologia.

A reestruturação da educação profissional desencadeada pelo Decreto n.2.208/1997 previu a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico ao permitir apenas a articulação entre essas modalidades e não sua equivalência plena. Para Canali (2009, p.15), conservou-se a estrutura dualista e

segmentada da educação profissional, com consequências que comprometeram sua qualidade.

As reformas da educação profissional na década de 1990 estão, segundo Ramos (2002), relacionadas às transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho então em curso.⁴⁶ Essas transformações impulsionaram reflexões sociológicas e pedagógicas sobre a qualificação, ao mesmo tempo que emergia a noção de competência com o duplo propósito de

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p.401).

Sob a égide das tendências globalizantes e da perspectiva neoliberal, as reformas educacionais impetradas no governo FHC posicionaram a educação profissional como modalidade estratégica para o atendimento das demandas relacionadas aos avanços tecnológicos e à organização do trabalho. Esse posicionamento também contemplava a intervenção de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, que avaliaram a educação profissional como ineficiente e ineficaz, além de ser alto o custo considerando suas finalidades.

O resultado foi a reestruturação da educação profissional, como já abordado anteriormente, e o avanço da reforma curricular, referenciada pela noção de competência. Os currículos foram construídos com base na observação do processo de trabalho para a posterior transposição didática em uma organização modular, com uma abordagem metodológica pautada

⁴⁶ Salientam-se a “flexibilização da produção e a reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.” (RAMOS, 2002, p.401).

pela elaboração de projetos ou pela resolução de problemas. Por fim, o mercado de trabalho passou a ser incorporado como princípio regulador da atividade profissional.

Na ETFG, a perspectiva de transformação em Cefet foi consubstanciada com a aprovação da Lei n.8.948/1994, que estabelecia uma série de condições para tanto. A chamada “cefetização” passou a rondar não só a ETFG, mas toda a Rede Federal como uma possibilidade frente à indefinição dos rumos da EPT. Com a aprovação da nova LDB (Lei n.9.394/1996), que definiu o ensino médio como a etapa final da educação básica, aumentaram as preocupações quanto à possível transferência da ETFG para a responsabilidade do estado de Goiás.⁴⁷

A mobilização em torno da transformação da ETFG em Cefet se deu no âmbito do movimento de gestores. Não havia ainda, ao final dos anos 1990, uma adesão da comunidade interna e externa da Instituição a essa perspectiva.

Isso não estava posto como uma reivindicação ou como uma expectativa de traçar para a Instituição um papel mais amplo ou diferente daquilo a que ela estava construída ao longo do tempo [...]. Porque isso não era concretamente uma bandeira da comunidade, nem da sociedade. (GUIMARÃES, 2013).

Segundo a professora Gilda Guimarães, a comunidade interna não compreendia efetivamente o que seria alterado com a mudança e continuou, após a transformação em Cefet, referindo-se à Instituição como Escola Técnica. A partir daí, foi iniciada a demanda pela criação de cursos superiores: “a área de telecomunicações já estava com uma proposta de implantar o tecnólogo em Redes” (GUIMARÃES, 2013). Outra impulsão para a oferta do ensino superior na Instituição foram os recursos advindos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) que, ante um orçamento escasso e pressões internas, tornaram-se um atrativo para algumas áreas.

47 A exemplo dos dirigentes da ETFG, os dirigentes das outras ETF passaram a tomar iniciativas para implementar a “cefetização” como antídoto de uma possível “estadualização”.

De acordo com Moura (2012), as reformas educacionais empreendidas nos anos 1990 foram financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e concretizadas por meio do Proep. “Apesar da crítica que merecem os princípios da reforma, importa saber que ela e o Proep foram coerentes com a lógica que os patrocinou” (MOURA, 2012, p.54). O autor ainda destaca que a função do Proep implicou a reestruturação da Rede Federal em torno das ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias, a fim de tornar as “instituições competitivas no ‘mercado educacional’”. Dessa feita, ocorreu o afastamento definitivo entre a Rede e a educação básica, corroborado pelo Decreto n.2.208/1997, haja vista o descarte de propostas de ações no âmbito do ensino médio.

A reconfiguração da Rede Federal nos anos 1990 se fez acompanhada, no âmbito da ETFG em transição para Cefet/GO, pelo questionamento da funcionalidade dos cursos ofertados em relação às determinantes econômicas. As discussões centravam-se no atendimento às demandas do mercado de trabalho e ao direcionamento “capitalista” da formação ofertada pela Instituição; em suma, “questionavam-se os rumos da Escola Técnica” (VALOZ, 2013). Concomitante ao debate sobre a cefetização, restrito aos dirigentes, houve a proposição de alternativas pela comunidade escolar, entre as quais estava a oferta de um ensino médio preparatório para o ingresso nas universidades, assim como de cursos subsequentes.

Apesar das limitações impostas pelo Decreto n.2.208/1997 à educação profissional, em geral, e à ETFG, em particular, com a separação entre ensino médio e a formação profissional, persistia, segundo Valoz (2013), um ambiente que proporcionava um maior dimensionamento dos profissionais docentes na Instituição, com a composição das coordenações acadêmicas, como a Coordenação de Artes e a Coordenação de Ciências Humanas e Filosofia. Para o entrevistado, a constituição desses “nichos acadêmicos” impulsionou o estabelecimento de uma nova relação entre as áreas de formação técnica e profissional e as áreas de formação geral no sentido de uma reflexão sobre o processo formativo e o tipo de profissional a ser inserido no mercado de trabalho.

Ao final da década de 1990, a transição da ETEG para Cefet foi marcada — o que se repetiu em toda a Rede Federal — pela indefinição das funções e do lugar social da Instituição em face das novas demandas de uma sociedade capitalista em transformação. Os desafios estavam postos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história brasileira, o direito à educação tem sido objeto de lutas que buscam estabelecer condições objetivas para que tal direito seja usufruído por toda a sociedade, mediante o compromisso do poder público com a democratização dos processos formativos. Por vezes, esses processos são redimensionados, envolvendo as questões do conhecimento, da tecnologia e da flexibilidade, e seus contornos finais aparecem nas escolas. No que se refere à formação profissional e às instituições a ela vinculadas, o movimento se repete. Percebe-se que a compreensão desse movimento passa, necessariamente, pela identificação dos interesses que movem o Estado a promover transformações profundas na estrutura educacional de um país.

A escolarização do trabalhador brasileiro — da educação básica ao nível superior — e sua formação nos diferentes aspectos sociais, além das intempéries postas em seu percurso por reformas no sistema educacional, precisam ser analisadas tendo em perspectiva as mudanças que acontecem nas políticas de Estado, bem como nas políticas governamentais, e observando seu vínculo com os “padrões socioeconômicos de reprodução do capital”, como demonstrado nas reflexões aqui apresentadas.

A educação profissional deve ir além da qualificação para o trabalho, como está previsto nas legislações, para superar as dicotomias e as contradições presentes em modelos que pretendem apenas “formar aprendizes, artífices”, “preparar para a indústria” ou “automatizar/racionalizar a formação ou formar tecnólogos”. Deve-se compreender, nesse sentido, a necessidade de transposição de uma formação flexível para uma formação completa e unitária.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *Revista História*, São Paulo: Unesp, v.14, p.125–136, 1995.

AMORIM, Mário Lopes. O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, n.23, p.149–171, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29275/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ARRIGHI, Giovani. *O longo século xx*. Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.38, n.2, p.27–39, maio/ago. 2012.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa*. São Paulo: Boitempo, 1991.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p.6975.

_____. Decreto n.47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 23 out. 1959. Seção 1, p.22593.

BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. Seção 1, p.1997.

_____. Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1942. Seção 1, p.2957.

_____. Decreto-Lei n.546, de 18 de abril de 1969. Dispõe sobre o trabalho noturno em estabelecimentos bancários, nas atividades que especifica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 abr. 1969. Seção 1, p.3377.

_____. Lei n.378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 jan. 1937. Seção 1, p.1210.

_____. Lei n.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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 17 fev. 1959. Seção 1, p.3009.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Seção 1, p.10233.

BRASIL. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Balço das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002138.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

CANALI, Heloísa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: NETE, 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simplosionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CARNEIRO, Ricardo. *Desenvolvimento em crise*. A economia brasileira no último quarto do século XX. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e dominação social: o ensino de História no Regime Militar brasileiro. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, ano VI, v.6, n.3, p.1–21, jul./ago./set. 2009. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p.89–107, mai./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FLEURY, Jorive de Oliveira. *Trajatória pessoal e institucional*: entrevista [jul. 2013]. Entrevistador: Waldir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

FRANK, André Gunder. *Acumulação dependente e subdesenvolvimento: pensando a teoria da dependência*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GUIMARÃES, Gilda. *Trajatória pessoal e institucional: entrevista* [jul. 2013]. Entrevistador: Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *O novo imperialismo*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *A era dos extremos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

JESUS, Maria de. *Trajatória pessoal e institucional: entrevista* [jul. 2013]. Entrevistadores: Walmir Barbosa e Flávia Pereira Machado. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debates*. Campinas/SP: Papirus, 2012. p.47–81.

NAVES, Hélio. *Breve histórico da Escola Técnica de Goiânia*. Goiânia, [19--]. Mimeografado.

NAVES, Hélio. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [jul. 2013]. Entrevistadores: Walmir Barbosa e Adriana dos Reis Ferreira. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

OLIVEIRA, Francisco. *A economia da dependência imperfeita*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

OSORIO, Jaime. *Crítica de la economía vulgar: reproducción del capital y dependencia*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.401–422, set. 2002.

SANTOS, Rita. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [jul. 2013]. Entrevistador: Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias... historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v.10, n.19, p.3–21, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2040/1179>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SILVA, José Joaquim de Almeida. *Hélio Naves: um homem, uma história, uma missão*. Goiânia: Kelps, 2006.

SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. Educação profissional em Goiás: um olhar sobre as políticas públicas e os direitos dos profissionais da educação, nessa modalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6506--Int.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2001*. Rio de Janeiro: Apec Editora, 1969.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALOZ, Felipe. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [jul. 2013]. Entrevistador: Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990

MAXMILLIAN LOPES DA SILVA

GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Este texto objetiva apresentar a questão do planejamento da educação profissional no Brasil, de suas origens aos anos 1990. Para tanto, foi preciso revisitar diversos períodos da história nacional, tendo em vista que o estudo dos momentos anteriores, como se entende com base em Marx (2008), permite a compreensão do momento presente, bem como o momento presente é a chave de compreensão do passado. Afirma-se que a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é herdeira das diversas contradições que ocorreram ao longo de sua concepção. Dessa forma, a reconstrução histórica dos modelos de planejamento direcionados à educação profissional se faz necessária para uma melhor apreensão de seu estágio vigente, como base para a superação de práticas que rebaixem o papel dessa modalidade educacional.

Considerando as diversas modificações pelas quais o Estado brasileiro passou nos períodos aqui estudados, seja no âmbito político, econômico e social, seja no que tange a suas relações internacionais ou às relações dos governos com a sociedade, nota-se o estabelecimento de diferentes modelos de planejamento estatal e, por conseguinte, de diferentes modelos de planejamento educacional, de tal forma que as modificações afetaram significativamente o desenvolvimento da educação brasileira.

Um exemplo dessa questão pode ser encontrado na década de 1980, quando houve uma proposta de planejamento participativo realizada pelo MEC, que foi descartada em menos de um ano de execução. De acordo com Ferreira e Fonseca (2011, p.75), isso se deveu justamente à descontinuidade administrativa em um período no qual “órgãos eram criados e desfeitos, as políticas eram substituídas segundo o estilo de cada gestão”.

O planejamento deve ser uma atividade contínua, que não se limite à criação de um plano, mas se estenda à sua implementação, controle e ajustes (KON apud FERREIRA, 2012, p.55). Houve no Brasil o estabelecimento de um Estado predominantemente tecnocrático, entendendo tecnocracia, com base nos apontamentos de Octavio Ianni (1995), como o conjunto de técnicos que operacionalizam um plano, seja nas atividades de elaboração, seja nas de execução ou avaliação. De acordo com Eliza Bartolozzi Ferreira (2012, p.53–54):

o planejamento é uma prática inerente ao Estado tecnocrático. Foi no período da Segunda Guerra Mundial que a prática de planejamento estatal passou a ser incorporada no Brasil, e foi o Plano de Metas (1956–1961) a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática efetivamente no Brasil.

Assim, pode-se entender o planejamento como “um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder” (IANNI, 1995, p.309). É com essa noção que será procedida a análise do planejamento na educação profissional.¹

A divisão cronológica adotada neste texto considera os seguintes períodos: de 1909 a 1930, de 1930 a 1945, de 1946 a 1964 e de 1964 aos anos 1990. Tem-se em vista, com tal divisão, possibilitar uma leitura comparada e

¹ A noção (ou definição) de planejamento aqui adotada o compreende como um processo político que articula, negocia e pactua interesses diferenciados presentes nas Instituições e faz escolhas coletivas que refletem conflitos e convergências dos atores sociais envolvidos. É, ao mesmo tempo, técnico e político, toma decisões e define caminhos e ações com base no conhecimento e na análise de informações previamente sistematizadas (BRASIL, 2010, p.9).

ao mesmo tempo cumulativa das contradições existentes no planejamento educacional e de seus efeitos sobre a trajetória e o desenvolvimento da atual Rede Federal.

O PERÍODO EMBRIONÁRIO DA REDE FEDERAL (1909–1930)

O período precedente ao ano de 1930, a partir do governo Nilo Peçanha (1909–1910), pode ser considerado o período embrionário da Rede Federal. Podem ser identificadas tentativas de se estabelecer o ensino de artes e ofícios no Brasil desde 1826, quando os primeiros projetos de leis foram apresentados à Câmara dos Deputados. Entretanto, o caráter disperso da administração pública naquela época não permitiu o estabelecimento de uma rede de educação profissional, inclusive pelo entendimento de não ser algo necessário. A economia nacional estava então firmada em um modelo agrário-exportador, de modo que não priorizava a formação para a indústria no país.

Ainda que no ano de 1909 tenham sido criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, não são notadas características que apontem para a conformação de uma rede de educação. Para tanto, seriam necessárias medidas como a centralização de decisões em um órgão legítimo, a articulação das instituições de ensino com o modelo de desenvolvimento vigente no país, a autonomização dessas instituições e sua integração com as demandas regionais e locais, entre outras. Essas questões não foram consideradas, haja vista que o poder de decisão se encontrava fragmentado em diversos órgãos da administração pública. Atuando de maneira isolada, as Escolas se destinavam a formar basicamente trabalhadores para tarefas artesanais.

Notadamente, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram direcionadas ao ensino das camadas empobrecidas da sociedade, com vistas a afastá-las do ócio e de atos ilícitos (BRASIL, 1909). O modelo agrário-exportador, com o seu fundamento de poder assentado na propriedade latifundiária e no coronelismo, contribuiu para a divisão da sociedade em classes bem

distintas, bem como para uma divisão social do trabalho marcada pelas diferenças socioeconômicas. As Escolas favoreceram a confirmação dessas divisões, pois não formavam cidadãos/profissionais que efetivamente pudessem ascender socialmente, mas os conduziam às profissões características das classes mais pobres. Os cursos oferecidos não possuíam disciplinas humanísticas e se limitavam ao ensino do ofício, novamente, típico dos “desfavorecidos da fortuna”.

Entretanto, a fragilidade do modelo vigente no Brasil demandava mudanças na concepção das ações relacionadas ao planejamento nacional em diversas áreas, entre elas a educação profissional. Essa fragilidade ficou demonstrada quando das diversas crises que atingiram o setor cafeeiro, a exemplo dos efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914–1918) e dos primeiros anos do pós-guerra.

Esse contexto em particular foi importante para o início das práticas de planejamento no Brasil, ainda que embrionário e praticamente desarticulado. A guerra e a crise subsequente, que aumentaram os obstáculos postos ao comércio do café, principal item de exportação nacional na época, e o fortalecimento de uma burguesia industrial incipiente possibilitaram que o país se encaminhasse para um processo de industrialização.

Obviamente, tanto o setor cafeeiro quanto o industrial buscaram medidas para a sua defesa e o seu respectivo desenvolvimento. Uma das contradições foi justamente o fato de a queda da economia cafeeira se constituir em barreira ao desenvolvimento da indústria, haja vista seu peso nas exportações brasileiras, em torno de 80% (IANNI, 1995). De igual modo, havia a dificuldade de importação de máquinas e equipamentos, também em razão da guerra. Com o fim do conflito mundial, foi possível uma nova valorização do café e, conseqüentemente, um aumento dos investimentos no setor industrial, que se modernizou entre 1920 e 1925. Nesse ponto, é importante ressaltar que não havia então mão de obra qualificada para atuação na indústria nacional. Uma tentativa de contorno dessa situação foi o incentivo à imigração, com vistas à disponibilidade de força de trabalho a baixo custo.

Ainda nesse período de transição do capital agrário para o capital industrial, buscou-se organizar o sistema educacional para suprir a necessidade técnico-industrial do país. Em 1920, por exemplo, decidiu-se por reservar três séries do ensino técnico à especialização nos setores de madeira, metal e artes decorativas. Em 1926, uma portaria do ministro da Agricultura introduziu a industrialização no ensino profissional.² Já em 1927, almejava-se a obrigatoriedade do ensino profissional em âmbito nacional, entretanto tal projeto, ainda que aprovado, não foi executado devido à pressão das classes mais favorecidas. Deve-se lembrar que o ensino profissional era tido como a educação destinada às classes desfavorecidas (MACHADO, 1982).

Não se pode dizer que essas e outras medidas tenham surtido efeitos significativos para a própria educação profissional ou para a indústria. O caráter dual da educação permanecia: uma voltada para os menos favorecidos — portanto, o ensino industrial — e outra destinada às elites — notadamente um ensino enciclopédico, intelectualista, que possibilitava o ingresso no ensino superior, ao contrário do primeiro. Mantinham-se também os conflitos entre as elites agrárias e industriais, em razão, principalmente, da socialização dos prejuízos do setor cafeeiro com o setor industrial.

Ressalta-se ainda a chamada Crise de 1929, instalada inicialmente nos Estados Unidos e propagada para âmbitos internacionais. Os prejuízos do setor cafeeiro, inclusive, são reflexos da depressão econômica mundial compreendida entre 1929 e 1933. Ianni (1995, p.15, grifo nosso) aponta que, nesse contexto, sobretudo no ano de 1930,

havia-se examinado e debatido problemas tais como os seguintes: democratização do sistema político em geral, particularmente o processo eleitoral e o exercício efetivo dos poderes; protecionismo alfandegário e defesa da incipiente indústria brasileira; *reforma e ampliação do sistema nacional de ensino, em seus níveis elementar, médio e superior*; formalização das relações de

2 “Tal medida implicava a aceitação de encomendas por parte das escolas, mediante fornecimento de matéria-prima e pagamento da mão-de-obra e despesas acessórias.” (MACHADO, 1982, p.27).

trabalho e das atividades sindicais; as funções do poder público, na proteção e incentivo às atividades econômicas instaladas e a instalar-se; a importância e a necessidade de uma política governamental de defesa e aproveitamento das riquezas minerais.

Essas questões demonstram o ambiente favorável a uma reestruturação política, econômica e sociocultural, que se efetivou com a Revolução de 1930, sob o comando do futuro presidente Getúlio Vargas, mesmo que o país ainda se encontrasse muito arraigado às concepções do modelo vigente, prejudicando a disponibilidade de crédito, de mão de obra qualificada e de incentivos governamentais. Assim, os empresários industriais insatisfeitos

se unem em torno da Aliança Liberal e desencadeiam um movimento, em outubro de 1930, que significa não só a liquidação da hegemonia fundiária, mas o lançamento das bases do domínio da burguesia industrial no Brasil. A partir daí, a história do ensino industrial entra em um novo ciclo, na medida em que as condições materiais de sua realização tornam-se concretas. (MACHADO, 1982, p.32).

Dessa forma, segundo Ianni (1995, p.18–19),

a Revolução de 1930 (que depôs Washington Luís) representa uma ruptura política e também econômica, social e cultural com o Estado oligárquico vigente nas décadas anteriores. Aliás, é o próprio Estado oligárquico que se rompe internamente, pela impossibilidade de acomodarem-se as tensões e conciliarem-se os contrários liberados pela crise política e econômica mundial e interna.

O rompimento estrutural realizado pelo governo Vargas permitiu reelaborar as relações entre Estado e sociedade e estabelecer efetivamente um modelo de planejamento. Na educação, um primeiro reflexo desse processo de reconfiguração do país aparece na criação do Ministério de Educação e Saúde Pública. Tal ministério materializava a possibilidade de centralizar e unificar as políticas educacionais, até então dispersas.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)

O período que se estende de 1930 a 1945 foi marcado pela incorporação de técnicas de planejamento nas ações governamentais. Esse fato é demonstrado, por exemplo, pela criação do Conselho Federal de Comércio Exterior, em 1934, considerado o “primeiro órgão brasileiro de planejamento governamental” (IANNI, 1995, p.28), responsável por estudar e elaborar soluções técnicas para os problemas econômicos do país. Igualmente importante foi a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, cujo objetivo era modernizar e profissionalizar o serviço público.

No que tange à educação, o governo criou o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 (BRASIL, 1930). A criação desse ministério representava a possibilidade de uma atuação governamental mais especializada, tendo em vista que até então as questões educacionais eram tratadas pelo Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, [2013]). Para a educação profissional foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, em 1931, com o objetivo de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, até então ligadas ao Ministério da Agricultura, substituindo o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, de funcionamento precário (MACHADO, 1982; BRASIL, [2008]).

Ainda que essas medidas tenham somado para o desenvolvimento da educação no Brasil, Ribeiro (1979) lembra que a aliança formada para a tomada do poder em 1930 congregava grupos muito distintos e que, após a deposição de Washington Luís, os “próprios itens do programa da ‘Aliança Liberal’ foram esquecidos” (RIBEIRO, 1979, p.98). Dentre os itens se destaca, para o nosso objetivo, este: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional” (RIBEIRO, 1979, p.98).

Ianni (1995) aponta que a reestruturação do Estado não foi resultado de um plano preestabelecido, assim como as medidas econômico-financeiras e as reformas político-administrativas, mas que “o governo foi

respondendo aos problemas e dilemas conforme eles apareciam no seu horizonte político” (IANNI, 1995, p.15), devido a interesses e pressões econômicas, políticas, sociais e militares.

Diante desse quadro de transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que combatia, entre outras questões, a dualidade do ensino — cultural e profissional — e o centralismo, que não permitia a adaptação das Escolas às demandas de suas respectivas regiões. Ficou evidente a insatisfação dos educadores com o atraso educacional em que se encontrava o Brasil, principalmente daqueles envolvidos com as tentativas de reforma desde a década de 1920.

Com a promulgação da Constituição de 1934, a União se colocou como a responsável pelas diretrizes educacionais brasileiras. Um primeiro reflexo desse momento para a educação profissional foi o Decreto n.24.558, de 3 de julho de 1934, que transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do ensino industrial, ligada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto contemplava também a expansão do ensino industrial, a criação de novas escolas industriais, o estabelecimento de mecanismos para seu reconhecimento pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, a definição de linhas do ensino profissional relacionadas aos interesses industriais e a instituição de bolsas para os alunos do interior dos estados (MACHADO, 1982).

Aquele período se mostrou extremamente delicado, tendo em vista a multiplicidade de interesses em jogo, a complexificação da estrutura social (e, conseqüentemente, da divisão social do trabalho), a proeminência da cidade em detrimento do campo, entre outros aspectos. O período de 1934 a 1937, iniciado com a promulgação da Constituição de 1934, caracterizou-se pelo enfraquecimento do poder central e, com isso, pelo fortalecimento dos setores ligados ao campo que faziam oposição às transformações propostas por Vargas.

A fim de superar as limitações impostas ao seu governo, em 1937, o presidente Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo, outorgando uma nova

constituição em novembro daquele ano. No período que se estendeu até 1945, o governo se mostrou autoritário, promovendo uma forte centralização e a unificação do poder político, extinguindo o federalismo e o sistema representativo e realizando intervenção nos estados.

De todo modo, foi um período muito importante para a educação profissional. O governo Vargas objetivou preparar o país para o novo contexto no qual estava inserido, num processo de capitalização interna, em busca da consolidação do setor industrial. Pela primeira vez, a educação industrial foi situada no texto constitucional, inclusive com a determinação da obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias, ainda que declaradamente continuasse “destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937; MACHADO, 1982; FERREIRA; FONSECA, 2011).

No âmbito da reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiada pelo ministro Gustavo Capanema, em 1937, foi extinta a Superintendência do Ensino Industrial, substituída pela Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Também foi naquele ano que as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Liceus e a educação profissional recebeu maiores investimentos.

A Constituição de 1937 também obrigava as indústrias e sindicatos a criar Escolas de Aprendizes Artífices para os filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, art. 129). Para tanto, o Decreto-Lei n.1.238, de maio de 1939, referia-se à criação de refeitórios e cursos de aperfeiçoamento profissional em estabelecimentos industriais com mais de quinhentos empregados e o Decreto n.6.029, de julho de 1940, aprovava um regulamento para a instalação e o funcionamento de tais cursos (MACHADO, 1982). Entretanto, ainda segundo Machado (1982), a solução não era suficiente e, portanto, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em janeiro de 1942, ficando a seu cargo o oferecimento de tal formação, bem como a assistência às indústrias, por meio de cursos, palestras, seminários, colaboração na preparação e no treinamento de supervisores.

Entre as medidas da Reforma Capanema, que vigorou até 1961, o Decreto-Lei n.4.073, de janeiro de 1942, criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, unificando sua organização em âmbito nacional (BRASIL, 1942a). Já o Decreto-Lei n.4.127, de fevereiro de 1942, constituiu as bases para a organização dos estabelecimentos de ensino industrial como um sistema (BRASIL, 1942b). Se, de um lado, esse movimento contribuiu para o desenvolvimento de uma futura rede federal de ensino profissional, de outro, consolidou o dualismo estrutural do sistema educacional, inclusive com a criação de diretorias diferentes para cada modalidade de ensino.

Cunha (apud MACHADO, 1982, p.36) apresenta cinco fatores que favoreceram a organização do ensino técnico como um sistema:

I – A conjuntura econômica da Segunda Guerra Mundial foi o primeiro fator, pela expansão da produção industrial que resultou dela, pela necessidade de emprego racional dos recursos humanos disponíveis e pela necessidade de substituição das importações de técnicos, prática frequente até então.

II – Duas iniciativas econômicas estatais, a usina siderúrgica de Volta Redonda e a Fábrica Nacional de Motores, em Caxias, também contribuíram, aumentando a demanda de técnicos não disponíveis.

III – A política centralizadora do Estado Novo foi outro fator, pela tendência dominante do uso de critérios uniformes de organização e progressão do ensino, a fim de que a escola pudesse ser utilizada eficientemente como instrumento de controle social.

IV – Os cursos “livres” existentes pressionavam o Ministério da Educação no sentido de serem reconhecidos, constituindo, então, outro fator que propiciou a organização do ensino técnico industrial como um sistema.

V – A necessidade de formação de professores para os cursos de aprendizagem que estavam sendo planejados desde 1937, quando a Constituição outorgada tornava obrigatória a sua manutenção pelas empresas industriais.

Analisado em seu conjunto, o governo Vargas foi essencial para a consolidação da industrialização brasileira, estabelecendo os marcos principais para tal processo e abrindo caminho para a constituição de uma cultura urbana que valorizasse a formação e a qualificação profissional.

O AVANÇO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE 1946 E 1964

O período compreendido entre 1946 e 1964 foi especialmente importante para a sociedade brasileira, em geral, e para a educação profissional, em particular. Foi nesse período que o modelo de substituição de importações se fortaleceu, dando “ênfase à produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos” (RIBEIRO, 1979, p.140) e não mais apenas à instalação de indústrias leves de consumo. Com o consequente aumento da demanda pelo ensino técnico, lograram-se conquistas para essa modalidade de ensino, dentre as quais se pode ressaltar a transformação das escolas industriais e técnicas em Escolas Técnicas Federais (ETFs), autarquias com autonomia didática e de gestão (BRASIL, [2008]).

Inicialmente, nota-se o interesse em gerir o aparato estatal de forma objetiva e eficiente, como resposta ao último período do governo Vargas (1937–1945) — o acordo Brasil-Estados Unidos, de 1946, reflete bem a conjuntura de reaproximação com este país. Em seguida, com o retorno do presidente Vargas (1951–1954), por meio de eleições, retoma-se a proximidade com as massas, que era um de seus projetos no primeiro governo. Nesse contexto, é possível identificar ações liberais e populistas.

A expansão industrial e a nova realidade acarretada pelo avanço do capitalismo dependente ampliavam a subordinação externa do país. No que tange ao fortalecimento do processo industrial, em 1946 foi feito um acordo entre Brasil e Estados Unidos com o objetivo de este país fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às Escolas Técnicas nacionais. Para tanto, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), encarregada da implantação do método de ensino *Training Within Industry* (TWI), visando à preparação de trabalhadores para atividades de supervisão e coordenação. A partir da década de 1960, a CBAI passou a contar com a colaboração da *United States Agency for International Development* (USAID) e da Aliança para o Progresso (MACHADO, 1982). De um lado, o acordo apresentava-se como uma vantagem para o ensino no Brasil, visto que a contribuição dos Estados Unidos poderia suprir

demandas claras da educação profissional, mas, de outro, demonstrava a abertura do país para a doutrinação e o treinamento de órgãos e pessoas estrangeiras envolvidos nas estratégias educacionais brasileiras (ROMANELLI, 1986).

A promulgação da Constituição da República de 1946 destacava a autonomia conferida aos estados na execução de estratégias que se adequassem às diretrizes e bases a ser definidas pelo governo federal. A Constituição também determinava que as empresas ministrassem cursos de capacitação para os trabalhadores menores (BRASIL, 1946, art. 168).

Uma questão que permeou o planejamento da educação profissional foi a equivalência entre os cursos profissionais e os cursos secundários. Inicialmente, tal equivalência foi conferida, por meio da Lei n.1.076, de 31 de março de 1950, àqueles que, após concluírem o primeiro ciclo profissional, desejassem ingressar no ciclo colegial secundário. Somente em 1953 a equivalência foi ampliada para o segundo ciclo profissional. A partir de então, os egressos desse ciclo poderiam ingressar em qualquer curso superior, desde que fossem aprovados em exame de complementação das matérias que ainda não tinham cursado. Dessa forma, a equivalência pode ser considerada apenas formal e não real, visto que os currículos guardavam diferenças significativas (MACHADO, 1982).

Além da equivalência, foi aprovada a nova organização escolar e administrativa, destacando-se a ampliação dos conteúdos de cultura geral no currículo e a participação de representantes da indústria no Conselho Dirigente das Escolas Técnicas. Esta última medida, por um lado, funcionava como estratégia de comunicação constante entre a escola e a fábrica, mas, por outro, apontava para uma possibilidade de controle da escola por parte das empresas, tendo em vista a busca constante pela sinergia entre escola e fábrica, em que aquela supriria, quase exclusivamente, as demandas desta.

Quanto a este último apontamento, cita-se a teoria do capital humano e da ênfase na mão de obra, cuja consolidação internacional se daria na década de 1970, com Theodore Schultz.³

3 Ver Schultz (1967, 1973).

Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um plano de educação com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores. Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p.74).

A promulgação da Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não promoveu mudanças profundas no que tange à organização do ensino técnico. Todavia, incorporou mudanças que vinham sendo sugeridas em leis anteriores.

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, tiveram curso três experiências que disseram respeito à introdução da profissionalização no ensino dos ginásios. O ginásio moderno, de 1962, objetivava articular a educação e o trabalho, com cursos voltados para comércio, indústria ou agricultura. Já os ginásios pluricurriculares, de 1963, vislumbravam organizar o currículo contemplando conteúdos técnicos de iniciação ao trabalho. Por fim, o ginásio orientado para o trabalho, também criado em 1963, estruturava-se com base na politécnica e, com quatro anos de duração, contemplava disciplinas de cultura acadêmica e geral, e práticas em indústria, agricultura, comércio ou educação para o lar — o estudante optava por pelo menos três dessas práticas (MACHADO, 1982).

Nesse período, portanto, consolida-se, com profundas contradições, um processo de industrialização e formação de mão de obra mais vinculado ao grande capital internacional, consequência da abertura do país conduzida a partir de 1946.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1964 AOS ANOS 1990

Durante o Regime Militar (1964–1985), a educação profissional também demonstrou uma evolução considerável. A ênfase dada a essa modalidade é constatada, por exemplo, com o fortalecimento da atuação

internacional na educação brasileira a partir de 1965; e com a universalização do currículo técnico-profissional no 2º grau vinda com uma nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, que também procurou extinguir, sem êxito, o entendimento da educação profissional como um sistema de ensino (MACHADO, 1982; BRASIL, [2008]).

A ingerência internacional na educação brasileira se fez presente por meio da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), em março de 1965, com forte influência da USAID e da Aliança para o Progresso, visando à adequação do ensino profissional com as demandas do capital internacional e também com a conformação interna do modelo de desenvolvimento capitalista dependente-associado. Nesse sentido, ainda em 1965, declara-se a necessidade de concentração dos esforços para o aumento de matrículas dos cursos técnicos, visto que “as indústrias buscam técnicos e não estudantes de ginásio” (MACHADO, 1982, p.53). O Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967, por exemplo, atendia a essa orientação, na medida em que visava regular o sistema educacional conforme a demanda por matrícula nos cursos técnicos do país.

Uma das características marcantes desse período foi a centralização do poder. O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), criado em 1970, exemplifica essa tendência com os cinco serviços básicos sob sua responsabilidade: 1) Serviço de Programação de Materiais Instrucionais, 2) Serviço de Pesquisa, 3) Serviço de Informação Especializado em Formação Profissional, 4) Serviço de Multimeios e 5) Serviço de Avaliação e Controle.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, segundo Machado (1982, p.55), não trouxe mudanças significativas, uma vez que suas maiores inovações diziam respeito somente à “eliminação do sistema de ensino baseado em ramos”. Buscou-se a estruturação de uma rede que reunisse todos os ramos (secundário, comercial, industrial, agrícola, normal) em um sistema. Entretanto, essa estrutura não se efetivou, visto que a forma como se desenvolvia o capitalismo brasileiro requeria

a manutenção de várias redes de ensino, com o domínio da educação profissional e seu posicionamento subserviente ao mercado. Nessa direção, cita-se a criação da Secretaria de Mão de Obra, por meio do Decreto n.74.296/1974. Andrade (apud MACHADO, 1982, p.57) elenca as finalidades dessa secretaria: “promover a execução de programas de formação profissional, bem como estudar, analisar, orientar, coordenar, controlar e supervisionar as atividades relacionadas com a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.”

Ainda em relação à importância dada às empresas e à formação de mão de obra, destaca-se a Lei n.6.297, de 15 de dezembro de 1975, que estabeleceu a dedução do imposto sobre a renda das empresas que investissem em formação profissional, diretamente ou por meio de convênios com o Senai ou com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), desde que os programas fossem aprovados pelo Ministério do Trabalho. Houve também o Decreto n.77.362/1976, que criou o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra, com a finalidade de reunir os diversos órgãos da área da educação profissional e estabelecer normas e diretrizes para o desenvolvimento de recursos humanos; e o Decreto n.80.930/1977, que criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mão de Obra (Prodemo).⁴

O modelo de planejamento educacional do final da década de 1970 e início da década de 1980 é apresentado por Kuenzer, Calazans e Garcia (2003, p.21–22) da seguinte forma:

o sistema federal de educação tenta, através de planos e projetos, introduzir formas para liberalizar a gestão do processo educativo e mudanças nos procedimentos do planejamento educacional. Junto a estas inovações introduzidas, diga-se, em parte para atender às críticas da sociedade civil, novo modismo é incorporado, sem dúvida como mais uma fórmula que rotula os pacotes importados inerentes aos empréstimos internacionais: o planejamento participativo.

4 O objetivo desse programa foi executar o acordo entre o Ministério do Trabalho e o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de 32 milhões de dólares (MACHADO, 1982).

Dessa forma, entende-se que, apesar de inúmeras leis e decretos terem sido editados — além dos já mencionados, cita-se a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), por meio da Lei n.6.545/1978 —, não foram observadas mudanças que, de fato, contribuísem para o desenvolvimento social. Assim, concordamos com Garcia (2000, p.8) quando diz que “a formação dos trabalhadores ficou a partir dos anos 1940 sob o controle único dos empresários”.

Ferreira (2012) constata que, mesmo depois do fim da Ditadura Militar, a forma de planejar não apresentou avanços em relação às concepções normativas e reducionistas e ainda que, nos planejamentos conduzidos no decurso da década de 1990,

não foram considerados os avanços do conhecimento sobre os processos de governo nem as teorias e as práticas de planejamento público moderno, que buscam integrar as dimensões e os recursos políticos, econômicos, cognitivos, organizativos e outros em uma perspectiva estratégica. (FERREIRA, 2012, p.46).

A despeito disso, podem ser percebidos, na década de 1990, movimentos na direção da reorganização do sistema de educação e da Rede Federal. No ano de 1994, foram instituídos o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, por meio da Lei n.8.948, de 8 de dezembro desse ano, com vistas a integrar as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as ETFs aos Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural. Esse movimento apontou para a transformação das ETFs em Cefets e, portanto, para o incremento da oferta de cursos tecnológicos. Entretanto, esses sistema e conselho só se efetivaram com a Lei n.9.649, de 27 de maio de 1998, que dispôs sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, identificando a educação tecnológica como competência do Ministério da Educação (MEC).

Nesse período, teve início um novo processo de reestruturação da educação brasileira. Tal processo deve ser apreendido em um contexto de uma reconfiguração jurídico-política e social, determinada, de um

lado, pela Constituição de 1988 e por sua regulamentação, que ocorrerá fundamentalmente nos anos 1990, e, de outro, pela progressiva integração liberal periférica ao capitalismo global neoliberal.

Assim, o redimensionamento da educação profissional foi conduzido em conjunto com as transformações que vinha sofrendo o Brasil com a crise e a superação do pacto fordista e a consolidação do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital. Esse momento se caracterizou por, entre outros processos, aprofundamento das privatizações, abertura da economia às importações, adoção da política de câmbio flutuante, condução da desregulamentação da economia, encaminhamento da reforma da previdência e diminuição do tamanho da máquina pública. Enfim, ações e medidas que viabilizaram um novo modelo econômico para o país.

Alguns documentos produzidos pelo MEC são essenciais para a compreensão do que estava posto nas reformas educacionais da década de 1990. Destacam-se, nesse âmbito, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos foram estabelecidos com base nas propostas delineadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Sua proposição foi produzida em um processo de profundas contradições, em que a sociedade civil, tanto a do mundo do trabalho quanto a do mundo do capital, realizou contribuições e enfrentamentos. Na perspectiva da sociedade civil vinculada ao mundo do trabalho, o objetivo era romper com o modelo que colocava a escola cada vez mais a serviço do capital.

As mudanças que adentraram o espaço escolar espraiavam-se na realidade social em sua totalidade. Suas limitações são visíveis, na medida em que a intenção das políticas públicas de corte educacional era a de consertar o que entendiam ser defeitos na escola pública e não o que de fato era: condição estrutural da ordem estabelecida (DIÓGENES, 2010, p.22).

No contexto dessa reforma do Estado, notaram-se privatizações e a terceirização de serviços. As transformações no mundo do trabalho, assim como os avanços tecnológicos, justificavam as reformas educacionais, que, por sua vez, eram quase sempre financiadas por instituições internacionais.

Ficou evidente a transferência para o próprio trabalhador da responsabilidade por sua qualificação e, portanto, por sua empregabilidade. À educação profissional coube formar o trabalhador que se sintonizasse quase instantaneamente com o mercado de trabalho (TAVARES, 2012).

Importa ressaltar a edição do Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelecia a oferta da educação profissional tecnológica em articulação com o ensino médio. Na prática, o aluno do ensino médio só poderia cursar o ensino técnico de forma concomitante ou sequencial (BRASIL, 1997, art. 5º). Esse ato foi revogado em 2004 pelo Decreto n.5.154, de 23 de julho, que retomava a possibilidade de integração entre o ensino profissional e o ensino regular (BRASIL, 2004, art. 4º).

Nas duas últimas décadas do século xx, o Brasil enfrentou a transformação do processo de industrialização, as sucessivas crises internacionais, a recessão dos anos 1980 e o conseqüente processo de reprimarização da economia brasileira nos anos 1990. Esse contexto forçou uma mudança no planejamento da educação profissional no país, materializada nas intervenções e nas reformas no sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, fica visível que a educação brasileira foi marcada por uma dualidade estrutural, em que às classes menos favorecidas era reservada a educação profissional, direcionada para atividades de execução, e às classes dominantes era assegurada a educação acadêmica, direcionada para o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, aos postos de trabalho superiores.

Tal realidade foi marcante no período embrionário da atual Rede Federal, que delimitamos até o ano de 1930. Naquele período, a própria legislação declarava o direcionamento dessa modalidade de ensino aos “desfavorecidos da fortuna”. Diante disso, as classes abastadas se afastavam da educação profissional, pois não queriam ser identificadas com atividades de execução.

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 não foi capaz de inibir esse dualismo, ao contrário, manteve-o ao reestruturar o sistema educacional com o mesmo escopo, ainda que sob um discurso contrário. O estabelecimento de uma burocracia de Estado, a industrialização, o desenvolvimento econômico, enfim, o contexto dos anos 1930 em diante demandava uma atuação forte na educação profissional com vistas à formação de mão de obra qualificada para o setor industrial em crescimento.

Durante o Regime Militar, o controle dos rumos da educação profissional ganhou ainda outra conotação, o domínio ideológico. Nesse sentido, ressalta-se a posição estratégica dos técnicos formados pelas então ETFs, que se encontravam entre os planejadores da produção e os trabalhadores do chamado “chão de fábrica”. Do ponto de vista governamental, essa posição de intermediários dos interesses da indústria deveria ser controlada desde sua formação na escola.

Nota-se que o dualismo estrutural da educação⁵ permanece arraigado nas práticas de ensino, entretanto não mais formalmente declarado, antes, por meio de legislações controversas e com sentidos ocultos, a exemplo das modificações oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. A passagem de todos os estudantes do 2º grau por algum tipo de profissionalização, por exemplo, instituída por essa lei, ocultava a intenção de que o ensino técnico fosse o ponto final dos estudos para aqueles que não tivessem condições de continuar sua formação.

Fica demonstrado também que o modelo de planejamento, sobretudo o direcionado para o ensino profissional, não buscou independência, submetendo-se à atuação internacional na concepção das reformas de ensino, levadas a cabo, principalmente, por meio dos acordos MEC/USAID.

Nos anos 1980 e 1990, aconteceram processos de transformação, em especial no contexto urbano, tais como desemprego, recessão econômica,

5 O dualismo estrutural reflete a fragmentação do ensino, posicionando os indivíduos em um processo de inclusão/exclusão, conforme perspectivas diferenciadas de formação com base na classe social que se quer formar.

urbanização exacerbada e aumento da violência. Esses e outros fatores foram determinantes para as políticas de formação profissional daquele período, haja vista os diversos programas governamentais instituídos, por exemplo, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), e a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transformava gradativamente as ETFs e EAFs em Cefets.

A atual Rede Federal é herdeira dessas contradições e influências externas. Mesmo que atualmente figure na Rede a oferta de Engenharias, promovendo a formação de profissionais para postos de trabalho de alta complexidade, e de licenciaturas, oferecendo uma bagagem significativa de cursos de formação de professores (com prioridade para os cursos de Ciências e Matemática, segundo a Lei n.11.892/2008), ainda podem ser percebidas manifestações características de períodos em que dominava o rebaixamento da função da educação profissional como modalidade de ensino.

O histórico da Rede Federal, com destaque aos modelos de planejamento vigentes ao longo de seu desenvolvimento, evidencia ganhos significativos em sua organização, quais sejam: a transformação das instituições em autarquias federais; sua equiparação com as universidades federais, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; a expansão recente do número de câmpus (sobretudo nas regiões do interior do país); o aumento da quantidade de cursos oferecidos.

Por fim, entende-se que a educação profissional se encontra em uma posição ainda mais estratégica para o desenvolvimento do país. Entretanto, não mais como mera formadora de mão de obra para o mercado de trabalho ou como ferramenta de dominação ideológica, mas como instituição habilitada para atuar no desenvolvimento regional, na formação omnilateral⁶ do ser humano, bem como na orientação das diretrizes e do planejamento educacionais almejados para o fortalecimento de seu papel social.

⁶ Compreendida como aquela que busca superar a dicotomia entre a formação para o trabalho meramente produtor de mercadorias e o trabalho intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p.6975.

_____. Decreto n.19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 18 nov. 1930. Seção 1, p.20883.

_____. Decreto n.24.558, de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 28 jul. 1934. Seção 1, p.15538.

_____. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p.18.

BRASIL. Decreto-Lei n.1.238, de 2 maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 6 maio 1939. Seção 1, p.10387.

_____. Decreto-Lei n.4.073, de 30 janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942a. Seção 1, p.1997.

_____. Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1942b. Seção 1, p.2957.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

_____. Lei n.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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. *Histórico da educação profissional*. Brasília: MEC, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. *História*. Brasília: MEC, [2013]. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Observatório do Mundo do Trabalho e da EPT/Região Centro-Oeste. *Plano Estratégico de Atuação do Instituto Federal de Goiás no Desenvolvimento Regional/Local – 2010–2014*.

Goiânia: IFG, 2010. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/if_goias_e_desenvolvimento_regional.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. *Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais, UFMA, São Luís, 2010. Disponível em: <http://www.pgpp.ufma.br/producao_cientifica/download.php?id=133>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. *Série-Estudos*, Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n.34, p.45–59, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v.29, n.1, 69–96, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69/19410>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p.237–272.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930–1973)*. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: ANPed Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho

SÔNIA APARECIDA LÔBO

APRESENTAÇÃO

O presente artigo visa analisar a relação entre o ensino profissional no Brasil do século xx e a busca pela disciplinarização do trabalhador, esta que é entendida aqui como parte da formação para o trabalho e como necessidade perene do capital.

A análise tem como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás em três momentos históricos distintos: primeiro, Escola de Aprendizes Artífices; segundo, Escola Técnica de Goiânia e, terceiro, em sua consolidação, Escola Técnica Federal de Goiás.

A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DE UMA ÉTICA PARA O TRABALHO NO BRASIL

Na virada do século xix para o século xx, várias questões estavam colocadas para o Estado brasileiro no que diz respeito à classe trabalhadora. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre havia ressaltado os aspectos conflituosos relativos ao problema da inclusão dos ex-escravos no mercado de trabalho livre em concomitância com a chegada massiva de

imigrantes europeus em busca de terra e trabalho. Paralelamente a isso, o surgimento de uma industrialização, ainda que incipiente, na Região Sudeste trazia à tona contradições específicas de uma sociedade urbana/industrial, como a luta dos trabalhadores por melhores salários e condições de vida.

Na sociedade colonial e imperial brasileira, o trabalho havia sido realizado majoritariamente pela mão de obra escrava, estando vinculado à coerção violenta própria do sistema escravagista. Considerado como tarefa de “negro”, trabalhar significava desprestígio social para os brancos. Para os escravos, o trabalho indicava a não liberdade, ser livre significava então não trabalhar (MARTINS, 1998, p.60). O fim do tráfico em 1850 colocou de forma definitiva o problema da abolição da escravatura no Brasil e, conseqüentemente, o da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. Nas décadas que se seguiram, a incorporação dos novos contingentes de trabalhadores imigrantes passou por uma questão fundamental: o da valorização do trabalho como forma de garantir a disciplina e a produção. Estava em pauta a necessidade de criação de uma nova ética do trabalho, em que esse não fosse visto como *tripalium*,¹ e sim como meio de qualificação social. A coerção para o trabalho deixava de ser violenta e passava a ser moral.

A criação de uma ética de valorização do trabalho já estava colocada para os países europeus e os Estados Unidos da América desde a emergência do industrialismo. A implementação dessa nova ética e a conseqüente disciplinarização do trabalho encontrariam resistência tanto entre os trabalhadores europeus quanto entre os norte-americanos e, por isso, só se efetivaram depois de um longo período, em que se combinaram legislações rígidas, punições para os trabalhadores que não se adequavam e adoção de princípios religiosos que louvavam o trabalho árduo e a poupança como caminhos para a salvação.²

1 Palavra de origem latina que designa um instrumento de tortura.

2 Ver a discussão feita por Max Weber (2002) em *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. Antônio Gramsci (1984) também trata da questão em “Americanismo e Fordismo”.

No Brasil, o Estado Republicano que se constituiu em 1889, dirigido essencialmente por membros das oligarquias cafeicultoras ou por seus representantes, tomou como tarefas reprimir a preguiça e a malandragem e disciplinar a classe trabalhadora brasileira.

Chalhoub (1986) aponta que o problema colocado a partir da libertação dos escravos foi o de como convencer o liberto a vender sua capacidade de trabalho ao capitalista empreendedor. No ano da abolição, foi apresentado na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de combate à ociosidade. Para os deputados, era importante evitar que os libertos comprometessem a ordem e, para isso, seria necessário coibir seus vícios e civilizá-los por meio do trabalho honesto. Toda uma ética estava colocada: o trabalho seria a forma de o indivíduo retribuir à sociedade os benefícios que ela lhe propicia; o trabalho árduo era tido como atributo moral do ser humano e a preguiça, como perversão. O projeto previa ainda duras sanções aos que fossem considerados “vadios”.

Do processo de disciplinarização e conformação de uma ética do trabalho, devemos destacar ainda as iniciativas no âmbito da educação, sobretudo no que tange à criação de escolas profissionalizantes. Desde o Período Colonial, a educação para o trabalho havia sido vista como uma forma de disciplinar as populações pobres e indígenas.³ No século XIX, uma série de medidas havia sido tomada com a finalidade de implantar escolas profissionais voltadas para as classes pobres. Entre 1840 e 1865, por exemplo, foram criadas casas de educandos artífices em dez províncias. Buscava-se ali um tipo de ensino que valorizasse a hierarquia e a disciplina. As escolas fomentadas por entidades privadas tinham igual motivação.⁴

No governo de Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. O objetivo dessas escolas era “a formação de operários e contramestres

3 Vide as experiências jesuíticas de aldeamento.

4 Ver Cunha (2005a, p.6).

mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício” (CUNHA, 2005a, p.63). A política educacional da época previa que deveriam ser consultadas nos estados as especialidades das indústrias locais para a definição dos cursos. Com a emergência do setor industrial no Brasil, fazia-se necessário formar uma força de trabalho adequada e habilitada para as novas exigências do mercado. Quanto a isso, o texto do Decreto n.7.566/1909 é ilustrativo, portanto, reproduzimos parte dele a seguir:

Considerando:

que 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).⁵

A intenção moralizante do legislador é clara: dar educação para as crianças pobres, evitando a ociosidade e, conseqüentemente, o vício e o crime. Dessa forma, entendemos o evento da criação das Escolas de Aprendizes Artífices como parte integrante do processo de criação de uma ética de valorização do trabalho no Brasil e de moralização e disciplinarização das populações pobres por meio do trabalho.

Em conformidade com o decreto, no dia 10 de janeiro de 1910 foi fundada em Goiás uma Escola de Aprendizes Artífices. Cunha (2005a) considera que a instalação das Escolas nas diferentes capitais do país serviu muito mais à barganha política entre as diferentes oligarquias estaduais e o governo central do que propriamente à educação de profissionais que viessem atender às demandas do setor industrial. Com a criação das Escolas, abriram-se possibilidades de negociação quanto à ocupação de cargos (professores, diretores e funcionários),

5 Texto literal, como escrito à época.

essencial no esquema clientelista do poder em vigência. Além disso, significaria uma ampliação das verbas recebidas do governo federal. Corroborar esse argumento o fato de que estados com quase nenhum índice de industrialização tenham recebido as Escolas, além do fato de que não foram necessariamente as cidades onde ocorria a industrialização as beneficiadas com sua implantação.

Em Goiás, não foi diferente. Estado de uma economia essencialmente agrária, contava em 1907 com 135 estabelecimentos considerados industriais e com 868 operários (CENTRO INDUSTRIAL DO BRASIL, 1909 apud CUNHA, 2005a, p.69). A concentração desses estabelecimentos se dava fora da área de abrangência da capital. O eixo do lento desenvolvimento regional situava-se nas regiões Sudoeste e Centro-Sul. Nesse aspecto, a criação da Escola na capital só pode ser entendida a partir das disputas entre as oligarquias de diferentes regiões do estado.⁶

Ademais, os cursos criados na Escola não estavam relacionados à produção industrial, mas aos ofícios artesanais, quais fossem, segundo Moreyra (2002, p.96): ferreiro, sapateiro, marceneiro, alfaiate e seleiro.⁷ A taxa de evasão demonstra as dificuldades enfrentadas pela Instituição: em 1913, foi de 36,6%; em 1914, de 53,9%, e, em 1916, atingiu o índice de 60,6% — percentuais parecidos foram verificados em outros estados.⁸

No que tange à composição social dos alunos que frequentaram a Escola, não há dados disponíveis; no entanto, relatos e registros fotográficos indicam a presença de crianças pobres.

6 No período, a disputa pelo poder no estado de Goiás se dava entre Xavier de Almeida, político representante do Sudoeste goiano (deposto em 1909), e o grupo Bulhões-Caiado, com o poder centrado na capital.

7 A nomenclatura dos cursos iniciais encontra divergências em relação à apresentada pelos entrevistados no Capítulo 1.

8 Esses dados, reorganizados e apresentados por Cunha (2005a), foram extraídos dos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 1913, 1914, 1916 e 1917, e da Sinopse Estatística dos Estados produzida pelo IBGE em 1935, 1936 e 1937.



FIGURA 1
Primeira turma de alunos e professores da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás
Fonte: Acervo Fotográfico do IFG.

Na Figura 1, podemos destacar a presença de algumas crianças negras e descalças, indícios de sua origem social pobre. É conhecido que as elites concediam a seus filhos, prioritariamente, uma formação voltada para aspectos humanísticos que permitissem uma continuidade de estudos nas faculdades de Direito e de Medicina. Eles, os filhos da elite, não estavam inseridos, portanto, no grupo ao qual se destinava uma educação voltada para a “moralização” por meio do trabalho.

Goiás possuía um histórico de criação de instituições de ensino de caráter corretivo e disciplinar. Moreyra (2002, p.102) cita como exemplos: o Colégio Isabel, instalado no Vale do Araguaia em 1870, para catequese e profissionalização de meninos indígenas; a Companhia de Aprendizes Militares, em 1877, cujos maus-tratos e violências às crianças eram noticiados nos jornais da capital, e as várias colônias para órfãos implantadas a partir de 1880.

Ademais, vários viajantes⁹ que passaram por Goiás no século XIX descreveram a população local como “preguiçosa” e “ociosa”. Assim, podemos levantar as hipóteses de que o objetivo de disciplinarização expresso no decreto

⁹ Entre eles, Auguste de Saint-Hilaire, Johann Emmanuel Pohl, Raimundo José da Cunha Matos e Luís D’Alincourt.

de fundação das Escolas tenha sido bastante perseguido e de que o estado de Goiás não esteve à margem das discussões e das tentativas de moralização das classes consideradas “perigosas”, em voga na capital da República.

TAYLORISMO/FORDISMO E EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

A desestruturação do Estado oligárquico a partir de 1930 e a emergência de uma política de conquista ideológica da classe trabalhadora por meio do trabalho; o fortalecimento de uma política de desenvolvimento industrial baseada na substituição de importações e a expansão do capital em direção aos “sertões” por meio de políticas como a “Marcha para o Oeste” colocaram na pauta do Estado Vargas (1930–1945) a questão da educação para o trabalho.

No campo das políticas educacionais, o trabalho, associado ao processo de industrialização e urbanização, fez surgir significativas mudanças, especialmente naquelas voltadas para o mundo do trabalho. Tratava-se de “equipar” o trabalhador brasileiro de elementos técnicos e ideológicos para o desempenho de suas funções. Nesse contexto, o ensino profissional ganhou identidade própria. Cunha (2005a, p.238) aponta a criação de uma superintendência (no Ministério da Educação) e de um departamento (na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) de ensino profissional como evidência da importância que essa modalidade adquiriu naquele momento em diante. A própria Constituição Federal de 1937 tratava da formação profissional prevendo que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937, art. 129). O mesmo texto atribuía responsabilidade e obrigação da formação profissional também à iniciativa privada.¹⁰

É necessário entender essa nova preocupação com o ensino profissional no âmbito do processo de substituição de importações, que tem início

¹⁰ É nesse contexto que se coloca às empresas industriais e, posteriormente, de serviços o dever de formar trabalhadores. O desenlace de uma longa negociação entre empresários e o governo resultou no nascimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Social da Indústria (Sesi). Ver Cunha (2005b).

com as políticas econômicas reativas à crise internacional de 1929 e avança a partir do início da Segunda Grande Guerra. O estrangulamento na oferta de produtos industrializados pôs na pauta do dia a necessidade de que as forças políticas e econômicas do regime levassem adiante um plano de industrialização, então largamente associado ao nacionalismo. Esse plano, capitaneado pelo Estado, recolocou em um novo patamar o problema do ensino profissional no Brasil. O que se buscava não era apenas a capacitação de trabalhadores para desempenhar tarefas manuais, mas também de profissionais com formação técnica, que viriam a constituir um setor intermediário entre os extratos dirigentes e os trabalhadores no chão de fábrica.

O discurso de Roberto Mange, engenheiro suíço, professor da Escola Politécnica de São Paulo e um dos criadores do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort),¹¹ é esclarecedor quanto à necessidade de formação de técnicos no Brasil:

De elevada relevância é o problema da formação técnica do pessoal dirigente subalterno, encarregados e mestres, bem como dos técnicos industriais. Esses auxiliares incumbidos da direção imediata dos serviços na indústria não encontram no nosso meio, salvo raras exceções, escolas ou cursos especializados para sua formação ou seu aperfeiçoamento técnico, o que justifica a praxe existente de serem recrutados, em parte ainda, no estrangeiro. A preparação dos dirigentes subalternos deve pois merecer lugar de destaque nas instituições de ensino profissional à industrial. (MANGE, 1942, p.7–8 apud CUNHA, 2005b, p.123).

O professor apontou dois problemas essenciais a ser enfrentados pelo Estado brasileiro. Primeiro, a necessidade de formar o que ele chama de “pessoal dirigente subalterno”, dispensando o recrutamento de trabalhadores desse nível no exterior. Segundo, a demanda pela constituição de um nível intermediário de trabalhadores, calcada em uma concepção claramente taylorista de organização do trabalho no interior das fábricas com tarefas de concepção e execução fortemente demarcadas.

11 O Idort foi fundado em 1931 com o patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo e visava divulgar a doutrina de F. Taylor no Brasil. Ver Cunha (2005b).

Desde a década de 1920, a questão da formação e do trabalho sistemático já estava colocada para determinados setores da economia.¹² A crise de 1929 e o processo de substituição de importações que se seguiu a ela reforçaram a importância de aumentar a produtividade dos trabalhadores. Daí, a introdução da teoria de Taylor, com sua concepção de divisão sistemática do trabalho, do controle rigoroso do tempo, do estudo dos movimentos, da compreensão do trabalhador como extensão definitiva da máquina. A hierarquização das funções decorrentes dessa teoria requeria uma educação para o trabalho também em diferentes níveis.

O Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942, é exemplar no sentido da criação de uma modalidade de ensino que suprisse a falta de formação profissional em diferentes níveis. Esse decreto deslocou o ensino profissional para o nível médio e criou os cursos básicos industriais, destinados ao ensino de um ofício (primeiro ciclo do ensino profissional), e os cursos técnicos, novidade então no ensino profissional (segundo ciclo do ensino profissional). O ensino técnico industrial foi organizado como um sistema e passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, articulando-se com os demais. As Escolas de Aprendizes Artífices foram adaptadas à nova legislação, continuando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No estado de Goiás, a antiga Escola foi transferida para Goiânia em 1942 e passou a se denominar Escola Técnica de Goiânia.¹³ A transferência deve ser compreendida no quadro de expansão do capital para a região central do país, que se expressou na política governamental chamada de “Marcha para o Oeste”, da qual a construção da nova capital fez parte.

A demanda por um contingente de trabalhadores destinados a diferentes funções, conforme propugnava a concepção taylorista de trabalho, orientou a regulamentação educacional então criada. Aspectos de cunho comportamental continuavam a fazer parte das preocupações da formação para o

¹² Cunha (2005b, p.25) aponta como pioneira nesse sentido a Escola Profissional de Mecânica, que formava trabalhadores para a Estrada de Ferro Sorocabana.

¹³ Em 1959, foi transformada em Escola Técnica Federal de Goiás.

mundo do trabalho.¹⁴ Filtrar, por meio do vestibular, alunos que possuíssem aptidão para determinadas atividades, seja no chão de fábrica, seja como “dirigentes subalternos”, impôs-se como condição para o capital e para o Estado.

Nos anos 1950, a chegada ao Brasil de grandes indústrias ligadas à produção de bens de consumo duráveis e a ampliação da indústria de base (setor petrolífero, elétrico, metalúrgico etc.), indicativas do processo de internacionalização crescente de nossa economia, marcaram, na esfera da produção, a adoção determinante dos métodos de trabalho taylorista/fordista. A expansão da industrialização colocou de forma definitiva o problema da adequação dos trabalhadores aos “novos” métodos de organização científica do trabalho.

A quebra do regime democrático em 1964 não implicou modificação desse esquema de produção e gestão. Ao contrário, o aprofundamento do processo de internacionalização e de transnacionalização da economia vivenciado durante o Regime Militar, que teve como seu auge o chamado “milagre brasileiro”, compeliu o sistema produtivo brasileiro a se aproximar cada vez mais do padrão norte-americano e europeu. A expansão do consumo da classe média brasileira, sobretudo de bens de consumo duráveis, marcou o contraponto das políticas implementadas.

Interessa-nos aqui refletir sobre a maneira como as políticas de educação para o trabalho e de disciplinarização dos trabalhadores responderam às demandas do esquema taylorista-fordista. A criação do Senai durante o Estado Novo já apontava no sentido de garantir a formação de trabalhadores para a indústria e, posteriormente, para o comércio. Desde o início, os gestores desses órgãos expressavam claramente a condição de adequar a mão de obra às necessidades estritas das empresas. O avanço da industrialização nas décadas seguintes aprofundou esse entendimento e, a partir daí, estruturou-se um projeto educacional afinado com a reprodução dela.

14 Antônio Gramsci (1984), no início do século xx, já apontava o caráter moralizador e disciplinador inerente ao modelo fordista de produção, em que a vida do operário se encontrava disciplinada não apenas dentro da fábrica, mas também em nível pessoal, por meio do controle de sua moral e de seu consumo. O que se buscava era submeter o trabalhador às rotinas repetitivas e destituídas de sentido e, ao mesmo tempo, transformá-lo em consumidor dos bens que ele próprio produzia.

Segundo Cunha (2005b), o Senai, herdeiro de experiências de educação profissional da década de 1920, incorporou as “Séries Metódicas”¹⁵ de ofício como sua pedagogia preferencial. O método de ensino incorporava os procedimentos de trabalho ao processo de aprendizagem, levando a uma conformação completa do aprendiz à atividade parcelada e especializada da indústria. Aspectos de cunho comportamental também eram amplamente moldados.

No processo de seleção dos futuros alunos, os exames direcionavam-se no sentido de classificar os candidatos na hierarquia dos ofícios. Aqueles que manifestavam preferência por ocupações de escritório ou apresentavam aspirações muito elevadas de ascensão social eram recusados. Ademais, testes de habilidade físico-motora buscavam perceber a adequação às tarefas específicas do ofício.

Durante o curso, além das disciplinas teóricas e práticas, uma série de atitudes era exigida do aluno. O comprometimento com o seu posto de trabalho e o hábito de limpeza e conservação dos equipamentos, do material e das ferramentas que usavam eram constantemente reforçados e serviam como critério de avaliação no estágio. Além disso, a hierarquia era sempre afirmada como condição — juntamente com a ordem, a disciplina, a responsabilidade e a higiene pessoal — para que a produção ocorresse de modo satisfatório (COSTA, 1978 apud CUNHA, 2005b).

O método extremamente direcionado às atividades práticas e a construção de um comportamento disciplinado, bem como a busca de uma “terminalidade” no ensino — uma vez que a posição de técnico era ao mesmo tempo valorizada e considerada adequada para a classe que a ocupava —, acabavam por levar os alunos a um enquadramento intelectual que os condicionava a se limitar à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além de conduzi-los a uma acomodação ao *status* de operário e ao conformismo à ordem social. Segundo Frigotto (1977), o que se percebia, em contrapartida,

15 O Senai definiu seu método da seguinte forma: “Na parte prática do método de ensino o fundamental é a utilização das Séries Metódicas que devem constituir um sistema progressivo de aquisição da técnica de trabalho comparável a uma evolução biológica em que o Aprendiz, sem sentir e sem se cansar, mas com interesse sempre vivo, adquire de forma mais rápida e racional uma capacidade técnica de produção.” (Senai/SP, 1946 apud SILVA, 1999, p.24).

era um grau de satisfação acentuado entre os alunos quanto aos objetivos pretendidos. É importante perceber que, na conjuntura política extremamente autoritária que se instalou com o Regime Militar, esse tipo de ensino propiciava não só os elementos necessários para o avanço da indústria com a criação de um contingente de operários qualificados, mas também a adequação desses trabalhadores ao momento político vigente.

Na rede oficial de ensino profissional, especialmente na Rede Federal, havia uma situação um tanto quanto mais complexa. O embate entre liberais e conservadores acerca das concepções que orientavam o ensino profissional se acirrou no final dos anos 1950 e prosseguiu nas duas décadas seguintes. Tratava-se de afirmar a educação profissional como formação estrita para o trabalho ou, seguindo o modelo liberal norte-americano inspirado nas proposições de John Dewey, empreender a formação para o trabalho como um meio de ampliação da cidadania. Sob tal perspectiva, havia uma crítica às escolas profissionais que separavam o ensino prático do propedêutico. Essa separação era vista como um mecanismo de discriminação social. A vertente conservadora foi amplamente sustentada na esfera do governo pelos representantes do Senai, enquanto a vertente liberal tinha em Anísio Teixeira seu principal defensor.

Esse embate se fez presente e a vertente liberal conseguiu algumas vitórias no âmbito da organização da escola,¹⁶ compreendida como espaço de sondagem das “vocações” para a escolha posterior de uma profissão — que se daria no segundo ciclo do ensino médio. Apesar disso, o que se cristalizou nas décadas de 1960 e 1970 foram as concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a educação acadêmico-generalista e, de outro, a educação profissional, em que o aluno recebia um conjunto de informações para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico.

A perspectiva dualista persistiu mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”. O que se percebeu nos anos

16 Ver a criação dos “ginásios industriais” em 1961.

que se seguiram à sua promulgação foi a especialização progressiva das escolas particulares como “preparatórias para o vestibular” e a crescente perda de qualidade das escolas públicas estaduais e municipais, que não conseguiram se equipar corretamente para oferecer o ensino técnico. Apenas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) se firmaram como reduto de uma formação profissional de qualidade, favorecidas em ampla medida pelos acordos MEC/USAID, que garantiam verbas para a ampliação e o funcionamento dessas instituições. A contrapartida a esse incentivo, como apontam diversos estudos, estava na adoção de uma política educacional centrada na “teoria do capital humano”¹⁷ e no acompanhamento e apoio técnico dos Estados Unidos.

Segundo Frigotto (1995 apud MANFREDI, 2002, p.107), a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o tornou estranho ao modelo taylorista-fordista de produção. Pelo contrário, reforçou-o ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira e a sua atitude seletiva e excludente para com a grande maioria dos setores populares.

No que diz respeito a essa questão, é importante destacar as alterações ocorridas nas ETFs quanto ao público que as procurava. Se, a princípio, o ensino profissional era visto como alternativa para as classes mais pobres da sociedade, à medida que o ensino público na esfera municipal e estadual se deteriorava, essas instituições se transformavam em pequenos oásis de qualidade, tornando-se cada vez mais cobiçadas por estudantes de classe média que não conseguiam ascender às universidades. O processo seletivo extremamente competitivo e os altos índices de repetência/evasão¹⁸ terminavam por selecionar “os melhores”, que não coincidentemente

17 A teoria do capital humano, como teoria do desenvolvimento, “concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora de trabalho e, por extensão, potencializadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social” (FRIGOTTO, 1984, p.16 apud GUIMARÃES, 1995, p.55).

18 O problema da evasão/repetência foi constantemente evocado pelo Conselho Técnico-Pedagógico da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) nos anos 1970–1980, conforme consta em suas atas. O mesmo ocorrerá no que diz respeito à discussão sobre o caráter seletivo da Instituição, que passa a ser abordado a partir dos anos 1980.

eram os alunos oriundos dessa classe. Além disso, o *status* social do “técnico” tinha melhorado substancialmente com o fato de a economia brasileira ter se diversificado e complexificado. O que se percebeu, então, no interior das Escolas, foi a construção de uma autoimagem de “competência”, apropriada por alunos, professores, técnicos administrativos e gestores, que encobria o caráter excludente e autoritário.

Do ponto de vista do processo de formação profissional, foi predominante a ênfase atribuída às disciplinas técnicas, consideradas prioritárias. As disciplinas de formação geral foram compreendidas como acessórias ao processo, especialmente as disciplinas oriundas das Ciências Humanas. Assim, não se reproduziu nas ETEGs uma concepção estreita de formação profissional nos moldes do Senai, mas também não se pode afirmar que nelas tenha sido vitoriosa a perspectiva de uma educação que integrasse, de forma orgânica, teoria e prática, saberes científico-humanísticos e tecnológicos, cultura geral e cultura técnico-profissional.

EDUCAÇÃO E DISCIPLINA PARA O TRABALHO NA ETEG

Não obstante a disputa entre os modelos liberal e conservador de educação profissional, a preponderância do taylorismo-fordismo levou também as ETEGs à aplicação de técnicas de disciplinamento comportamental do aluno conforme princípios que, em vários aspectos, aproximavam-se do padrão adotado no Senai. No final dos anos 1950, em documento intitulado “Regulamento do Ensino Industrial” — aprovado pelo Decreto n.47.038, de 16 de outubro de 1959 — recomendava-se que:

Cap. II – Dos Cursos

Art. 7º Em todos os cursos de ensino industrial, os alunos deverão ser orientados a respeito dos princípios e métodos de organização científica do trabalho aplicáveis às atividades produtivas.

§1º Nos cursos de aprendizagem e nos cursos básicos esses ensinamentos serão transmitidos de forma elementar e assistemática, tendo por objetivo criar no educando atitude favorável à aceitação dos princípios racionais do trabalho.

§2º Nos cursos técnicos, os conhecimentos da organização científica do trabalho farão parte do currículo, devendo ser desenvolvidos metodicamente e acompanhados de aplicações práticas.

Destacamos, no documento, a orientação expressa para que os cursos seguissem os métodos de “organização científica do trabalho”, com atividades práticas que permitissem a sua incorporação. Mas não só isso: busca-se também a criação de “atitudes” favoráveis a essa incorporação, de forma elementar e assistemática, visando à aceitação dos princípios da organização racional do trabalho.

Dentre as medidas para ordenação do trabalho no sistema fabril, destacamos o controle, a divisão e o ajustamento do tempo como medidas basilares para o processo produtivo. Esse princípio foi levado ao máximo pelo taylorismo-fordismo, que buscou sistematicamente o aproveitamento do tempo e do gesto do trabalhador, o que exigiu níveis mais altos de disciplina. Tal aproveitamento se constituiu em condição necessária para extrair a máxima quantidade de força e obter o resultado desejado. Esse controle e ajustamento do tempo e do gesto tornaram-se um problema da produção de mercadorias que se resolvia essencialmente pela educação/adesamento dos trabalhadores, devendo ser enfrentado tanto pelas fábricas quanto pelas instituições educacionais, mediante, por exemplo, o estabelecimento de horários rigidamente repartidos. Nas escolas, o tempo passou a ser controlado com exames, promoções e reprovações, e com a clássica distribuição em dias, bimestres, semestres, anos letivos etc. A divisão e a organização do espaço também permitiram maior controle do tempo e da produtividade.

No século xx, evidenciou-se a aproximação entre disciplina escolar e disciplina fabril, em seus aspectos objetivos e subjetivos. A Figura 2, por exemplo, aponta para uma aproximação entre escola e fábrica, no que diz respeito tanto à utilização do espaço quanto à necessidade do trabalho coletivo, que se expressa na imposição de um mesmo ritmo a todos os envolvidos. Trata-se de um laboratório da ETFG nos anos 1970, onde

a organização fabril é reproduzida como forma ideal de educação para o trabalho. A disposição da maquinaria e das bancadas e a distribuição dos estudantes no espaço, além da configuração segmentada e, ao mesmo tempo, coletiva das atividades, ressaltam uma estética do trabalho que é confirmada pela equiparação entre disciplina educacional e disciplina para o trabalho no espaço institucional.



FIGURA 2
*Laboratório
da ETEG nos
anos 1970*
Fonte: Acervo
Fotográfico do IFG.

Sobre o “Regulamento do Ensino Industrial”, cabe ressaltar ainda que também eram expressas práticas relativas ao controle e ao disciplinamento do corpo bem como à delimitação do papel social destinado à mulher. O documento previa que, para a matrícula tanto nos cursos de aprendizagem industrial quanto no curso industrial básico, nos cursos técnicos e nos extraordinários, fosse exigido que o candidato comprovasse, primeiro, não ser portador de doença contagiosa e, segundo, possuir capacidade física para os trabalhos (BRASIL, 1959, art. 26, alíneas “b” e “d”). A exigência refletia uma concepção higienista e uma medida de condicionamento corporal do futuro trabalhador, que deveria estar apto a desenvolver as atividades produtivas que lhe fossem atribuídas.

Segundo Foucault (1987), no mundo contemporâneo os métodos ou técnicas de disciplinamento que incidem sobre o corpo dos indivíduos buscam

torná-lo mais obediente e mais útil; procuram, dessa maneira, formar “corpos dóceis”. Essa ação resultaria no aumento da força do corpo — em termos econômicos de utilidade — e na diminuição dessa mesma força — em termos políticos de obediência. Nesse sentido, a escola se constitui também em um espaço de disciplinamento do corpo.

Essa valorização do corpo saudável e apto ao trabalho está expressa em algumas imagens de alunos e servidores da ETFG nos anos 1960/1970, nas quais o corpo se destaca por suas formas perfeitas em associação com o trabalho, criando-se uma estética ideal para alunos/futuros trabalhadores. Percebe-se ainda uma identificação entre o corpo e o gesto como condição da eficiência,¹⁹ em uma idealização da relação homem-máquina-trabalho.

FIGURA 3
*Curso de Artífice
em Marcenaria
(1966)*
Fonte: Acervo
Fotográfico do IFG.



Quanto ao papel social da mulher, o Regulamento previa a oferta do curso de “educação doméstica”, no qual estudantes “exclusivamente do sexo feminino” deveriam aprender os misteres de administração

19 Foucault (1987) atribui essa relação a um princípio das técnicas de disciplinamento, que se daria pelo controle rígido das atividades.

do lar (BRASIL, 1959, art. 8º, § 2º). Posteriormente, no início dos anos 1970, foi criado o Curso Técnico de Secretariado, também voltado para o público feminino, cuja atuação estava delimitada agora aos escritórios, tarefa para a qual as mulheres eram consideradas mais aptas. Nesse aspecto, é o “limite” do corpo feminino que determinaria sua formação e inserção profissional.

No que tange ao papel da orientação escolar, o documento estipulava que ela deveria contribuir para que o aluno pudesse “ajustar-se à vida escolar”, bem como para “revelar e apreciar seus próprios valores e limitações”. A inserção do indivíduo no mundo da escola e, posteriormente, no mundo do trabalho dar-se-ia por sua capacidade de adaptação e de reconhecimento de suas limitações. Podemos concluir que as proposições do Regulamento tentavam delimitar o lugar social do trabalhador, de ambos os sexos, desde a sua entrada nas instituições. Buscava também estabelecer comportamentos sociais e cuidados relativos ao próprio corpo, que garantiriam um comprometimento com as demandas do capital, o que em muito se assemelhava às práticas do Sistema S.²⁰

Destacamos ainda outros elementos relativos ao disciplinamento na ETEG, entre eles a avaliação.²¹ Esta é entendida aqui como uma das formas de controle do tempo no processo educativo. Em documento intitulado “Organização Didática”, de 1979, vários aspectos relativos a esse ordenamento disciplinar da Escola se evidenciavam. No seu artigo 12, previa que: “para efeito de avaliação, considera-se rendimento escolar: a) assimilação de

20 Sistema S é formado, entre outras, pelas seguintes instituições: Senai, Sesi e também pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc).

21 Segundo Foucault (1987), a avaliação, por meio do exame, combina a sanção normalizadora e as técnicas da hierarquia que vigia, estabelecendo a relação de troca de saberes entre professores e alunos e marcando o início de uma pedagogia que funciona como ciência. O exame expõe o indivíduo que passa a ter sua vida documentada, o que faz de cada indivíduo um caso “um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 1987, p.159).

conhecimentos, aquisição e desenvolvimento de habilidades e *automatizações*; b) aceitação e fixação das formas que expressem *a integração ou a adaptação* do educando à comunidade” (ETFG, 1979, grifos nossos).

Moreyra (2002), estudando a individualização social no mundo moderno, afirma que esta é caracterizada pela intensificação das tensões entre os ditames e as proibições sociais, internalizados como autocontrole, e os impulsos sociais reprimidos, o que faz com que o indivíduo se veja internamente como uma pessoa e externamente como outro ser, moldado ao que se convencionou ser adequado como comportamento.

Esse processo, definido como avanço das noções de “civilização”, pode ser observado nas mais diferentes esferas da vida social. À medida que as relações sociais se tornam mais complexas, levando a uma grande diferenciação das atividades humanas, rígidos padrões de comportamento, desenvolvidos social e historicamente, são impostos e internalizados, não se expressando simplesmente como controle, que poderia se dar pelo medo e pelo uso da coação, mas como autocontrole. Nesse contexto, o não cumprimento desses padrões é visto como um desvio social, algo a ser reprimido ou suprimido.

A intensificação da disciplina no espaço fabril e em outras instituições como a escola pode ser compreendida como parte da internalização dos comportamentos adequados de acordo com as concepções de “civilização” (cumprimento rígido de horário, concentração na atividade proposta, obediências às regras de conduta etc.), o que, em longo prazo, resulta em um processo de autocontrole dos indivíduos, tornando desnecessária uma constante vigilância externa.

A “Organização Didática” se orienta, assim, no sentido do desenvolvimento de habilidades e “automatizações” e da introdução do conhecimento-comportamento, de forma que este não precise de uma repetição contínua, sendo transferido para a esfera do autocontrole. Busca também a integração e a adaptação que seriam resultantes justamente de tal processo. É interessante ainda que, no documento em análise, esse tema tenha sido investigado no

capítulo sobre avaliação, posto que se exige do avaliador que ele consiga identificar se o aluno atingiu o nível desejado de habilidade, automatização, integração e adaptação, quase todos critérios subjetivos. O objetivo traçado para a mensuração desses critérios aparece no artigo 13, no qual está dito que “a observação dos educandos, a ser feita pelos professores, terá como objetivo verificar o desenvolvimento cognitivo, de habilidades ou técnicas e *formação de hábitos e atitudes*” (ETFG, 1979, grifo nosso). Noções de controle, hierarquia e vigilância compõem ao mesmo artigo, o qual estipula que “o rendimento escolar dos alunos será avaliado pelo seu aproveitamento, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores” e prevê, com base nisso, uma série de métodos avaliativos que teoricamente dariam conta de tais aspectos.

Caso o processo de internalização do autocontrole fracassasse, as técnicas de disciplinamento do educando poderiam passar para o campo da sanção. Nesse caso, como expressa o artigo 46, “o diretor poderá recusar a renovação de matrícula do aluno que tenha sido reprovado mais de uma vez, que venha, constantemente, dando provas de indisciplina ou que tenha demonstrado total incapacidade de adaptação ao regime da Escola” (ETFG, 1979). Segundo Foucault (1987), as sanções têm a função de reduzir os desvios e formam um sistema duplo de gratificação-sanção. Na escola, na oficina e no exército, funciona uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade (FOUCAULT, 1987, p.149).

As sanções passam a compor o aparato da avaliação e, como diretrizes do documento em foco, foram acatadas várias vezes, o que atestam as atas do Conselho Técnico-Pedagógico, entre os anos 1980 e 1989.²² Frequentemente, a pauta das reuniões desse conselho tratava de problemas disciplinares de

22 O Conselho Técnico-Pedagógico, de caráter consultivo, composto pela Direção-Geral e pelos coordenadores de cursos técnicos e de áreas do núcleo comum da ETEG, tinha como atribuições propor e avaliar ações acadêmico-administrativas, bem como normas e regulamentos institucionais, tendo em vista auxiliar a Direção-Geral, com funções executivas, e o Conselho Diretor, com atribuições deliberativas. As atas pesquisadas encontram-se no caderno de Atas do Conselho Técnico-Pedagógico do período 1979–1989.

alunos em aulas ou em visitas técnicas, o que resultou em advertência, suspensão e, por três vezes, expulsão.²³

Tais atas refletem a preocupação constante com a adaptação dos estudantes ao comportamento exigido pelas empresas, o que é colocado em cheque durante as visitas técnicas, momento considerado importante pela Escola como quesito para a formação dos futuros trabalhadores. Entre as faltas graves apontadas pelos conselheiros, estão: descumprimento de horário, dispersão durante as visitas técnicas, fugas para atividades de lazer, bebedeiras e falta de respeito com os professores. Várias medidas são sugeridas para o aumento do controle/adequação/sanção dos estudantes, por exemplo: esclarecer a importância das visitas técnicas, contar com o acompanhamento de pedagogas (ênfatisa-se a validade de ter uma figura feminina com os alunos) e excluir aqueles que têm comportamento desrespeitoso.

Nesse sentido também caminham as normas para estágio dos discentes. No *Manual do Estagiário*,²⁴ é explícita a atenção com os procedimentos disciplinares e o controle das atividades. Assim, estabelecia-se uma série de protocolos a serem seguidos pelos alunos, entre os quais o acompanhamento por meio de fichas de avaliação preenchidas pelo professor supervisor e pela empresa, além da exigência de relatórios de estágio e reuniões bimestrais na Escola. Esses instrumentos seriam utilizados como recursos avaliativos, verificados por instância específica, a Coordenação do Serviço de Interação Escola-Empresa (Cosie-e). O manual avança ainda no sentido da adequação às expectativas do mercado, estabelecendo que o aluno procure sempre:

- Cumprir os regulamentos e normas da empresa.
- Ser assíduo e pontual com o horário de trabalho.
- Executar, da melhor forma possível, as tarefas que lhe forem designadas.
- Tratar com respeito e cordialidade chefes, colegas e público em geral.

23 Ata do Conselho Técnico-Pedagógico de julho de 1987, p.22-23.

24 Documento da década de 1980, sem data especificada.

- Zelar pelo equipamento, utensílio e bens da empresa.
- Manter sigilo sobre qualquer informação confidencial referente à empresa.
- Cumprir prazos estabelecidos pela empresa e pela escola.

(BRASIL, [19--]).

A monitoração das atividades ocorre primeiramente pela determinação dos horários, que permite estabelecer censuras, obrigar a ocupações certas e regular os ciclos de repetição, assegurando ainda a qualidade do tempo pelo controle ininterrupto, pela pressão de fiscais e pela anulação de tudo que possa causar distração. Para Foucault (1987), trata-se de construir um tempo integralmente útil. Tal controle é claramente perceptível nas escolas, com suas sirenes e intervalos rigidamente demarcados, reforçados pelo olhar do professor, do inspetor e, recentemente, das câmeras de vigilância, que tentam garantir a otimização da aprendizagem e fiscalizar o movimento dos corpos no espaço institucional. No documento da “Organização Didática”, a monitoração das atividades se estende da Escola à empresa, estabelecendo uma relação de continuidade entre os objetivos de uma e outra instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar o percurso do ensino profissional no Brasil nos permite várias leituras da relação entre Estado, capital e educação. Neste texto, foi dado enfoque aos processos de disciplinarização e de adequação da força de trabalho às diferentes formas de organização da produção do início do século xx e, posteriormente, de meados do mesmo século, sob a égide do modelo taylorista/fordista.

Sem estabelecer uma associação mecânica do capital com a educação, uma vez que diversos projetos educativos podem disputar uma mesma arena política, pode-se afirmar que no Brasil teve curso um processo no qual a formação de trabalhadores foi submetida aos estreitos laços entre a educação para o trabalho e as demandas do capital. No que se refere aos

processos em foco neste texto, esses laços são bastante claros, seja na fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, de caráter moralizante, seja, durante o longo período que se segue, na fundação e consolidação das ETFs, voltadas para a formação de trabalhadores de nível intermediário, os técnicos. As ETFs, claramente vinculadas às necessidades do mercado, expressaram uma compreensão de que o ensino profissional era destinado às classes menos privilegiadas. As possibilidades de inserção no mercado, que essa modalidade de ensino previa, operavam nos limites impostos pela própria divisão de classe e gênero da sociedade. Daí a permanência do dualismo e de uma concepção estreita de educação profissional, mesmo com todas as críticas feitas a esse modelo desde o seu surgimento.

No percurso histórico das instituições voltadas para a educação profissional, educar para o trabalho significou, antes de tudo, disciplinar e impor aos trabalhadores comportamentos considerados adequados, entre outros constantemente evocados: adaptação a uma função, respeito à hierarquia, cumprimento de horários, sujeição a um tempo coletivo de trabalho, adoção de hábitos sociais saudáveis, limpeza e higiene pessoal e, mais recentemente, no contexto dos métodos flexíveis de produção, capacidade de trabalhar em grupo. Nessa perspectiva, compreender a educação para o trabalho é compreender que os aspectos subjetivos da formação dos trabalhadores também constituem objeto do processo educativo e são mobilizados incessantemente pelo capital como forma de garantir seu domínio sobre o trabalho e, assim, a elevação da produtividade.

Na Escola Técnica Federal de Goiás, os procedimentos de disciplinarização dos estudantes, visando à inserção deles no mercado de trabalho, podem ser visualizados nos regulamentos e normas institucionais e também nas imagens produzidas na época. Tratava-se, antes de tudo, de uma aproximação entre os processos educativos objetivos e os difusos, em que ser um bom aluno consistia em pertencer à Instituição de forma integral, plenamente de acordo com suas finalidades e normativas, tendo como horizonte de vida a inserção eficiente no mundo profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. Decreto n.47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. *Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Guanabara, 23 out. 1959. Seção 1, página 22593.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005b.

ETFG (Escola Técnica Federal de Goiás). *Organização Didática*. Goiânia, 1979.

_____. *Atas do Conselho Técnico-Pedagógico*. Goiânia, 1982.

_____. *Manual do Estagiário*. Goiânia, [19--].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir*. História da violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica convencional: uma pedagogia para qual classe social?* 1977. 191 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – FGV, Rio de Janeiro, 1977.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUIMARÃES, Gilda. *O projeto Cefet nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 1995.

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

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREYRA, Ivone Maria Elias. *O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet/GO: as relações entre escola e setor produtivo*. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2002.

SILVA, Uaci Edvaldo Matias da. *O Senai*. Brasília: Senai/DN, 1999).

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG

ADRIANA DOS REIS FERREIRA

GUILLERMO DE ÁVILA GONÇALVES

O objetivo deste texto é apresentar a história da Educação Física como área de conhecimento integrante da formação humana e profissional dos alunos das antigas Escola Técnica de Goiânia (ETG) e Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), no período compreendido entre 1942 e 1990. O objeto de análise deste artigo localiza-se em aspectos pedagógicos, epistemológicos e jurídico-legais que determinaram a constituição da Educação Física na Instituição.¹

A metodologia de pesquisa utilizada fundamenta-se na análise de documentos e na história oral proveniente de entrevistas concedidas por ex-dirigentes, ex-professores de Educação Física e ex-alunos da ETG e da ETFG.²

¹ Utilizamos o termo “instituição”, no singular, por serem a Escola Técnica de Goiânia (ETG) e a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), bem como o subsequente Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO) e o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), uma mesma instituição. As nomenclaturas específicas se referem a momentos históricos em que funções e atribuições tiveram alterações significativas, que, no entanto, sempre preservaram a identidade institucional comprometida com a formação profissional para o mundo do trabalho.

² As entrevistas presentes neste capítulo, referenciadas como *Trajatória pessoal e institucional*, integram o projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”, em andamento. Esse projeto tem o objetivo de construir um acervo de entrevistas e depoimentos de servidores docentes e técnico-administrativos, ativos e aposentados, bem como de alunos, regulares e egressos, nas diversas configurações que a Instituição assumiu historicamente, com vista a fornecer fontes às pesquisas voltadas para a investigação da Educação Profissional, da Rede Federal e da própria Instituição, mas também para subsidiar a produção de documentários e vídeos institucionais.

A presente exposição aborda, de modo dialético, as relações estabelecidas entre a Educação Física da Instituição e a realidade social brasileira, em diferentes momentos históricos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ETG

A ETG foi criada pelo Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942, mas a primeira seleção para os cursos do ginásio industrial, equivalente à segunda fase do ensino fundamental, ocorreu apenas em janeiro de 1943. As vagas da Instituição eram reservadas prioritariamente para alunos do estado de Goiás, por orientação da Secretaria Estadual de Educação. Deu-se então o ingresso de 165 alunos, matriculados nos regimes de internato e semi-internato. Todos esses estudantes frequentavam a escola em período integral. As primeiras atividades do dia eram as aulas de Educação Física, seguidas pelas disciplinas propedêuticas. As disciplinas técnicas de formação profissional, voltadas para os cursos de Alfaiataria, Artes de Couro, Mecânica de Máquinas, Rádio e Comunicações, Marcenaria, Tipografia e Encadernação, aconteciam no período vespertino (NAVES, 2013).³

Em 1944, foi fundado o Grêmio Lítero-Estudantil com vários departamentos, entre eles os de Esporte, de Oratória e de Jornalismo, este responsável pelo Jornal ETG. Nesse período, também já existiam o grupo de teatro, o coral e a banda (fanfarra).

As mulheres não puderam participar dos primeiros exames de admissão ao ginásio industrial, mas, em meados da década de 1940, foram admitidas para ingresso no semi-internato. Em 1947, foram iniciadas as seleções, sem restrição de gênero e idade, para os cursos técnicos

3 Hélio Naves foi professor do IFG. Foi egresso da primeira turma do curso de Mecânica de Motores do ginásio industrial (1943–1946) e da primeira turma do Curso Técnico em Mecânica (1947–1949) da ETG. Foi nomeado professor extranumerário em 1950 e se aposentou no cargo de Diretor Geral no final dos anos 1980.

integrados ao 2º grau em Eletrotécnica, Edificações e Construção de Máquinas e Motores. Os alunos de tais cursos apresentavam, em geral, idade igual ou superior a 18 anos, e muitos já integravam o mundo do trabalho (MATEUCCI, 2013).⁴

Tanto os alunos do ginásio industrial, com idade entre 12 e 16 anos, quanto os estudantes dos cursos técnicos participavam de aulas de Educação Física. Essa disciplina fazia parte dos currículos dos cursos e era ministrada por sargentos da Polícia Militar de Goiás e do Exército Brasileiro, com experiência na área, requisitados especificamente para esse fim. Um dos primeiros professores foi o sargento Felicetti, do Exército (NAVES, 2013).

As aulas de Educação Física aconteciam três vezes por semana, e ainda existiam as aulas de Ordem Unida⁵ duas vezes por semana. O espaço utilizado era o campo de futebol, que ocupava a área compreendida hoje entre o ginásio de esportes e a biblioteca do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia. Outro espaço utilizado para as aulas era a “piscina” da fonte luminosa, construída para o Batismo Cultural de Goiânia, em 1942, e localizada à frente da escola. Essa “piscina”, posteriormente esvaziada, era utilizada para a realização de exercícios localizados, como os abdominais e os apoios de braços. Havia ainda uma quadra poliesportiva no centro do pátio, onde hoje se localiza o miniauditório Demartin Bezerra da Silva (NAVES, 2013; MATEUCCI, 2013).

As atividades de Educação Física eram recreativas e militares, com corridas, saltos e ginástica. Havia também o incentivo às práticas esportivas de voleibol, basquete e futebol, as quais ocorriam nos intervalos. As aulas de Educação Física refletiam uma característica comum à época:

4 Stella Xavier de Almeida Mateucci foi aluna da EFG do curso de Alfaiataria do ginásio industrial (1949–1951).

5 De acordo com Cislighi (2011), Ordem Unida é o conjunto de movimentos de origem marcial, associados aos atos de marchar e tocar instrumentos, que os alunos devem executar em obediência ao comando do professor.

o caráter higienista,⁶ que conferia importância à conservação da saúde e à eugenia⁷ (NAVES, 2013; MATEUCCI, 2013).

Nos primeiros anos da ETG, a Educação Física reproduzia os métodos militares calcados na rigidez da disciplina e na obediência a normas e hierarquias. As atividades físicas curriculares daqueles tempos não eram um “universo à parte”, revestido de suposta neutralidade. Pelo contrário, a Educação Física brasileira dos anos 1940 e 1950 se constituiu em instrumento para a consolidação dos interesses da classe social hegemônica no período histórico do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937–1945), do governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946–1950) e do segundo governo Vargas (1951–1954).

A esse respeito, o Coletivo de Autores (1992, p.52) afirma:

Dessa maneira a Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria.

A transição entre as décadas de 1950 e 1960 assinalou um novo momento da Educação Física na ETG, com a substituição dos instrutores militares por profissionais licenciados na área. Segundo Naves (2013), aproximadamente nessa época, a ETG admitiu seus primeiros professores de Educação Física por meio de concurso público: tratava-se dos docentes José Alves e Renato Velasco. Esses professores modificaram parcialmente as aulas de Educação Física, deslocando seu eixo das práticas militares para as vivências esportivas. O Método Desportivo Generalizado representou

6 A perspectiva higienista de Educação Física é aquela cuja preocupação central “é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício” (DARIDO, 2003, p.12).

7 Segundo Maciel (1999), “a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um ‘melhoramento da raça humana’” (MACIEL, 1999, p.121). O termo pressupõe o aprimoramento da espécie, “sanando” a sociedade de enfermos “indesejáveis”, como os doentes mentais e os “portadores de impulsos criminosos”.

naqueles anos a abordagem pedagógica predominante no contexto das atividades físicas na Instituição, com ênfase no futebol, no voleibol e no basquetebol. A Educação Física era disciplina obrigatória para os alunos do ginásio industrial e opcional para os estudantes do curso técnico.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DA ETFG

A Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959, modificou as diretrizes gerais do ensino técnico industrial, o que acarretou a extinção do regime de internato vinculado ao ginásio industrial. Em agosto de 1965, a Escola Técnica de Goiânia (ETG) passou a se chamar Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), tornando-se uma autarquia federal com autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial. O ginásio industrial finalizou suas atividades na segunda metade da década de 1960, conforme orientações do Ministério da Educação, que determinou às Escolas Técnicas a concentração de seus projetos no segundo ciclo da educação (atual ensino médio). Surgia então uma nova instituição, e com ela um modelo de Educação Física, que, com referência ao passado recente, organizou-se segundo tensões entre rupturas e continuidades.

Data da segunda metade dos anos 1960 o ingresso de dois novos professores aprovados em concurso público: Thomaz de Aquino Gonçalves e Sônia Marília de Ávila Gonçalves. De acordo com os depoimentos de T. Gonçalves (2013)⁸ e S. Gonçalves (2013),⁹ ainda havia naquela época muito por fazer, sobretudo em termos de infraestrutura para a Educação Física. A quadra poliesportiva era descoberta e as aulas de ginástica eram realizadas em um galpão situado ao lado das oficinas de mecânica, em área próxima à rua que separa a Instituição e o quartel do Corpo de Bombeiros. Segundo os entrevistados, os docentes de Educação Física construíram uma quadra de

8 Thomaz de Aquino Gonçalves foi professor de Educação Física do IFG, atuou de maio de 1966 a maio de 1991, na então ETFG, em várias modalidades esportivas, com maior ênfase no futsal e no handebol. Foi coordenador da área de Educação Física e gerente de Ensino.

9 Sônia Marília de Ávila Gonçalves foi professora de Educação Física do IFG, atuou de 1966 a 1991, na então ETFG. Ministrava aulas de ginástica e voleibol e colaborava na organização e ensaios dos desfiles cívicos da Instituição.

areia, objetivando a ampliação dos espaços então existentes e o atendimento à demanda institucional.

De acordo com os docentes T. Gonçalves (2013) e S. Gonçalves (2013), a ETEG dos anos 1960 era organizada com base no amor e na dedicação dos professores à Instituição. Tais valores permeavam as atitudes do corpo docente de Educação Física e de todas as outras disciplinas de formação humana e profissional. Para eles, não seria um sistema de horas extras de trabalho o fator que os motivaria, mas o comprometimento com o cotidiano da Escola, o que extrapolava os limites cronológicos das aulas.

A observação daqueles tempos nos leva a reflexões sobre a atuação docente no Câmpus Goiânia do IFG hoje, ainda que as realidades sejam radicalmente diferentes. Na antiga ETEG, as atividades de extensão e, sobretudo, as de pesquisa eram ainda incipientes, o que contrasta com as perspectivas contemporâneas de expansão e qualificação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. As atuais formas de organização do capital globalizado impuseram modificações substanciais na estruturação das instituições federais de educação tecnológica, o que se concretizou, tomando Adorno e Horkheimer (1985) como base de análise, pela via da racionalidade instrumental fundada no formalismo lógico e nos procedimentos calculáveis.¹⁰

De volta aos anos 1960 e à sua transição para a década de 1970, devemos considerar duas características da Educação Física: as divisões das turmas por gênero e a forte presença dos esportes como conteúdo das aulas. Os alunos do sexo masculino frequentavam as aulas dos professores do mesmo gênero, e a mesma restrição era válida para as alunas, que participavam de

10 A atual Tabela de Pontuação Docente, utilizada para a medição da quantidade de trabalho dos professores do IFG, em todas as suas unidades, implica, como diriam Adorno e Horkheimer (1985), a submissão dos objetos e a obediência da razão ao imediatamente dado, ao aparente. O citado instrumento representa a sujeição do processo de ensino na Instituição à racionalidade instrumental, formalizada de acordo com a lógica do cálculo. Assim, o trabalho pedagógico no IFG da segunda década do século XXI está subordinado ao “controle de qualidade” da produção industrial, o que está associado à reificação das consciências e à adesão ao capitalismo compreendido como princípio universal. Nos anos 1960, uma Tabela de Pontuação Docente não seria necessária (como talvez não o seja hoje), por sua absoluta impossibilidade de quantificar e qualificar valores humanos e níveis de comprometimento com a vida institucional.

aulas ministradas pela professora Sônia. As aulas femininas incluíam também os conteúdos de dança e ginástica, além do esporte (GONÇALVES, S., 2013).

A Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, assinada pelo então presidente, o general Emílio Garrastazu Médici, ampliou a Educação Física para todos os níveis de ensino, mas sem alterar a concepção higienista, militar, eugenista e desportiva. Já a Lei n.6.503, de 13 de dezembro de 1977, que dispunha sobre a prática da Educação Física em todos os graus e ramos do ensino, tornou-a facultativa a quem estudasse no período noturno; tivesse jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; tivesse idade superior a 30 anos; estivesse prestando serviço militar; apresentasse comprometimentos de saúde mental e/ou motora (de acordo com o Decreto-Lei n.1.044, de 21 de outubro de 1969); estivesse cursando pós-graduação e/ou possuísse prole (no caso específico de alunas). A concepção de Educação Física permaneceu conservadora e voltada para a disciplina, o desporto e a saúde.

O crescimento da Instituição nos anos 1970 exigiu a contratação de novos docentes, o que ocorreu por meio de concurso público. Dessa forma, ingressaram os professores Paulo Gonçalves, Carlos Vieira Serradourada (mais conhecido como Ju), Edgard Louzada, Jairo Sidney Bianchi Peres, Aladi José de Lima, Ana Maria César Vasconcelos e Sérgio Zanfranceschi Filho. Esses professores se juntaram aos docentes Thomaz e Sônia. À época, os professores José Alves e Renato já haviam se aposentado (GONÇALVES, T., 2013).

Antes de as aulas de Educação Física serem facultativas a alguns grupos especiais, o que ocorreu por força de lei a partir de 1978, mesmo os estudantes que trabalhavam durante parte do dia deveriam participar das aulas. Para os alunos trabalhadores foram programadas aulas especiais no horário das 6h15min às 7h, ministradas pelos professores Thomaz, Paulo e Ju (GONÇALVES, P., 2013; SERRADOURADA, 2013).¹¹

11 Paulo Gonçalves foi professor de Educação Física do IFG, onde atuou de maio de 1970 a 1991, na então ETFG. Ministrou aulas em várias modalidades esportivas, com ênfase em vôleibol. Foi coordenador da área de Educação Física e diretor de Ensino. Já Carlos Vieira Serradourada, o Ju, foi professor de Educação Física da ETFG, principalmente na modalidade de basquetebol, de março de 1975 a maio 1991.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ETEG NOS ANOS 1970 E 1980

Nos anos 1970 e 1980, os esportes eram amplamente praticados nas perspectivas da iniciação e do treinamento, o que elevou a ETEG à posição de destaque entre as instituições de ensino que participavam dos jogos escolares goianienses e goianos. As aulas de Educação Física e os treinos esportivos eram realizados fora dos turnos regulares de aula do ensino técnico integrado ao médio, o que proporcionava a convivência dos estudantes em período integral na Instituição. A prioridade conferida ao esporte, associada à permanência em tempo integral dos alunos na ETEG, fez com que suas equipes se destacassem nos campeonatos disputados e se tornassem as melhores representações esportivas estudantis em Goiás. Naquelas décadas, portanto, a Instituição se projetou como referência de Educação Física fundamentada no esporte (GONÇALVES, P., 2013; GONÇALVES, T., 2013; GONÇALVES, S., 2013; NAVES, 2013).

O bom desempenho das equipes esportivas da ETEG se justificava por alguns outros motivos: a qualificação profissional, a experiência acadêmica e a especialização dos docentes. Os professores Thomaz, Sônia, Paulo, Ju, Jairo, Aladi e Ana Maria também eram docentes da Escola Superior de Educação Física de Goiás (Esefego),¹² que, até a primeira metade dos anos 1980, era a única instituição de ensino superior na área de Educação Física em Goiás; o professor Paulo Gonçalves lecionava ainda na Universidade Federal de Goiás (UFG); e os professores Ju e Edgard realizavam trabalhos na área esportiva com o Serviço Social de Indústria/Goiás (Sesi/Go). Naquela época inexistiam cursos de mestrado e doutorado em Educação, Educação Física e Ciências da Saúde, mas todos os professores de Educação Física da ETEG possuíam titulação de especialistas em nível *lato sensu*. O professor Jairo deixou temporariamente o estado de Goiás e cursou Mestrado em Ciências do Esporte em Frankfurt, na antiga Alemanha Ocidental, nos anos 1980 (GONÇALVES, P., 2013; GONÇALVES, S., 2013; GONÇALVES, T., 2013; LIMA, 2013; SERRADOURADA, 2013; VASCONCELOS, 2013; WALDOW, 2013).

12 Em 1994, foi criado o curso de Fisioterapia nessa instituição. O nome dela foi alterado então para Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás e sua sigla ganhou outra letra “f”.

As aulas e treinamentos de futsal e handebol eram ministrados prioritariamente pelos professores Thomaz e Aladi; as práticas de basquete e voleibol eram conduzidas, respectivamente, pelos professores Ju e Paulo; a ginástica olímpica era ministrada pelo professor Jairo; e finalmente o judô estava sob a responsabilidade do professor Edgard. As aulas femininas, geralmente de ginástica e dança, eram ministradas pelas professoras Sônia e Ana Maria (GONÇALVES, P., 2013; GONÇALVES, S., 2013; GONÇALVES, T., 2013; LIMA, 2013; SERRADOURADA, 2013; VASCONCELOS, 2013).¹³

O modelo esportivo adotado pela ETFG se submetia às tendências pedagógicas da Educação Física vigentes em grande parte da segunda metade do século passado. A esse respeito o Coletivo de Autores (1992, p.54) diz:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola [...] caracterizando-se o esporte da escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.

O esporte na escola reproduz de modo integral as regras e os padrões de funcionamento e exigência das modalidades, enquanto o esporte da escola é aquele que pressupõe a adaptação de regras e exigências às características específicas dos alunos. No primeiro modelo, o aluno deve se adequar ao esporte e, no segundo, o esporte ajusta-se ao aluno.

Nos anos 1970 e 1980, essa discussão praticamente inexistia. O tema foi formalizado na condição de debate acadêmico somente a partir de 1992,

13 Aladi José de Lima foi professor de Educação Física do IFG, onde atuou de agosto 1979 a 2002. Além de professor e técnico de várias modalidades esportivas, foi coordenador da área de Educação Física e Desportos. Ana Maria César Vasconcelos foi professora de Educação Física do IFG, onde atuou de fevereiro de 1980 a junho de 1993. Ministrou aulas de ginástica e voleibol e também coordenou a área de Educação Física. Edwaldo Augusto Won Waldow, engenheiro, arquiteto, licenciado em História da Arte e Desenho, foi professor do IFG, onde atuou até 1992. Começou suas atividades em 1964 como docente do curso de Edificações e, a partir de 1971, foi incumbido de ministrar a disciplina de Educação Artística para todos os cursos. Foi também diretor da ETFG entre os anos de 1971 e 1974, além de ter sido o responsável por vários projetos arquitetônicos da Instituição.

com a publicação da obra intitulada *Metodologia de ensino de Educação Física*, por um Coletivo de Autores. Apesar disso, recorreremos a essa obra como instrumento de análise da Educação Física que a antecedeu, o que implica a crítica a respeito do esporte na escola, compreendido como reprodução de um mecanismo de exclusão típico das sociedades capitalistas.

Adorno e Horkheimer (1985) lançam luz sobre esse debate, ao afirmarem que a razão instrumentalizada pelo positivismo submete o indivíduo aos princípios de uma história universal que nega a particularidade e a subjetividade como expressão de singularidade. Os trabalhos humanos, em suas peculiaridades, capitulam diante de um novo mito: o da racionalidade instrumental. O trabalhador, como os marinheiros na embarcação de Ulisses¹⁴ em relação ao canto das sereias, tem seus sentidos obliterados à força e sua singularidade alienada à lógica do mercado. Os trabalhadores modernos ajustam-se aos padrões de administração da sociedade, os quais determinam o comportamento do ser humano na fábrica, no cinema, no meio de transporte e no esporte.

O esporte oficial, com seus modelos de rendimento, traduz de modo emblemático a racionalidade instrumental que permeia a produção fabril e a organização capitalista. O esporte de alto nível minimiza a singularidade individual e exige de seus praticantes a adesão absoluta aos princípios universais de produtividade, à racionalidade do capital, enfim.

O potencial pedagógico da Educação Física da ETFG não estava, portanto, na crítica social e econômica que emana do esporte como reprodução da realidade. Tal perspectiva seria impensável nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Peres (2013),¹⁵ Zanfranceschi Filho (2013),¹⁶ P. Gonçalves (2013),

14 Personagem central da Odisseia, de Homero.

15 Jairo Sidney Bianchi Peres foi professor de Educação Física do IFG, onde atuou de março de 1974 a março de 1994. Além de professor e técnico de várias modalidades esportivas, com maior ênfase na ginástica olímpica, foi também coordenador da área de Educação Física e Desportos e do Centro de Integração Empresa-Escola.

16 Sérgio Zanfranceschi Filho Peres foi professor de Educação Física do IFG. Entrou para o serviço público em Rondônia e foi redistribuído para a Escola Técnica de Goiás em 1985. Atuou em várias modalidades esportivas, com maior ênfase ao futsal e voleibol.

S. Gonçalves (2013), T. Gonçalves (2013), Lima (2013), Serradourada (2013) e Vasconcelos (2013), o componente pedagógico da disciplina se localizava notadamente no espectro da formação humana, que, por sua vez, abrigava o desenvolvimento de valores e a promoção da saúde. O relacionamento próximo entre professores e alunos, viabilizado pela dedicação daqueles e pela presença destes em tempo integral na Instituição, representava garantia para a aquisição discente de valores éticos, morais e disciplinares que extrapolavam os limites da quadra esportiva e alcançavam o cotidiano (NAVES, 2013).

De acordo com os professores Peres (2013), Zanfranceschi Filho (2013), P. Gonçalves (2013), S. Gonçalves (2013), T. Gonçalves (2013), Lima (2013), Serradourada (2013) e Vasconcelos (2013), inúmeros alunos da ETFG relatam a qualidade da formação humana que receberam nas aulas de Educação Física da Instituição. Alguns dos entrevistados lembraram-se, com satisfação, de depoimentos de gratidão de egressos que reconheceram a colaboração dos docentes para sua formação pessoal. Tais impressões são corroboradas por diversos ex-alunos da Instituição, hoje pertencentes ao quadro de servidores do IFG/Câmpus Goiânia.

Os professores Peres (2013), Zanfranceschi Filho (2013), P. Gonçalves (2013), S. Gonçalves (2013), T. Gonçalves (2013), Lima (2013), Serradourada (2013) e Vasconcelos (2013), em seus depoimentos, ressaltam ainda, sobre os anos 1970 e 1980, duas situações que traduzem a realidade da Educação Física na ETFG: os desfiles cívicos e as olimpíadas internas da Instituição, as Olintec. Uma personalidade destacava-se na organização desses eventos: o professor Edwaldo Augusto Won Waldow, diretor da ETFG entre os anos de 1971 e 1974.

Os desfiles cívicos, sempre realizados no Dia da Independência, em 7 de setembro, e no aniversário de Goiânia, em 24 de outubro, eram organizados pelos professores de Educação Física. O envolvimento institucional era assegurado pela participação de professores de outras disciplinas e por integrantes da Direção da ETFG, com destaque para o professor Waldow. Segundo P. Gonçalves (2013) e Lima (2013), esse professor responsabilizava-se, em conjunto com docentes da Coordenação de Artes, pela elaboração e

confeção de figurinos e carros alegóricos, que enriqueciam o desfile. O trabalho coletivo envolvia ainda a atuação de professores e alunos dos cursos de Mecânica e Eletromecânica, que projetavam e executavam a construção das estruturas dos carros alegóricos. A fanfarra da ETEG também participava desses eventos, que incluíam sempre demonstrações de balizas feitas por ginastas desfilando à frente da formação.

Os desfiles cívicos representavam motivo de orgulho e satisfação para os docentes de Educação Física da ETEG e para grande parte de seus alunos. No entanto, com o tempo, alguns professores passaram a questionar o sentido da participação da Educação Física em tais cerimônias, que foi afinal encerrada (GONÇALVES, s., 2013; LIMA, 2013). A análise desse tópico deve considerar alguns aspectos: a dimensão política, a questão corporal (de movimento) e o envolvimento institucional. Sob o ponto de vista político, cabem duas interpretações: a identificação dos atores sociais (professores e alunos de Educação Física da ETEG) com a pátria e a apropriação dos desfiles como símbolo de uma possível adesão popular ao governo militar brasileiro. O reconhecimento dos sujeitos para com a nação pode ocorrer por meio dos desfiles cívicos, de forma análoga ao que acontece com participações da seleção brasileira de futebol em Copas do Mundo. Não nos referimos às paradas militares, que são exclusivas das Forças Armadas e da Polícia Militar, mas aos desfiles que envolvem a sociedade civil, representada por instituições de ensino. Esses eventos cívicos representavam, em tese, uma adesão à pátria e não à ditadura instalada pelo golpe de 1964 (ainda que essa possibilidade não possa ser descartada).

Havia naquela época um envolvimento efetivo da ETEG nos desfiles cívicos, o que, aliás, ocorria com diversas unidades de ensino. Contava-se com a participação de diversos setores da Instituição. Os desfiles não eram “da Educação Física”, não eram setorializados, mas institucionais. Por ser uma atividade que remetia ao movimento humano e à cultura corporal, concretizados no ato da marcha, talvez fizesse sentido que os ensaios coubessem à área de Educação Física. Essa discussão deixa em aberto um questionamento: os desfiles representavam a noção de pertencimento à nação (ou ao Estado,

se considerarmos o caráter federal da Instituição) ou o apoio à Ditadura Militar, na condição de governo específico daquele período histórico? Uma pergunta que, entretanto, não pode ser solucionada pelos autores deste texto, justamente por não possuírem subsídios para respondê-la em nome da Instituição. De qualquer forma, os depoimentos coletados não apontam para tal equívoco político, pelo menos sob a ótica dos antigos docentes de Educação Física da ETFG.

A OLIMPÍADA INTERNA DA ETFG (OLINTEC)

A Olintec constituía-se em um evento emblemático no âmbito da ETFG. Criada a partir de sugestão do professor Waldow no início dos anos 1970, era uma competição esportiva que envolvia os cursos técnicos da Instituição: Agrimensura, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Estradas, Mecânica, Mineração, Saneamento e Telecomunicações. As modalidades disputadas eram o voleibol, o futsal, o basquetebol, o handebol, a natação, o atletismo, a ginástica olímpica, o tênis de mesa, o xadrez e o ciclismo. Um grande impulso para seu crescimento e consolidação foi dado pela construção do ginásio de esportes da ETFG — inaugurado em 1978, com o nome de Vila Boa, sob a direção do professor Manoel Virgílio Cortes. Tratava-se de uma antiga reivindicação da comunidade da ETFG, mas apenas durante a direção do professor Waldow, na primeira metade dos anos 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizou os recursos para a construção do espaço esportivo. Naquela época, o Brasil e o mundo passavam por expressivos problemas econômicos, manifestados, em âmbito nacional, pela elevada taxa de inflação e, em âmbito internacional, pela crise do petróleo. A construtora responsável pelas obras do ginásio não conseguiu finalizá-las conforme o cronograma previsto, pois o tipo de contrato realizado proibia o acréscimo de aditivos (GONÇALVES, T., 2013; NAVES, 2013; WALDOW, 2013).

Superados os entraves econômicos e contratuais, o ginásio foi enfim disponibilizado para o uso da comunidade etefegeana. O esporte, que já era uma prioridade pedagógica, experimentou um desenvolvimento ainda maior.

O ponto alto dessa evolução se deu no ano de 1982, quando a ETEG organizou os Jogos das Escolas Técnicas Federais (JETs), com a participação de delegações de todo o país.

A expansão do espaço destinado à Educação Física sempre foi uma questão discutida entre a coordenação da área e as instâncias superiores da ETEG. Na virada dos anos 1970 para os 1980, havia um plano de construção de uma piscina atrás do ginásio, onde hoje se localiza uma garagem de ônibus. Esse projeto não se concretizou, mas, próximo ao local, foi edificado um ginásio menor para ginástica olímpica, atualmente denominado mini-ginásio. Na área entre a atual biblioteca e o ginásio, foi feita uma pequena pista de atletismo, que contava ainda com uma caixa para saltos (triplo e em distância) e uma zona para arremesso de peso. Esse espaço de atletismo foi muito utilizado por professores e alunos da ETEG nos anos 1980. Hoje o espaço abriga um jardim.

A Coordenação de Educação Física da ETEG, ocupada, entre os anos de 1970 e 1990, pelos professores Thomaz, Paulo, Ju, Jairo e Aladi, buscou alternativas de espaço em outras instituições para as aulas esportivas e atividades físicas. A pista externa do Parque Mutirama, por exemplo, localizada ao lado da Escola, era utilizada para aulas de atletismo e as quadras do parque eram espaços importantes para as aulas de algumas modalidades esportivas. O fato de a maior parte dos docentes de Educação Física trabalhar na ETEG viabilizou um convênio que permitiu aos alunos da ETEG a realização de treinamentos esportivos nas instalações daquela instituição.

A Olintec tinha uma importante dimensão na vida institucional, percebida no destaque a ela conferido pelos professores entrevistados. Peres (2013), Zanfranceschi Filho (2013), P. Gonçalves (2013), S. Gonçalves (2013), T. Gonçalves (2013), Lima (2013), Serradourada (2013) e Vasconcelos (2013) afirmam que a Olintec se constituía em um momento único, fundamentado na confraternização entre todos os segmentos da comunidade da Instituição. Todos os docentes que entrevistamos ressaltaram esse caráter de congraçamento promovido pelas competições esportivas. Problemas disciplinares e alterações de comportamento originadas da competitividade ilimitada,

tão comuns nos atuais eventos esportivos, praticamente não eram verificados nas edições da Olintec. Aliás, o *fair play*¹⁷ era objeto de consenso entre os professores de Educação Física e os alunos da ETFG, conforme os depoimentos de S. Gonçalves (2013) e T. Gonçalves (2013). A orientação acerca da conduta ética no esporte partia do corpo docente da Educação Física e alcançava alunos e professores dos cursos técnicos. Muitos destes professores, junto com coordenadores de curso, participavam efetivamente da Olintec, organizando as equipes vinculadas aos seus respectivos cursos.

O professor Lima (2013) lembrou o papel da Olintec na seleção de alunos-atletas para a composição das equipes representativas da ETFG. Para o entrevistado, esse seria, no entanto, um efeito secundário do evento, uma vez que a integração entre professores de Educação Física, professores dos cursos técnicos e do núcleo comum de disciplinas e alunos representava a finalidade maior dos jogos internos da Instituição. O professor Serradourada (2013) diz que a relação entre professores e alunos de Educação Física era constituída por laços fortes, em razão de um cotidiano pautado na amizade e na confiança.

Do ponto de vista artístico, a Olintec significava um espetáculo à parte. As representações dos cursos desfilavam nas cerimônias de aberturas e comissões julgadoras avaliavam as performances dos alunos. As apresentações em questão não envolviam apenas os alunos-atletas, mas também alunos de dança e teatro e membros da comunidade externa.

O PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS DE 1980 A 1990

No que se refere à organização administrativa, a Coordenação de Educação Física estava subordinada ao Departamento de Ensino. Os professores realizavam um planejamento conjunto que culminava com a elaboração dos

17 De acordo com Brito et al. (2011), o *fair play* se refere a uma série de concepções e atitudes que determina a solução de conflitos em uma disputa esportiva. Significa a aplicação do “jogo limpo”, ético, para além do previsto pelas regras esportivas.

planos de ensino. Tais planos eram flexíveis e respeitavam as capacidades e preferências individuais dos docentes (LIMA, 2013).

Os professores de Educação Física participavam dos conselhos de classe, nos quais os alunos eram avaliados por todos os docentes dos cursos técnicos. Os entrevistados disseram que eram muito respeitados pelos outros professores da Instituição nesses momentos de avaliação coletiva. Pelo menos dois dos professores de Educação Física ocuparam funções que extrapolavam os limites da área e alcançavam uma maior dimensão pedagógica e institucional: tratava-se dos professores Thomaz e Jairo, que ocuparam a Direção de Ensino e a direção do Centro de Integração Escola-Empresa, conforme eles mesmos nos informaram (GONÇALVES, T., 2013; PERES, 2013).

Quanto à carga horária, os professores de Educação Física trabalhavam em regime de 40 horas, com 24 a 32 horas em sala de aula, o que correspondia a um número de seis a oito turmas.

Não havia avaliação por nota na Educação Física até meados da década de 1990. A aprovação ou a reprovação do aluno acontecia conforme o número de faltas, com base na frequência mínima exigida de 75% das aulas. Existia ainda um sistema de recuperação por meio de aulas adicionais para os alunos que não conseguissem alcançar esse limite mínimo.

Feitas tais considerações sobre aspectos administrativos, abordaremos a essência dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos por nossos entrevistados até 1990. O percurso histórico exposto até agora apresentou alguns elementos imprescindíveis para a compreensão da pedagogia da Educação Física na ETEG, a exemplo da centralidade do esporte como conteúdo programático. Como nossos entrevistados forneceram informações emblemáticas acerca do tema, faremos, na sequência, uma breve paráfrase das entrevistas individuais, na tentativa de apresentar as experiências e impressões dos docentes. Após, discutiremos dialeticamente a Educação Física da ETEG à luz da epistemologia e das concepções pedagógicas formuladas para esse campo do conhecimento.

Para o professor T. Gonçalves (2013), o compromisso pedagógico da Educação Física da ETEG localizava-se na promoção da educação dos alunos, no sentido humano. Buscava-se a formação moral e do caráter, por intermédio de orientações docentes que também se concretizavam pelo exemplo. Além disso, objetivavam-se o prazer, a elevação da condição física e da qualidade de vida e a prática esportiva. Para esse professor, o esporte era também um instrumento para a formação humana dos alunos, tanto na aprendizagem quanto no treinamento e nas competições.

Já para a professora S. Gonçalves (2013), o objetivo central da Educação Física na ETEG era a formação de um ser humano completo, o que contemplava aspectos de saúde e de lazer e também fatores físicos, psicológicos e culturais. Essa professora gostava de associar as atividades físicas às especificidades de cada curso e de explicar os motivos e as determinações anatômicas e fisiológicas de cada exercício físico. A formação discente no sentido da ética esportiva, relacionada com as reações individuais diante da vitória e da derrota, era também uma preocupação pedagógica da professora.

Os objetivos pedagógicos da Educação Física, para o professor P. Gonçalves (2013), eram voltados para a prática esportiva, inclusive de competição. Segundo ele, os resultados obtidos em jogos externos asseguraram à Educação Física o respeito de todas as instâncias institucionais e também de outras escolas. O professor, assim como a maioria de nossos entrevistados, destaca que não se pretendia a preparação de indivíduos para o desempenho profissional, de acordo com exigências mercadológicas. Para ele, o nível de conhecimento dos professores e as condições estruturais e físicas da Instituição foram fundamentais para o êxito da Educação Física na ETEG.

De acordo com o professor Serradourada (2013), as aulas de Educação Física da Instituição intencionavam a integração social do corpo discente. Esse professor entende que a socialização promovida pela área de Educação Física da ETEG era viabilizada por um contato mais próximo e amigável entre

os alunos, e entre esses e os professores. O entrevistado diz que reencontros ocasionais com os ex-alunos são sempre gratificantes, pois os educandos de outrora frequentemente relatam a importância dos antigos docentes de Educação Física da ETEG em suas vidas. O professor T. Gonçalves (2013) faz a mesma afirmativa.

O professor Peres (2013), por sua vez, diz que a Educação Física da ETEG apresentava uma concepção humanista, fundamentada em fortes laços de companheirismo e amizade entre alunos e professores. Tais laços permitiam que os docentes de Educação Física se convertessem em orientadores dos alunos que apresentavam problemas pessoais de natureza diversa, tais como dificuldades financeiras, doenças familiares, gravidezes precoces e vícios. Segundo o entrevistado, a Educação Física proporcionava boa formação técnica e comportamental por meio de ensinamentos e exemplos. Ele destacou ainda o trabalho integrado na área de Educação Física, que permitia a seleção de talentos por um docente e o encaminhamento do aluno para uma equipe esportiva treinada por outro professor.

Conforme o professor Lima (2013), a Educação Física da Instituição se organizava pedagogicamente em torno da massificação da iniciação esportiva, que proporcionava a formação de talentos para as equipes escolares representativas. A disciplina tinha lugar de destaque na formação dos alunos. O professor ressaltou seu posicionamento contrário à participação dos alunos e professores de Educação Física da Instituição nos desfiles cívicos. Para o docente, tal participação deveria ser opcional e não obrigatória como era até então.

De acordo com a professora Vasconcelos (2013), o projeto pedagógico da Educação Física da ETEG realmente se fundamentava no esporte. A representação esportiva da Instituição em competições escolares era respeitada e reconhecida em nível estadual. A professora destaca que as aulas objetivavam o bem-estar e a saúde dos alunos, o que era viabilizado por docentes qualificados (quase todos integravam o quadro de professores da ETEG), assíduos e responsáveis. Nos treinamentos de equipes,

havia especial preocupação com o condicionamento físico e aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas. Havia, no contexto do treinamento esportivo, o objetivo de conquistar campeonatos estudantis, o que foi alcançado inúmeras vezes pela ETFG. Para a professora, os desfiles cívicos eram também importantes e bem organizados, o que resultava em frequentes elogios à Instituição.

O professor Zanfranceschi Filho (2013), por sua vez, explica que a Educação Física da ETFG realmente apresentava uma concepção voltada à prática esportiva, com o objetivo de formar equipes para os jogos escolares. Nesse sentido, a competição adquiria centralidade na prática pedagógica. O professor destaca que os alunos eram submetidos às regras das modalidades esportivas sem oportunidade de questioná-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos dizer que os depoimentos de nossos entrevistados apontam para uma Educação Física comprometida com a formação esportiva e também humana, compreendida nas instâncias da ética, do caráter e dos valores socialmente adequados. Tal concepção se aproxima da abordagem desenvolvimentista da Educação Física que, segundo Suraya Darido (2003), foi organizada teoricamente por Go Tani e alguns colaboradores.

Tal abordagem, de acordo com Darido (2003), estabelece o movimento humano como meio e fim da Educação Física. A especificidade do objeto reside, então, no ato motor. A autora afirma, sobre isso, que “uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras” (DARIDO, 2003, p.15).

Uma análise das práticas desenvolvidas pelos docentes entrevistados nos permite vislumbrar algumas aproximações entre a Educação Física da ETFG e a abordagem sistêmica dessa área do conhecimento. Darido (2003), ao se fundamentar em Mauro Betti, o proponente dessa abordagem, diz que

ao aluno não basta correr, mas compreender como e por que se corre, com que frequência e em que intensidade; diz ainda que a ele não basta dominar as habilidades motoras do esporte, mas entender as regras e a organização social que tornam o jogo possível. Tais conceitos estão presentes nos discursos dos professores entrevistados. Parece-nos que a Educação Física da ETEG por vezes caminhou na construção da autonomia do aluno diante das manifestações da cultura corporal e do movimento, como os esportes e os exercícios físicos sistematizados.

Observamos que a Educação Física da ETG e da ETEG experimentou três momentos distintos, no período compreendido entre 1942 e 1990: o primeiro, localizado nos anos iniciais após a criação da ETG, representou uma fase militarista, motivada pelo trabalho de sargentos da Polícia e do Exército com os alunos da Instituição; o segundo momento, proporcionado pela atuação de professores licenciados em Educação Física (José Alves e Renato Velasco), marcou a introdução de uma Educação Física “mais pedagógica e menos militar”; o terceiro, demarcado entre a segunda metade da década de 1960 e o final dos anos 1990, qualificou a Educação Física da ETEG nas perspectivas do esporte, da aptidão física, da saúde e da formação de valores humanos. Essa terceira etapa, representada pelos professores que entrevistamos (exceção feita ao professor Edgard, já falecido), concretizou-se graças à qualificação docente — vale reforçar que a maior parte do quadro de professores do período também ministrava aulas na Etefego.

A abordagem desenvolvimentista, realizada na ETEG, notadamente por meio do esporte, mas também pela ginástica e pela dança, foi precedida na Instituição por um conjunto de atividades de fundamentação militar. Percebe-se, assim, que a Educação Física da ETG e da ETEG, como objetivação do progresso dessa área de conhecimento em nível nacional, reproduziu em Goiás o que ocorreu no país: a transição do modelo militar para o esportivo. Nesse contexto, os desfiles cívicos talvez tenham significado um elo de continuidade entre esses dois modelos.

De acordo com Darido (2003, p.13),

as concepções higienista e militarista consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica de suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

Tais afirmativas demonstram a compreensão nacional acerca da Educação Física na primeira metade do século XX e explicam a instrução militar recebida pelos alunos nos primeiros anos da ETG.

A instrução militar deu lugar a um modelo de formação esportiva, condicionamento físico, promoção da saúde e orientação sobre valores humanos, desenvolvido pelos professores licenciados em Educação Física. Tal modelo, em termos epistemológicos, apoiava-se no positivismo, paradigma que dissocia o sujeito do objeto e o coloca como reflexo objetivo de uma realidade social autônoma e fetichista. Um emblema dessa realidade é o esporte institucionalizado, ao qual todos devem se adequar.

A ciência positivista não contesta a si própria e reveste-se de uma “verdade absoluta”, concretizada pelas vias do método e da utilidade pragmática. A essência da concepção positivista traz consigo a substância da dominação, e o saber-poder, constituído pela humanidade e exercido por meio da racionalidade, fabrica homens alienados da realidade sobre a qual exercem o poder (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O pensamento, sob a perspectiva positivista, reifica-se num processo automático e autônomo, equiparando-se à máquina produzida pelo próprio pensar. O esclarecimento deixa então de pensar o pensamento e o reduz aos rituais dos procedimentos matemáticos, o que leva o juízo filosófico a não mais descobrir o novo, mas tão somente repetir o significado instrumental que a razão depositou no objeto. É exatamente esse o processo que submete todos os indivíduos à racionalidade instrumentalizada pelo capitalismo, assim como os alunos de Educação Física se submetem de forma acrítica à organização petrificada e excludente do esporte oficial.

A redução do pensamento à mera reprodução simboliza o triunfo de uma racionalidade que, ao pressupor a submissão do objeto ao formalismo

lógico, dissemina a obediência da razão ao imediatamente dado, ao aparente. O objeto passa a ser compreendido apenas por seu revestimento imediato, que está desvinculado das mediações humanas, históricas e sociais responsáveis pela constituição do objeto em sua essência. Assim, o novo aparece como algo previamente programado e se converte no antigo, no que já se conhece (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A adesão à epistemologia positivista não é um “privilegio” da Educação Física da antiga ETEG. Ousamos afirmar, na condição de professores vinculados ao IFG, que as concepções e práticas docentes da Coordenação de Educação Física do Câmpus Goiânia do IFG estão, ainda hoje, associadas a um viés positivista que situa a Educação Física como uma finalidade nela própria e como um instrumento (ainda que “inconsciente”) para a reprodução da racionalidade do sistema capitalista.

Para além das questões epistemológicas, ou para aquém, se considerarmos o recuo temporal e a quase inexistência de debates dessa natureza antes dos anos 1990, afirmamos que, do ponto de vista pedagógico, a Instituição viveu uma Educação Física sintonizada com seu tempo e seu espaço.

Vários dos docentes entrevistados relataram depoimentos de ex-alunos que, diante dos antigos mestres, recordaram-se com nostalgia das práticas esportivas e das aulas de ginástica. Esses depoimentos discentes não se encerraram na dimensão esportiva e alcançaram a esfera da humanização. Nesse sentido, inúmeros egressos da ETEG destacam o papel dos professores de Educação Física em sua formação, notadamente nos aspectos da moralidade e do caráter.

Sabemos que uma eventual crítica positivista poderia questionar a neutralidade e a imparcialidade dos depoimentos e entrevistas de atores sociais responsáveis pela formulação da história. Isso, no entanto, não invalidaria o fato de que foram os professores e os alunos que, efetivamente, construíram a Educação Física da ETG e da ETEG, de modo dialético, contraditório, histórico enfim. Os atores sociais que viabilizaram a elaboração deste texto não contaram a história, posto que são, na verdade, a própria história revivida por meio destas linhas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRITO, Simone Magalhães et al. Regras de jogo *versus* regras morais: para uma teoria sociológica do *fair play*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.26, n.75, p.133–147, fev. 2011.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p.63–75, jan./jun. 2011.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GONÇALVES, Paulo. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [10 ago. 2013]. Entrevistadora: Adriana dos Reis Ferreira. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

GONÇALVES, Sônia Marília Ávila. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [22 jul. 2013]. Entrevistadores: Adriana dos Reis Ferreira e Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

GONÇALVES, Thomaz Aquino. *Thomaz Aquino Gonçalves: entrevista* [25 jul. 2013]. Entrevistador: Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo digital.

LIMA, Aladi José. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [24 jul. 2013]. Entrevistadores: Adriana dos Reis Ferreira e Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

MACIEL, Maria Eunice. A eugenia no Brasil. *Anos 90*, Porto Alegre, n.11, 121–130, jul. 1999.

MATEUCCI, Stella Xavier de Almeida. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [24 jul. 2013]. Entrevistadores: Adriana dos Reis Ferreira e Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

NAVES, Hélio. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [9 jul. 2013]. Entrevistadores: Adriana dos Reis Ferreira e Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

PERES, Jairo Sidney Bianchi. *Jairo Sidney Bianchi Peres: entrevista* [6 ago. 2013]. Entrevistador: Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo digital.

SERRADOURADA, Carlos Vieira. *Carlos Vieira Serradourada: entrevista*. Entrevistador: Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo digital.

VASCONCELOS, Ana Maria César. *Ana Maria César Vasconcelos: entrevista*. Entrevistador: Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo digital.

WALDOW, Edwaldo Augusto Won. *Trajetória pessoal e institucional: entrevista* [10 jul. 2013]. Entrevistadores: Adriana dos Reis Ferreira e Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo MP3.

ZANFRANCESCHI FILHO, Sérgio. *Sérgio Zanfranceschi Filho: entrevista* [5 ago. 2013]. Entrevistador: Guillermo de Ávila Gonçalves. Goiânia: IFG, 2013. Arquivo digital IFG.

Os dez primeiros anos da ETFG/Uned Jataí: criação, implantação e consolidação

[5]

VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais...*

MILTON NASCIMENTO E FERNANDO BRANT

No presente texto, objetiva-se discorrer sobre a história dos dez primeiros anos da Escola Técnica Federal de Goiás/Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (ETFG/Uned Jataí), enfatizando os aspectos legais e políticos de sua implantação, as práticas que conduziram seu desenvolvimento, e trazendo à lembrança os sujeitos que participaram desse momento de construção histórica do que, hoje, é o Câmpus Jataí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

O IFG, bem como os demais Institutos Federais criados no Brasil, encarna bem o sentido da mudança, tão caro à concepção de *práxis*.¹ Resta avaliar se as transformações, de fato, conduzem à *práxis* ou se, apenas,

¹ A *práxis* é compreendida como “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p.115). As mudanças que se pretendem na perspectiva da *práxis* são mudanças das relações sociais que se estruturam a partir do capitalismo e da sociedade burguesa. Portanto, são mudanças que afetam a vida dos sujeitos em todas as dimensões de suas existências, sobretudo no sentido da emancipação do homem relativamente ao trabalho alienado e à sociabilidade dividida.

a encenam, sobretudo aquelas que dizem respeito às práticas da Instituição e às suas várias identidades, incorporadas e desincorporadas por força da legislação ao longo dos anos, especialmente, nas duas últimas décadas.

A ETEG nasceu como Escola de Aprendizes Artífices no ano de 1909, na antiga capital do estado de Goiás, Vila Boa, hoje, Cidade de Goiás. Em sua maturidade, tornou-se Escola Técnica de Goiânia (ETG), quando não somente mudou de nome, mas também de localidade. Acompanhando sua “vocação” inicial de atender   população pobre das capitais dos estados, foi transferida para a nova capital, Goiânia, em 1942. Transcorridos 23 anos, em 1965, a Escola passou a designar-se Escola Técnica Federal de Goiás, renunciando o chamado para uma expansão que se concretizaria anos mais tarde com a cria o de unidades descentralizadas e múltiplos câmpus. Permaneceu com essa denomina o até 1999, quando, então, a Institui o foi transformada em Centro Federal de Educa o Tecnológica de Goiás (Cefet). Depois desta, a mais recente mudança veio em 2008, com a cria o do IFG.

Nesse processo, não foram alteradas apenas as denomina es. Em cada época de mudança, a Institui o teve seus objetivos ressignificados, mesmo mantendo o caráter profissionalizante e os vínculos com o capital. Na sua g nese, o objetivo era profissionalizar em ofícios braçais e artesanais — de Forjas e Serralheria, Sapataria, Alfaiataria, Marcenaria, Empalha o, Selaria e Correaria — contingentes das camadas mais pobres da sociedade, nomeados de “desfavorecidos da fortuna” no discurso oficial. Visava-se também   disciplinariza o de condutas como forma de afastar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p.1).

Com o estabelecimento da Rede Federal de Institui es de Ensino Industrial no país, por meio do Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942, a Institui o se reorganizou e modificou sua identidade, ampliando sua capilaridade para absorver contingentes de camadas sociais diferenciadas. Foi a fase em que passou a ser reconhecida como Escola Técnica, ofertante do ensino técnico em diversas áreas industriais com vistas   prepara o da mão

de obra que o processo de industrialização do país requeria. Foi a fase também em que se tornou autarquia federal, ao ser unificado o ensino técnico em todo o território nacional, pela Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pelo Decreto n.47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, começando a exercer maior autonomia administrativa, financeira, patrimonial e didático-pedagógica.

Nas duas fases mais recentes, a Instituição passou por mudanças importantes — ao ser transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1999, e em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008 — elevando-se à condição de uma instituição de educação profissional e tecnológica para todos os níveis, do básico ao superior e pós-graduação, e em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 1994, 2008).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica se tornaram Institutos Federais por força de um aparato legal. Com essa medida, o governo federal se antecipou às possíveis demandas internas dos centros pela transformação destes em universidades, a exemplo do que ocorreu com o Cefet do Paraná. Entretanto, os Institutos Federais, ainda que não tenham alcançado o estatuto de instituição universitária, equiparam-se às universidades federais, na prática, pela observância da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A Unidade Descentralizada de Jataí (Uned Jataí) foi implantada em 1988, quando a Instituição ainda era reconhecida como ETFG, marcando o início do processo de expansão da Rede de educação profissional que ocorreria nos anos seguintes. Assim, no estado de Goiás, a Uned Jataí figura como a primeira das unidades criadas em consonância com o propósito de interiorização e de ampliação nacional da oferta de educação profissional de caráter público e gratuito.

DAS PRIMEIRAS DISCUSSÕES À CRIAÇÃO DA UNED JATAÍ

Uma das mais significativas ações para a expansão da oferta de educação profissional foi a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned) por iniciativa do ministro da Educação Jorge Bornhausen,

no governo do presidente da República José Sarney. O ministro defendia, num cenário altamente desafiador de assimetrias regionais, uma veloz transformação da ciência e da tecnologia, por meio da instalação de duzentas novas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas para atender às populações do interior do Brasil.

Em 4 de julho de 1986, o então presidente José Sarney lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), com vistas à interiorização do ensino de 2º grau profissionalizante (atual ensino médio integrado ao técnico),² ofertado pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs). Por meio da Portaria n.67, de 6 de fevereiro de 1987, criaram-se as possibilidades legais para a implantação de unidades descentralizadas dessas escolas em cidades interioranas em todo o país (BRASIL, 1987, p.2062).

O objetivo dessa interiorização era a formação e a fixação de contingentes profissionais para o desenvolvimento das localidades regionais onde as unidades seriam implantadas. No discurso do ministro Bornhausen, no lançamento do Programa, isto estava estabelecido: “As Escolas Técnicas não apenas devem ajustar-se às especificidades de cada região, mas devem também servir de instrumento para promover o próprio desenvolvimento regional” (BRASIL, 1986). Ficava claro, também, o vínculo com os interesses do sistema produtivo capitalista, que demandava, cada vez mais, mão de obra para a indústria em desenvolvimento.

Em atendimento ao Protec, formou-se em Goiás uma comissão composta por professores da ETFG — José Luiz Prudente D’Oliveira e Terezinha Soares Barbosa — e por servidores da extinta Delegacia Regional do MEC (Demec/GO) — Osvaldo Moreira Guimarães e Coraci Fidélis de Moura.

2 Faz-se, com frequência, aproximação entre o 2º grau profissionalizante e o ensino médio integrado ao técnico. Contudo, no plano teórico de natureza crítica, há importantes divergências de concepções e finalidades formativas. Enquanto o 2º grau profissionalizante era rechaçado pela crítica por seu enfoque praticista e instrumentalizador para o trabalho alienado, o ensino médio integrado ao técnico é considerado como alternativa educacional capaz de cumprir o papel de formar o homem na sua integralidade, prática e intelectualmente, equilibrando todas as dimensões que envolvem o processo de trabalho e possibilitando ao sujeito sua inserção cultural e política na sociedade de que faz parte.

À comissão foi dada a incumbência de realizar um estudo minucioso com vistas à identificação da tendência econômica e da atividade predominante de cada uma das regiões goianas e à definição de qual delas seria ideal para sediar uma unidade da Escola Técnica Federal, do ponto de vista geoeconômico, sociocultural e educacional. Cabia-lhe, assim, verificar a existência de quadros regionais de carência educacional e avaliar a possibilidade de atendimento a uma maior parcela populacional, além de considerar a vontade política local para viabilizar a instalação da unidade.

A presença em Brasília do deputado federal por Goiás Vilmar Rocha foi decisiva e fundamental para que a comunidade jataiense tomasse conhecimento da iniciativa de descentralização das ETFs e, assim, reivindicasse para ela a primeira unidade descentralizada da ETFG. Representando o anseio da comunidade, o empresário Adelino Gameiro das Neves — à época, presidente da Fundação Educacional de Jataí (FEJ), mantenedora do Câmpus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG) —, assumiu, juntamente com o prefeito Nelson Antônio da Silva, o compromisso de envidar esforços para consecução desse interesse. Sobre os encaminhamentos necessários à criação da Uned Jataí, o senhor Adelino³ relata, em entrevista concedida a nós para este texto:

Com relação à Escola Técnica Federal de Goiás, na época, o nome era esse, Escola Técnica Federal de Goiás, nós tomamos conhecimento através do deputado Vilmar Rocha da possibilidade de [...] conseguirmos uma extensão, quer dizer, [...], as cidades do interior conseguir extensão da Escola Técnica Federal. E aí, na época, o prefeito era o Nelson Antônio e nós éramos também [...]

3 Adelino Gameiro das Neves é empresário e foi representante de diversas entidades públicas e privadas da cidade de Jataí. Foi o primeiro presidente da Comissão Provisória da Fundação Educacional de Jataí (FEJ) e, depois de estruturada a FEJ, foi seu presidente por dois pleitos, sendo o primeiro no biênio 1987/88, ocasião da implantação da unidade da Escola Técnica Federal em Jataí. Além da FEJ, presidiu as seguintes entidades: Associação Comercial e Industrial de Jataí; Conselho Comunitário de Jataí; Serviço de Obras Sociais de Jataí; *Lions* Clube de Jataí. Foi diretor/administrador do Hospital Pe. Thiago, membro do Conselho Municipal de Saúde e diretor presidente do Grupo Javel e membro fundador da Escola Erika de Melo Barbosa. Concedeu entrevista à professora Flomar A. Oliveira Chagas no dia 21 de setembro de 2013.

presidente da Fundação Educacional de Jataí, que foi uma instituição [...] criada para dar sustentação à UFG — Universidade Federal de Goiás, também com extensão. E aí nós já estávamos já disciplinados, estávamos, assim, amparados por uma força, que era a comunidade, um grupo de pessoas que tinha interesse de desenvolver a comunidade. [...]. Então nós fomos, pedimos uma audiência com o diretor, o diretor na época era o José Alves, pedimos uma audiência com o diretor e falamos, eu coordenando uma comissão, mas com pessoas líderes da nossa comunidade, pessoas que representavam entidades aqui na nossa cidade importantíssimas e também junto com o prefeito Nelson Antônio e também junto com o deputado federal Vilmar Rocha. Vilmar Rocha era deputado federal, ele que tinha colocado numa emenda lá no congresso, lá na Câmara dos Deputados alguma coisa no sentido dessa possibilidade de abrir esses cursos extensivos. [...] Aí, nós recebemos um sinal verde.

[...] já estava definido, já tinha sido definido a nível do MEC essa viabilidade, então possibilitou também a aquiescência do diretor José Alves, porque ele teve que ter um papel de diálogo muito grande com toda a coordenação lá do Conselho, houve uma reunião do Conselho, nós participamos de aula lá. Flomar, se você quer saber, nós íamos para as salas de aula, nós participamos de Conselho lá, porque numa instituição dessa, não é só o diretor que decide, tem a figura dos conselheiros, então você tem que vencer também essa barreira, é igual um projeto do prefeito, um projeto do prefeito tem de passar pela câmara, se a Câmara não aprovar, às vezes não executa aquele projeto. Então numa instituição dessa, a nível federal, tem um Conselho muito forte.

A fala do senhor Adelino esclarece não só a luta política efetuada com o MEC, mas também a que se travou com as instâncias decisórias da própria Escola Técnica. A instalação da unidade em Jataí se mostrou, desde o início, como uma conquista da comunidade, exigindo dos representantes empenho e persistência, pois muitos dos servidores da Escola Técnica, por não compreenderem a importância do programa de expansão e ignorarem sua legitimidade, criavam obstáculos à efetivação do projeto de criação da Uned. Havia um pensamento de que a instalação de outra unidade traria um ônus de grandes proporções que a sede não podia nem estava disposta a contrair. Para muitos da comunidade jataiense, o professor José Alves, diretor da ETEG no período, desempenhou importante papel na causa da expansão, ao não se deixar vencer pelas muitas controvérsias internas geradas por segmentos da Instituição e defender a implantação da unidade descentralizada.

Após o parecer favorável da Comissão⁴ para a criação da Uned em Jataí, lideranças políticas, educacionais, empresariais e sociais locais procederam a uma pesquisa de opinião com a comunidade para decidir quais cursos deveriam ser implantados. Segundo o senhor Adelino, os resultados apontaram, como áreas potenciais e de interesse, a Construção Civil e a Eletricidade, o que foi decisivo para a escolha dos cursos de Edificações e de Agrimensura, inicialmente. Definidos os cursos, tiveram andamento, então, ações para efetivar o projeto, como atestam as atas dez, onze e doze, do ano de 1987, das reuniões da Fundação Educacional de Jataí (1987):

Ata número dez – Aos trinta e um dias do mês de março de um mil novecentos e oitenta e sete, às sete horas e trinta minutos, numa das salas da sede do câmpus da Universidade Federal de Goiás, em Jataí, reuniu-se o conselho de administração da Fundação Educacional de Jataí [...]. Trata-se a seguir da instalação em Jataí de cursos da Escola Técnica Federal de Goiás, tendo o presidente informado sobre o andamento dos processos e daquilo que ainda temos que providenciar, colocando em prioridade o contato com a Reitoria da Universidade Federal de Goiás para a assinatura de convênio entre Escola Técnica Federal de Goiás, e Universidade Federal de Goiás/ Câmpus Jataí. (p.20).

Ata número onze – Aos nove dias do mês de abril de um mil novecentos e oitenta e sete, às sete horas, [...] o senhor presidente informa a seguir que o processo para instalação dos cursos da Escola Técnica Federal, em Jataí, já obteve parecer favorável junto à área técnica do Ministério da Educação (p.21).

Ata número doze – Aos trinta dias do mês de abril de um mil novecentos e oitenta e sete estiveram em Goiânia na Escola Técnica Federal [...], tratando da implantação dos cursos de Edificações, Agrimensura e Eletrotécnica. (p.22).

4 Justificou-se a pertinência de se implantar a unidade descentralizada em Jataí por seus aspectos geoeconômicos e sociais. Situada a 310 km da capital estadual, Goiânia, e 535 km da capital federal, Brasília, localiza-se a sudoeste do Estado e pertence à microrregião “Serra do Caiapó”, formada por catorze municípios. É cortada por três rodovias federais, as BR-060, 158 e 364, o que facilita o acesso e a ligação com os municípios vizinhos. Sediava, à época dos estudos preliminares, um câmpus avançado da UFG, com dois cursos, e uma faculdade particular, o Centro de Ensino Superior de Jataí (Cesut), também com dois cursos, instituições mantidas pela Fundação Educacional de Jataí.

Após sua criação, a Uned Jataí começa uma trajetória que mudaria, mais tarde, a própria história do município. Uma análise da contribuição da Unidade para o desenvolvimento da educação local permite observar que, se, de um lado, as condições da cidade eram ideais para acolher a Escola, de outro, a implantação desta foi ideal para a cidade, pois trouxe, além de outros benefícios, a expansão do ensino superior público em Jataí. Ao oferecer uma formação de qualidade, a Escola Técnica deu a seus estudantes condições de ingressar em cursos universitários, o que fez crescer a demanda pela educação superior.

O aumento dessa demanda levou a cidade à condição de polo universitário do sudoeste goiano. A antiga Uned, hoje institucionalizada como IFG/Câmpus Jataí, soma-se ao câmpus da UFG e a uma unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG),⁵ compondo a rede pública de educação superior do município, em franco crescimento na oferta de graduação e pós-graduação.⁶

DA IMPLANTAÇÃO AOS PRIMEIROS PASSOS DA UNIDADE

As medidas para o estabelecimento das atividades na Uned Jataí foram tomadas nos meses que se seguiram à aprovação de sua criação, em 1987 e no início de 1988. O concurso para provimento do quadro de professores foi realizado por uma equipe da unidade sede nas dependências da ETFG. Nesse concurso, foram preenchidas apenas as vagas das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia, que compunham o núcleo comum dos currículos dos cursos. Foram aprovados nesse concurso

5 Além das instituições públicas — UFG, IFG e UEG —, há duas faculdades privadas, o Cesut e a Faculdade Jataiense (Faja), e duas unidades virtuais, a Universidade Norte do Paraná (Unopar) e a Faculdade Interativa COC. Também há os centros profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e do Serviço Social do Comércio (Sesc).

6 O Câmpus do IFG, além dos cursos técnicos integrados, conta com quatro cursos de graduação (tecnológico, licenciatura e bacharelado), cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Mestrado em Ensino de Ciências e de Matemática). Já o Câmpus da UFG possui mais de vinte cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e vários cursos em nível *lato sensu*. A unidade da UEG, por sua vez, mantém dois cursos de graduação.

os seguintes professores: Maurício França Silva, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz e Darci Balbina de Souza.

Para as outras disciplinas, foram designados docentes do quadro permanente da unidade sede que se dispuseram a se deslocar para Jataí. Entre esses professores, destacam-se o professor Wagner José Rodrigues, que assumiu a direção da Unidade nos seus primeiros quatro anos; o professor Jerônimo Rodrigues da Silva, que veio a se tornar o segundo diretor da Unidade; e o professor Adenones Agostinho de Freitas, terceiro da sucessão e primeiro diretor eleito da Uned. Outros professores foram cedidos pela FEJ entre os que compunham o quadro de pessoal docente do CAJ/UFG. Entre eles, encontram-se Luciene Lima de Assis Pires, que veio a integrar o efetivo da Uned, e Luiz da Silva Veiga, que era o diretor do CAJ/UFG à época.

Houve também o primeiro processo seletivo de alunos, realizado por uma equipe de servidores designada pela direção da ETFG. As provas foram aplicadas nas dependências da Escola Municipal Leopoldo Nonato de Oliveira, espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Jataí para o funcionamento da Uned. Foram ofertadas oitenta vagas, sendo quarenta para o curso de Agrimensura e quarenta para o curso de Edificações. Outros cursos só foram implantados anos depois: o de Eletrotécnica, em 1993, e o de Processamento de Dados, em 1998.

Daqueles que se matricularam nas duas primeiras turmas, destacamos os que concluíram os cursos e os que seguiram participando da construção da história da Unidade como alunos e servidores concursados. Do curso de Agrimensura, concluíram: Marcos Pereira Batista, Neide Renato da Silva, Reidner Portela de Souza e Vander de Souza Lima. Do curso de Edificações: André Luiz Francisco da Silva, Elsa Carrijo Reis e Sandro Stanley Soares. Ingressaram na Escola como professores Sandro Stanley e Vander de Souza, e como servidora técnica-administrativa Elsa Carrijo. Mencionamos, ainda, Edson Luiz Capellão Saldanha, Edvaldo Moraes de Jesus, Kenedy Souza Moraes, Márcia Amélia de Rezende e Sandra Abadia Ferreira, que também foram alunos da Uned e foram aprovados no primeiro concurso para preenchimento das vagas de servidores técnico-administrativos.

Julgamos conveniente ressaltar que o número de concluintes sempre causou preocupação a professores e servidores da Instituição. No caso da Uned, os baixos índices de conclusão registrados em seus primeiros anos podem ser explicados por uma particularidade da organização do ensino técnico da época. Os cursos eram ministrados em quatro anos: nos três primeiros anos, cursava-se o ensino médio e, somente no último ano, completava-se a formação profissional. Ao final do terceiro ano, tendo sido aprovado, o aluno recebia o certificado de conclusão do ensino médio, o que o habilitava a prestar vestibular para curso superior. Ocorria, com frequência, em razão dessa prerrogativa, que o aluno não finalizava o curso técnico, impactando para menos os resultados de conclusão.

Apesar desse “atenuante”, havia uma porcentagem considerável de evasão e repetência, importantes condicionantes dos índices de conclusão abortada ou tardia. Testemunhamos muitas iniciativas no sentido de preveni-las, como os cursos pré-técnico ou de “nivelamento”, as recuperações paralelas, as aulas de reforço e as monitorias. Contudo, havia em nossas instituições, como ainda há, alguma “dificuldade” na proposição e no encaminhamento de ações que pudessem reduzir aqueles índices e elevar o número de concluintes dos cursos. Os resultados continuam a desafiar nossas melhores intenções.

Tomadas as primeiras providências para o início das atividades, sem mais tardar, no dia 18 de abril de 1988, a Uned Jataí realizou sua aula inaugural, na Escola Municipal Leopoldo Nonato de Oliveira. As instalações dessa escola eram novas, porém modestas para o projeto “ambicionado”. Edificadas em um único bloco, contavam-se seis salas de aula e outras destinadas à direção, à secretaria, aos professores, à biblioteca, ao almoxarifado, além das instalações sanitárias. Havia também uma área para a prática de esporte e outra para a construção de futuros laboratórios.

A aula inaugural foi um acontecimento na cidade. Registrou-se a presença de lideranças políticas locais, empresários, educadores, religiosos e representantes de entidades de classe. Compareceram ainda a direção da Escola, alguns servidores e a Banda Nilo Peçanha da própria ETFG. Em entrevista ao

jornal *Folha do Sudoeste*, o então diretor da Uned, professor Wagner José Rodrigues, atribuiu o êxito da criação da unidade à comunidade jataiense:

Se não fosse, de fato, a coesão de uma comunidade que acredita no que quer, a Escola não teria acontecido. [...]. Isto deve-se ao admirável espírito comunitário da sociedade de Jataí e ao espírito de luta demonstrado pelas lideranças locais ao perseguir com tenacidade um ideal. (RODRIGUES, 1988).

As aulas, que tiveram início no dia seguinte, ocorriam nos turnos matutino e noturno, de segunda a sábado. A Escola permaneceu no espaço cedido por dois períodos letivos.

Para relevar aspectos singulares da expansão do ensino técnico nesse momento histórico, que engrandecem os esforços empreendidos pelos servidores da Uned Jataí em seus primeiros anos, é importante lembrar que o governo federal não assumiu de imediato, conforme esperavam professores e alunos, os custos do Protec, a exemplo do que ocorreu na criação de outras unidades pelo país. Estávamos no final do mandato do governo Sarney. Não foram destinados recursos à construção de instalações próprias para a Uned nem à contratação de pessoal docente e técnico-administrativo.

Como não foi determinado um prazo para que isso acontecesse, a FEJ, em parceria com a prefeitura, assumiu as despesas de pagamento dos professores concursados, para possibilitar o início dos trabalhos na Escola. Quanto aos equipamentos e materiais, alguns foram providenciados pela ETFG entre os que compunham seu patrimônio e outros já estavam disponibilizados nas instalações ocupadas. Também o CAJ/UFG, na pessoa de seu diretor professor Luiz da Silva Veiga, abriu suas portas para que fossem ministradas as aulas práticas de Química, Física e Biologia em seus laboratórios.

Quem viveu esse momento inicial de construção da Uned experimentou sentimentos contraditórios. De um lado, a alegria em concretizar uma experiência educacional “inovadora” e promissora para os estudantes e para os professores que ingressavam na Instituição; de outro, a insegurança e a desconfiança de que todo o investimento pessoal pudesse redundar em longa espera sem garantias. No caso dos professores, a efetivação no quadro

permanente tardou dois anos. Somente, a partir daí, a incerteza cedeu lugar a novas esperanças.

Ao final do primeiro ano, verificaram-se a impossibilidade de construção de um prédio próprio por meio do Protec e também a falta dos investimentos necessários para o desenvolvimento satisfatório da Uned. Diante disso, sua direção e lideranças políticas locais, em busca de instalações adequadas para o funcionamento da Escola recém-criada, concordaram, após estudos, que o espaço indicado, de acordo com os recursos municipais, seria o da Escola Estadual Polivalente. Essa escola foi construída atendendo ao programa estadual de criação de escolas profissionalizantes de 1º grau, denominadas Polivalentes, nos anos 1970.

As polivalentes, como ficaram conhecidas, foram construídas no Brasil, no período militar (1964–1985), como escolas modelos, por meio de convênio celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com a finalidade de preparar os jovens para a vida profissional. Tais escolas faziam parte da reforma educacional estabelecida na Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, com o intuito de atender à demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada. Sua estrutura curricular, constituída de formação geral e de formação específica, tinha os objetivos de “introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios polivalentes, e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades socioeconômicas do país” (ARAPIRACA, 1982, p.149). As polivalentes, uma cópia das escolas públicas dos EUA destinadas aos excluídos norte-americanos, tornaram-se, no Brasil, o *ethos* da educação profissional de suas “minorias”.

Implantadas em várias cidades do estado, com um projeto arquitetônico único, as polivalentes possuíam laboratórios montados e excelentes oficinas, além das salas de aula e dos espaços destinados à administração. A escola de Jataí, cujas atividades tiveram início em 1977, contava com uma área construída de 4.800 m², situada em uma região urbana em franco desenvolvimento, e dispunha de instalações adequadas para o ensino profissionalizante.

Nas palavras do senhor Adelino Gameiro, a transferência para um prédio mais adequado constituiu-se em mais uma “batalha” para a concretização da Unidade.

Aí começou uma nova batalha, qual seria a nova batalha [...]. E aí o Polivalente. O prédio era muito bom, na época era um dos melhores prédios que tinha aqui para expansão [...]. Foi muito bonito, foi estudado, abraçamos, nós precisamos desse colégio, as pessoas falavam assim, contra deixar a Escola Técnica, não foi fácil conseguir aquilo lá não, não foi fácil. Aí, nós tivemos que mostrar para a comunidade que aquela, que a Escola Técnica Federal iria não era tomar as pessoas, o polivalente, nós íamos abraçar essas pessoas, nós iríamos encampar essas pessoas, esse colégio, que foi o que aconteceu. (NEVES, 2013).

Certas de que essa batalha devia ser travada, a direção da Uned e a presidência da FEJ buscaram a celebração de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, que conferia à Unidade o direito de ocupar as instalações da Escola Estadual Polivalente Dante Mosconi e, em contrapartida, a incumbência de manter e administrar o ensino de 1º grau de 5ª a 8ª série que ali funcionava. Esse convênio foi o que possibilitou a implantação definitiva da Escola Técnica no município.

DA TRANSFERÊNCIA PARA A SEDE (IM)PRÓPRIA

A mudança da Uned para as dependências da Escola Estadual Polivalente Dante Mosconi ocorreu um ano depois de instalada. Mas, a autorização para permanência definitiva no novo local ocorreu somente em 1994, com a doação do imóvel à ETEFG, pela Lei Estadual n.12.542, de 28 de dezembro desse ano.

Autoriza o Chefe do Poder Executivo a fazer doação que especifica.

Art 1º – Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a doar, sem encargos, à Escola Técnica Federal de Goiás, autarquia federal, inscrita no CGC sob o n.33.602.608/0001-45, o terreno urbano e as benfeitorias nele edificadas, na cidade de Jataí, de propriedade do Estado de Goiás, com as seguintes divisas e confrontações: “noventa (90) metros de frente para a Rua Riachuelo, noventa (90) metros de fundo, limitando com a área remanescente, duzentos e vinte e um metros e sessenta centímetros (221,60) pelo lado direito, confrontando com a Rua Caiapônia, duzentos e vinte e um metros e sessenta e cinco centímetros

(221,65) pelo lado esquerdo, dividindo com o prolongamento da Rua Mineiros”, conforme escritura pública de doação havida da Prefeitura Municipal de Jataí, lavrada no livro de notas n.205, fls. 104/106, de 18 de abril de 1978, de 2º Tabelionato da mesma comarca, registrada sob o n.R-1-3.657, do livro 2-M, fls. 98, de 19-04-78.

Art 2º – O imóvel é destinado à Unidade de Ensino Descentralizada, da Escola Técnica Federal de Goiás, em Jataí, tendo por finalidade ministrar o Ensino Tecnológico. (GOIÁS, 1995).

O Polivalente, como ficou conhecida a escola, localizava-se em uma área ampla e era a instituição de ensino pública mais bem equipada da cidade, tanto em espaço físico como em material didático. Suas edificações, à época, constavam de quatro blocos, sendo: um destinado a aulas teóricas; outro à vivência (área de alimentação, área para atividades culturais, banheiros de alunos, almoxarifado, cozinha, despensa); um bloco administrativo com ampla biblioteca (que, posteriormente, foi transformada em diversas salas menores); e um bloco destinado a aulas práticas, contendo laboratórios de Ciências⁷ e de Língua Estrangeira, com todos os seus equipamentos (microscópios, retroprojetores, *spinlight*, fones de ouvido, entre outros recursos bem avançados para a época). Nesses blocos havia, também, salas apropriadas para aprendizagem de técnicas comerciais, artes industriais, técnicas agrícolas, educação para o lar, além de uma minigráfica e uma minimarcenaria.

Conforme relatou o senhor Adelino, o argumento para a “ocupação” do Polivalente pela ETFG se baseou na natureza comum das duas escolas e na afinidade de objetivos e finalidades educacionais. Ambas destinavam-se à formação profissional de caráter público e gratuito e requeriam, para isso, instalações, equipamentos e materiais adequados. Os recursos de que o Polivalente dispunha poderiam ser utilizados pelas duas escolas, sem prejuízos para nenhuma delas. Além do mais, todo investimento que se fizesse para a Uned seria compartilhado com a escola estadual, como, de fato, aconteceu.

7 Os laboratórios de ciências serviram aos primeiros cursos de Química e de Física do CAJ/UFG, antes da construção de seus próprios laboratórios.

A ocupação do Polivalente pela ETFG não ocorreu sem resistência por parte de professores e servidores estaduais. Entre eles, houve um entendimento de que essa ocupação levaria à extinção do ensino fundamental do Polivalente, que era reconhecido pela comunidade jataiense como de elevada qualidade, em razão tanto de seu quadro de pessoal docente e administrativo, comprometido com a educação profissional, quanto de suas instalações, que propiciavam uma formação diferenciada.

Diante da “ameaça” de extinção, e como forma de protesto, a maioria dos servidores pediu transferência para outras escolas, provocando um déficit de professores para ministrar as aulas do ensino fundamental. Como a ETFG assumiu a contrapartida de manter o ensino fundamental em pleno funcionamento, pelo uso do espaço do Polivalente, uma das soluções para recomposição do quadro docente foi dada pelo desvio de função dos novos contratados para a Uned, especialmente os técnicos administrativos com licenciaturas e experiência docente, que assumiram diversas disciplinas que compunham o currículo do ensino fundamental. Destacamos os servidores que, ao aceitar esse desafio da docência “desviada”, desempenharam um importante papel na consolidação da Uned em Jataí: Clédia Carvalho Soares, Elina Assis de Lima, Eudes Aparecida Nascimento Fedrici, Flomar A. Oliveira Chagas, Iolanda Bento de Miranda, Irontina Alexandrina Gomes Dias, Iramar Vilela de Moraes, Kárita Campos Mendes Santos, Kátia Cristina Custódio Ferreira, Lázaro Jânio Silva, Mara Sandra de Almeida, Márcia Romualdo de Carvalho, Márcia Gomes de Carvalho, Rosinete Fernandes Bandeira, Rosângela Maria de Lima, Sônia Marques Rodrigues, Vânia Carmem Lima, Vera Lúcia Carvalho Vilela, Roraima Martins dos Reis, Zulma Schineder Peres.

Professores recém-aprovados no concurso para provimento das vagas da Uned, com vínculo na rede estadual, também compuseram o quadro docente do ensino fundamental. Essa “solução” perdurou durante os primeiros cinco anos da Instituição, até que o governo do estado completasse a reposição do quadro docente do ensino fundamental. Alguns desses professores permaneceram com dois contratos de trabalho e outros pediram exoneração do vínculo estadual e solicitaram a averbação do tempo de serviço.

É importante destacar que a convivência de servidores federais com servidores estaduais e o desvio de função dos técnicos administrativos para docência logo começaram a revelar as muitas contradições existentes no processo de criação da Unidade de Jataí: a diferença salarial entre professores federais e técnicos na docência e entre esses técnicos e os docentes da rede estadual; a distinção das condições de trabalho dos professores da rede estadual da Uned se comparadas com às dos demais professores da rede na cidade;⁸ o calendário escolar do Polivalente diferenciado do das demais escolas da rede estadual; as especificidades do ensino fundamental e suas exigências. Tudo isso, além de causar algum desconforto às partes envolvidas, criava demandas administrativas que, por vezes, mostravam-se de difícil solução para os gestores. Se, por um lado, as decisões eram, por vezes, recebidas com contestação e resistência por parte dos servidores, por outro, os dirigentes nem sempre agiam com base em um comum acordo.

A manutenção do ensino fundamental também se mostrou contraditória: ao mesmo tempo em que era importante para sustentar a existência dos cursos técnicos, reduzia a atenção que lhes era devida. Por contar com mais alunos, o ensino fundamental exigia que os esforços e atenções fossem, prioritariamente, destinados a ele. Em que pese essa contradição, não restam dúvidas de que a Uned Jataí se consolidou, em grande parte, devido ao trabalho desenvolvido no ensino fundamental.

8 A contradição também se manifestou externamente, entre os professores da rede estadual que ministravam aulas no ensino fundamental da Uned e os das demais escolas estaduais da cidade. Os professores da rede estadual lotados na Uned praticavam uma carga horária idêntica à que era praticada pelos professores federais. Além disso, recebiam *ticket* de alimentação, como os federais. O calendário escolar acompanhava o da ETEG, incluindo o período de 45 dias de férias para docentes. Isso foi concedido pela direção da ETEG, representada pelo professor Ítalo de Lima Machado, atendendo a reivindicações do coletivo de servidores, como forma de minimizar as diferenças, que eram muito significativas, entre professores da rede federal e da rede estadual. Mais tarde, quando o estado reassumiu a administração do ensino fundamental, os professores perderam esses benefícios.

Não havia distinção institucional das duas redes. A ETFG, por um período, tornou-se a gestora administrativa, financeira e pedagógica do Polivalente. Isso, de certa forma, contribuiu para que o ensino fundamental se destacasse pela qualidade pedagógica. Os alunos do ensino fundamental usufruíam de todos os direitos que a ETFG mantinha para seus alunos. Somente com a reposição do quadro de servidores estaduais, o ensino fundamental passou a ter administração própria. Não obstante a mudança, os alunos não perderam nenhum de seus direitos etefegeanos.

O concurso para provimento dos cargos destinados a atender a Unidade ocorreu ao final de 1989, após autorização do governo federal (ETFG, 1989). Assim, em fevereiro de 1990, foram contratados 22 docentes para as diversas disciplinas do núcleo comum e das áreas específicas e sessenta técnicos administrativos para os mais diversos cargos. Os cargos criados representaram grande contribuição para o desenvolvimento do projeto educacional da Uned Jataí. Vale mencioná-los: contínuo, porteiro, auxiliar de eletricista, auxiliar de artes gráficas, auxiliar de laboratório (Química e Biologia), encanador, marceneiro, operador de máquina copiadora, pedreiro, pintor, auxiliar de enfermagem, datilógrafo, motorista, telefonista, vigilante, mecânico de auto, operador de teleimpressora, digitador, assistente em administração, técnico em audiovisuais, assistente de alunos, assistente social, técnico em secretariado, bibliotecário, cirurgião dentista, desenhista técnico (construção civil), médico, pedagogo/supervisão educacional, pedagogo/orientação educacional, técnico em assuntos educacionais e psicólogo. Alguns desses cargos foram extintos e muitos dos que restaram foram terceirizados. O fato de todos esses cargos terem existido efetivamente na Instituição favoreceu a construção de um coletivo empenhado na consolidação da Unidade e comprometido com a educação como um processo de múltiplas dimensões realizado por múltiplos sujeitos.

Concluída a transferência para o novo espaço, foram necessárias reformas nas instalações a fim de adequá-las ao ensino profissionalizante e de ampliá-las para comportar o quadro de pessoal administrativo, que cresceu consideravelmente com a união das duas escolas. Providenciaram-se

novas edificações para funcionamento de biblioteca, de consultórios médico e dentário, de laboratórios de informática e de disciplinas específicas. Além de uma quadra de esporte coberta e de um auditório com aproximadamente trezentos assentos, foram construídos, ainda, quatro salas de aula, sanitários e vestiários femininos e masculinos e rampas ligando blocos. Também foram feitas aquisições de equipamentos importantes e de um ônibus para o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos.

Durante dez anos, a Uned somou-se às sete escolas públicas que ministravam o ensino técnico profissionalizante em Goiás, de acordo com números da Delegacia Regional de Ensino, destacando-se pela qualidade de seus recursos, especialmente os humanos. Segundo o histórico elaborado para a agenda escolar do Cefet/GO – Uned Jataí, de 1999, a Instituição contava com um quadro de “servidores qualificados e professores de alto nível — com graduação universitária, especialização, mestrado e doutorado”, o que permitia a oferta de “um ensino público de qualidade com formação geral e tecnológica” (CEFET/GO, 1999).

No seu 11º ano, a Uned Jataí tinha em seu quadro 75 professores. Destes, seis eram contratados em regime temporário ou de substituição; nove em regime de quarenta horas e sessenta em regime de dedicação exclusiva. Do total, três professores possuíam apenas titulação de técnico (2º grau), 11 de graduado, 34 de especialista, nove de mestre e dois de doutor. Dos demais, 11 cursavam mestrado e cinco doutorado. (QUEIROZ, 1999).

A Uned Jataí, nesse aspecto da qualificação do quadro docente — estimulada pela política interna da ETEG com concessão de afastamento para realização de estudos e com gratificação salarial por titularidade —, apresentava um grande diferencial em relação às demais escolas da região. Esse fato, ao mesmo tempo em que elevava a Uned ao topo das instituições mais bem conceituadas, revelava dois aspectos dos mais frágeis da educação pública: o descuido com a formação docente e a desvalorização do trabalho do professor, sobretudo os da rede estadual de ensino.⁹

⁹ Situação que, no estado de Goiás, só veio a se agravar nos últimos anos, com a retirada das gratificações por titularidade (direito adquirido) executada pelo secretário da Educação, o economista Thiago Mello Peixoto, do governo Marconi Perillo.

Passada a fase de implantação e de adaptação ao novo espaço, a Uned foi se consolidando como uma escola de reconhecido valor pela comunidade interna e externa. A identidade da Uned se construiu, assim, por meio da tarefa de gerir e conduzir o processo educativo que ali se planejava e se desenvolvia, do ensino fundamental ao ensino médio integrado. De sede imprópria, o Polivalente passou a ser o lugar legítimo da ETEG em Jataí, lócus apropriado para o avanço da educação profissional em seus diferentes níveis.

DO ENSINO E DAS ATIVIDADES CULTURAIS

Os primeiros dez anos da Uned Jataí foram marcados pela luta por um ensino de boa qualidade e por realizações muito relevantes no campo da cultura. É justo frisar que o trabalho desenvolvido se deveu ao empenho dos professores e servidores, que, mesmo em face das dificuldades impostas pelo governo federal dos anos 1990, ao restringir recursos públicos e forçar mudanças na identidade institucional das ETEs, não pouparam esforços pela concretização de uma educação pública, gratuita e de qualidade elevada.

No âmbito do ensino, a Uned se destacou por práticas pedagógicas diferenciadas das desenvolvidas nas demais escolas de ensino fundamental e médio da cidade. Além das aulas teóricas, os discentes contavam com biblioteca e laboratórios especializados (materiais de construção, mecânica dos solos, instalações hidráulicas, automação industrial, topografia, geomática, informática), para a realização das aulas práticas. Os cursos dispunham, também, de escritórios modelos, que se destinavam ao aprendizado de práticas profissionais específicas e à prestação de serviços ao público externo. O curso de Agrimensura mantinha um escritório modelo técnico-pericial no Fórum Municipal. Esse escritório oferecia atendimento a prefeituras e empresas na área de Agrimensura e de Construção Civil e à comunidade “carente”, além de constituir espaço para os estágios dos alunos. O curso de Edificações mantinha na própria Uned um escritório modelo, coordenado

por professores e estagiários, que executavam projetos residenciais e comerciais. O curso de Eletrotécnica, da mesma forma, atuava com a manutenção, montagem e assistência técnica de computadores e eletrificadores de cerca, por meio de seus estagiários.

Para inibir os fatores de evasão e repetência, a Escola oferecia monitorias de Matemática, Física e, esporadicamente, de outras disciplinas. Também foram importantes para prevenir a repetência os cursos de nivelamento disponibilizados à comunidade, com aulas de Língua Portuguesa e Matemática, ministradas durante três meses antes do processo seletivo.¹⁰ Reduzindo a defasagem escolar, essa prática favoreceu o ingresso de muitos estudantes e contribuiu bastante para a elevação de seu desempenho acadêmico.

Outro diferencial pedagógico da Escola era a promoção de visitas técnicas como atividade de componente curricular. Essas visitas atendiam a objetivos, igualmente, das disciplinas específicas e das de formação geral. Os alunos visitavam tanto hidrelétricas e feiras nacionais e internacionais ligadas a áreas industriais e tecnológicas, como feiras literárias e museus históricos de diversas cidades brasileiras. Realizavam-se, ainda, olimpíadas internas e apoiava-se a participação nas olimpíadas brasileiras de matemática.

A Uned também disseminou atividades artístico-culturais e defendeu a possibilidade de integrá-las ao currículo escolar, o que influenciou e inspirou outras escolas a desenvolver práticas semelhantes em suas unidades. As atividades incluíam dança, coral, xadrez, tênis de mesa, teatro, artes plásticas, manifestações folclóricas, banda marcial, ginástica, esportes, festas juninas, gincanas, semana do calouro, semana de Estudos Sociais, concursos literários. Entre essas atividades, destacaram-se: a Banda Marcial, dirigida pelo professor Wagner Millet; o coral composto por alunos e servidores, regido

¹⁰ O processo seletivo foi estendido ao ensino fundamental, devido à grande procura pela Escola por parte de todos os segmentos sociais. Isto, de certa forma, foi um aspecto negativo para as camadas mais pobres da população, que, historicamente, sempre perderam nesses processos seletivos. Para minimizar os impactos da seleção aos seus estudantes, a Uned deliberou que os quarenta alunos do ensino fundamental com maiores médias seriam dispensados da seleção para ingresso no ensino médio. A despeito desse esforço, o processo permaneceu, ainda, excludente.

pela servidora Kárita Campos; o grupo de teatro Beija-Flor e o projeto “Arte na Escola”, dirigidos e coordenados pelo professor Hamilton Amorim. Na década em análise, foram promovidos o primeiro Festival de Inverno de Música da Uned (com as categorias: dupla, música instrumental, música inédita e interpretação) e a primeira minimaraton de 10 km (do mirim ao sênior), que continuou a ser praticada por mais de dez anos.

As semanas técnico-culturais (Semantec), constituídas de várias atividades, entre elas Feira de Ciências, a Mostra Técnica e Exposição de Artes (Expoart), oficinas e palestras, ocorriam anualmente e atraíam todos os estudantes da cidade. Para as escolas, eram eventos de participação obrigatória. De acordo com matéria do *Jornal da Uned*, de 1995, nesse ano houve a participação de aproximadamente dez mil visitantes, com a presença de mais de trinta escolas do município e da região (ETFG, 1995). As oficinas de arte, coordenadas pela professora Helena Bassani Rotta, abertas a alunos e à comunidade externa, eram bastante concorridas e contribuíram para revelar talentos nas artes plásticas.

Por meio das coordenações de área, a Escola “ensaiava” os primeiros passos da extensão, componente do tripé ensino, pesquisa e extensão, que, hoje, constitui o fazer educativo do IFG. Foram ofertados à comunidade interna e externa cursos livres de Espanhol, Inglês Instrumental, Capoeira e Informática Básica (Windows, Word), Artes (pintura em acrílico e óleo sobre tela, aquarela em papel e seda, pátina em madeira, esculturas moderna em madeira, barroco em madeira, trabalho em vidro, jato de areia).

A Uned realizava, ainda, encontros de egressos, formaturas, bailes, gincanas, desfiles de modas, reunindo grande público em suas dependências. Participava dos desfiles nas avenidas da cidade, das partidas esportivas, do clube ambiental, de congressos e dos concursos de dança junina com o grupo Caipiratec. A Unidade foi destaque no esporte em várias modalidades, em nível local e regional.

É importante destacar também que a implantação do Cine Clube Samuel Costa, cujo idealizador e responsável foi o professor Marco Antônio Gomes de Carvalho (Marquinho), com apresentação de filmes aos sábados

no auditório da Instituição, foi uma alternativa de lazer e de caráter educativo para muitos jovens da década de 1990 em Jataí. Isso porque a decadência do Cine Imperador e do Cine Goiás, únicos na cidade, impediu que uma geração inteira tivesse acesso ao cinema.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, que a Unidade viveu, em seus primeiros anos, um momento de grande efervescência política com a criação do sindicato de servidores e do grêmio estudantil. O entusiasmo e o espírito de luta reverberaram, inclusive, em protestos públicos contra as medidas que vinham sendo tomadas pelo governo federal, na presidência de Fernando Henrique Cardoso, no âmbito das políticas públicas, que previam a privatização dos direitos essenciais, como educação e saúde. Exemplar foi a manifestação dos estudantes e professores em Jataí, por ocasião da visita do ministro Paulo Renato de Souza, na inauguração de uma unidade educacional voltada para a infância, o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). O jornal *Folha do Sudoeste* publicou:

O ato de protesto aconteceu devido à possibilidade de privatização das Escolas Técnicas Federais, conforme proposta do MEC. Os representantes estudantis ficaram indignados com o desdobramento da manifestação, que acabou em empurra-empurra e pancadaria. “Não estávamos fazendo nada de mal, a democracia garante o direito das minorias se pronunciar. Estávamos nos pronunciando contra isso aí, mas a burguesia desta cidade, que é atrasada e reacionária, juntamente com o governo deste país, bateram e prenderam estudantes”, disse em tom de revolta o secretário da UMES,¹¹ Marco Aurélio. (MANIFESTAÇÃO..., 1996).

Com suas práticas pedagógicas e culturais, a Uned foi fazendo sua própria história e, ao mesmo tempo, marcando sua passagem na história da cidade. Consolidou-se como uma instituição social, não sem fazer concessões às políticas públicas de desmonte da escola pública e não sem resistir a elas. Na dialética entre cumprir a “missão determinada pelo capital” e desempenhar sua função social, a Unidade sofreu e protagonizou experiências que

11 UMES é a sigla de União Municipal dos Estudantes Secundaristas.

modificaram sua identidade, sem, no entanto, alterar sua essência. Ainda que tenha sido instrumentalizada para o capitalismo, manteve afiado o seu outro gume, ao insistir em permanecer em sua condição de bem público e lócus de formação de homens e mulheres para o exercício da crítica e da *práxis*. A partir de 1998, a Uned Jataí começou outra história, que a transformou em Cefet, e, dez anos mais tarde, em IFG/Câmpus Jataí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda história tem seu texto, seu contexto, seu pretexto e suas pronúncias. Cada um de nós tem a sua forma de contar uma história. Se fossem outros a escrevê-la, os fatos seriam contados por outras perspectivas, com outras sentimentalidades. Os nossos sentimentos, valores e implicações com a vida vivida nos fazem ver de modo singular e comprometido os acontecimentos. A história contada por nós tem as suas lacunas e comete alguma injustiça com os que participaram dela. Não couberam no espaço discursivo todos os nomes que são dignos de lembrança. A esses, fica nossa dívida, com o reconhecimento de que foram imprescindíveis à construção da Uned Jataí.

Propusemo-nos a narrar a história da Uned Jataí que os documentos registraram e que a memória revelou a nós e a outras testemunhas vivas. Resgatamos os aspectos legais e políticos da criação e da implantação da primeira Unidade Descentralizada da ETFG, e rememoramos as práticas que consolidaram a sua trajetória como uma instituição social de educação.

Reconhecemos que as práticas sociais nem sempre concretizam a *práxis*. Toda instituição educacional, na e da sociedade capitalista, tem a contradição como condição de sua existência. Espaço de disputa de interesses diversos, a escola se constitui em território de lutas para projetos sociais distintos. Assim, transitando das práticas irrefletidas à *práxis* e desta àquelas, a Uned Jataí se tornou indispensável ao projeto de sociedade que se edifica sobre os valores de democracia, igualdade e justiça social.

Reconhecemos também que as práticas são protagonizadas por sujeitos reais, que pisam o solo onde vivem, por escolha ou contingência. São eles que conduzem os destinos de uma instituição. Do ano de 1988 ao ano de 1998, a Uned foi como uma estação de muitos “passantes”. Para muitos, foi o porto, para outros, apenas a ponte. A despeito do vai e vem das pessoas nos primeiros anos e das muitas dificuldades e obstáculos encontrados, como parte do processo de expansão da educação profissional iniciada nos anos 1980, podemos dizer que, contra todas as adversidades, triunfou o trabalho e a boa vontade dos servidores e alunos que escreveram as primeiras páginas da história da Unidade Descentralizada da ETFG em Jataí.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BRASIL. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p.6975.

_____. Decreto n.47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 23 out. 1959. Seção 1, p.22593.

_____. Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Coleção das Leis dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v.1, p.100–117, 1942.

_____. Lei n.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. *Coleção das Leis dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v.1, p.31–36, jan./mar. 1959b.

BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Lei n.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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Palácio do Planalto. *Lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico*. Brasília, 4 jul. 1986.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.67, de 6 de fevereiro de 1987. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, ano CXXV, n.27, 10 fev. 1987. Seção 1, p.2062.

CEFET/GO. Unidade Descentralizada de Jataí. *Agenda Escolar*. Jataí: Cefet/GO, 1999.

ETFG. Portaria n.216, de 27 de dezembro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 1989. Seção 2, p.6824.

_____. Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí. Principais eventos da Uned realizados em 1995: destaque do ano. *Jornal da Uned*, ano 1, n.2, p.6, nov. 1995.

MANIFESTAÇÃO CONTRA O ministro acaba em tumulto. *Folha do Sudoeste*, Jataí, n.367, jun. 1996.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE JATAÍ. *Atas de reunião do ano de 1987*. Livro n.1, Jataí, 1987.

GOIÁS (Estado). Lei n.12.542, de 28 de dezembro de 1994. Autoriza o Chefe do Poder Executivo a fazer doação que especifica. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Poder Executivo, Goiânia, n.17.104, 5 jan. 1995.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

NEVES, Adelino Gameiro das. *Adelino Gameiro das Neves: entrevista* [21 set. 2013]. Entrevistadora: Flomar A. Oliveira Chagas. Jataí: IFG, 2013.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito*. 2000. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2000.

RODRIGUES, Wagner José. *Wagner José Rodrigues: entrevista*. Jataí, 1988. Entrevista concedida ao jornal *Folha do Sudoeste*.

APÊNDICE

Marcos e datas da história da educação profissional e tecnológica no Brasil

WALMIR BARBOSA

GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

A presente cronologia¹ da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem o objetivo de compilar a legislação referente a essa modalidade de educação, bem como de identificar datas e fatos diretamente correlacionados à EPT. Pretende ainda constituir-se em uma referência para a compreensão dos contextos, das concepções e das políticas que sobredeterminaram a história da EPT no Brasil.

Para a elaboração desta cronologia, tomamos como fonte, além de documentos legais e publicações oficiais, os seguintes livros: *História do ensino industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca (1961); *Educação média e fundamental*, de Gildásio Amado (1973); *Educação e divisão social do trabalho*, de Lucília R. de Souza Machado (1982), e *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, de Luiz Antônio Rodrigues da Cunha (2000b). Deste último autor, utilizamos também o artigo “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil” (2010a). Entre as fontes

1 Com vistas a uma organização mais didática da informação, esta cronologia é apresentada com uma linha contínua no centro das páginas a qual representa a passagem do tempo. Nessa linha, os anos são marcados por meio de círculos e de traçados horizontais, sob os quais são descritos os acontecimentos relevantes de cada data.

institucionais, merece destaque o *Histórico da educação profissional*, publicado pelo Ministério da Educação no centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009). As informações retiradas dessas e das outras referências estão diluídas nos comentários sobre cada ano em destaque.

MARCOS E DATAS DA HISTÓRIA DA EPT ATÉ 1930

1603

Foi outorgado o denominado Código Filipino, “ordenações” compiladas por determinação de Filipe I de Portugal que previam o estabelecimento de taxas regulando o trabalho dos sapateiros e dos oficiais mecânicos, como eram chamados os artesãos em vários ofícios que usavam ferramentas específicas. Elaborado no período em que Portugal esteve ligado à Espanha, esse código foi uma das primeiras manifestações que se podem chamar de legislação relativa à regulamentação do trabalho.

1796

Foi outorgada a Carta Régia de 26 de outubro. Ante a grande demanda de trabalhadores para o crescente setor de construção naval, que estava em desenvolvimento tanto no Brasil quanto em Portugal, haja vista que os transportes eram feitos, sobretudo, com barcos, a rainha D. Maria I expediu uma “Carta de Lei” que disciplinava várias questões relativas à Marinha Portuguesa, criava uma nova modalidade de engenheiros, a dos construtores, e estabelecia dois tipos de cursos, o primeiro, destinado à nova espécie de engenheiros construtores, e o segundo, voltado para o preparo da mestrança, que era o conjunto de profissionais envolvidos diretamente na construção de barcos.

1703

Foi outorgada a primeira de uma série de Cartas Régias que restringiam o recebimento de “homens de ofício” na região das Minas Gerais, visto que, dada a descoberta do ouro, uma grande quantidade de trabalhadores livres que realizavam serviços diversos estava se deslocando para essa região, abandonando importantes postos de trabalho nas demais regiões do país, sobretudo no beneficiamento de cana-de-açúcar no Nordeste brasileiro.

1808

Com a vinda da família real para o Brasil, Dom João VI permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas. O funcionamento de estabelecimentos industriais estava proibido pelo Alvará de 1775, que obrigava o fechamento de todas as fábricas existentes no Brasil, salvo as que estivessem relacionadas à produção artesanal de panos de algodão grosso, utilizados como vestimenta dos escravos e para armazenamento de mercadorias nas fazendas.

1809

Dom João VI criou o Colégio das Fábricas em um decreto do dia 23 de março. Considerado por muitos o primeiro estabelecimento de ensino profissional instalado no país por parte do poder público, seu objetivo era abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos pela frota que transportou a Família Real de Portugal e sua comiti-

va, e instruí-los em diversos ofícios sob a orientação de artífices que integravam essa comitiva. O Colégio serviu de referência para outros estabelecimentos que vieram a ser instalados posteriormente, a princípio, para o ensino de ofícios e, mais tarde, para o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário.

1819

Foi criado o Seminário dos Órfãos em um antigo convento da Bahia que pertencia aos jesuítas. Era o primeiro de uma série de estabelecimentos destinados a receber órfãos que ofereciam às crianças o ensino profissional. Durante todo o século XIX e no início do século XX, os orfanatos davam instrução de base manual a seus abrigados.

1824

Foi outorgada a primeira Constituição brasileira, após a proclamação da Independência em 1822, por Dom Pedro I. A Carta aboliu as Corporações de Ofício, extinguindo os cargos de juizes, escrivães e mestres, que estabeleciam regras e limites para a aprendizagem e o exercício de várias profissões.

1826

Foram apresentados à Câmara dos Deputados os primeiros projetos de lei do Império visando instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios.

1834

O seminário de São Joaquim se transformou em Escola de Artes e Ofícios. Mais tarde, essa escola cedeu lugar ao Colégio Pedro II.

1837

Fundava-se o Imperial Colégio de Pedro II, de caráter humanístico e literário. Era uma tentativa de fugir aos tradicionais colégios de formação para os trabalhos manuais. Foi aprovado o estatuto do estabelecimento dos Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra.

1840

Teve início a criação de Casas de Educandos Artífices em diversas províncias do Império, a qual se seguiria até 1856. Essas casas adotaram um padrão de aprendizagem de ofícios presentes no âmbito militar, incluindo os modelos de hierarquia e disciplina.

1854

Foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant, contendo instalações para o ensino de tipografia e de encadernação.

1856

Foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com a finalidade de profissionalizar surdos e mudos nos ofícios de encadernador, dourador, pautador e sapateiro.

1857

Foi organizada na capital do Império a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, por parte do coronel Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, ex-aluno e professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas-Artes, com o objetivo de fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios. A perspectiva era de que o Liceu proporcionasse o estudo de belas-artes, mediante a explicação de princípios científicos e a demonstração de sua aplicação aos ofícios e às indústrias. Os recursos materiais para o funcionamento do Liceu de Artes e Ofícios, caracterizadamente irregulares e insuficientes, eram obtidos por meio de doações dos sócios e de subsídios do Estado, o que retardou a abertura de oficinas, realçando na instituição o ensino de “artes” e não o ensino de “ofícios”.

1879

Foi aprovado o Decreto n.7.247, de 19 de abril, que reforma os ensinos primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Esse decreto previa a introdução da prática manual de ofícios nas escolas primárias e de 2º grau do município da Corte.

1883

Foi apresentado à Câmara dos Deputados um projeto pelo deputado Antônio de Almeida e Oliveira, para dar organização integral ao ensino. O projeto visava fundar institutos adequados ao preparo técnico e previa a fundação de inúmeras escolas técnicas, por exemplo, de química industrial, fiação e tecelagem, artes e manufaturas.

Pelo Decreto n.8.910, de 17 de março, foi dado novo regulamento ao Asilo de Meninos Desvalidos, incluindo o ensino de História e Geografia do Brasil e, na parte profissional, a ginástica e a prática de agricultura.

1875

Foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos não somente para acolher órfãos entre 6 e 12 anos, em extremo estado de pobreza, mas também para realizar sua formação profissional. Em 9 de janeiro, o Decreto n.5.849 aprovou o regulamento dessa instituição. Os órfãos, encaminhados por autoridade policial, recebiam instrução primária de 1º e 2º grau, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental; artes tipográficas e litográficas), e aprendiam um dos seguintes ofícios: encadernador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro, entalhador, funileiro, ferreiro, serralheiro. Concluída sua educação, os asilados permaneciam três anos trabalhando nas oficinas para pagar sua aprendizagem e ainda formar um pecúlio, que lhe era entregue à sua saída.

1882

O conselheiro Rui Barbosa apresentou um substituto ao projeto de reforma da instrução elaborado por Souza Dantas, ministro do Império, para que: a) cada paróquia da Capital possuísse aulas de desenho industrial; b) nas províncias fossem criadas escolas de arte industrial; c) na Corte fosse fundada um Escola Normal Nacional de Arte Aplicada e d) fossem criados, no Imperial Colégio de Pedro II, seis cursos profissionais (estudos de finanças e de comércio, cursos de máquinas, industrial, relojoaria e instrumentos de precisão).

Aconteceu a criação de uma escola profissionalizante por Dom Pedro II, com o objetivo de oferecer cursos nas áreas de forja e serralheria, tornearia mecânica e em madeira, carpintaria, marcenaria, litografia, tipografia e gravura em madeira.

1885

Foi criada a Escola de Santa Cruz por Dom Pedro II, com a finalidade de profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte nos ofícios de Prático-Agrícola, Carpintaria, Marcenaria, Forja, Serralheria, Alfaiataria e Sapataria.

1889

Foi proclamada a República Federativa dos Estados Unidos do Brasil em 15 de novembro. Estava em pleno curso a grande revolução política e social representada pela abolição da escravidão (1888), pela própria proclamação da República (1889) e pela decretação e promulgação da Constituição Brasileira pelo Congresso Constituinte (1891).

1891

Foi aprovado o Decreto n.1.313, de 17 de janeiro, proibindo o trabalho de menores de 12 anos, de ambos os sexos, nas fábricas do Distrito Federal. Todavia, assegurou-se exceção para as fábricas de tecelagens, que poderiam empregar crianças de 8 a 12 anos, a título de aprendizado, entre três e quatro horas diárias. Ademais, o decreto determinava que as meninas entre 12 e 15 anos e os meninos entre 12 e 14 anos somente poderiam trabalhar sete horas por dia, não mais do que quatro horas consecutivas, bem como proibia o trabalho noturno para os menores de 15 anos e estabelecia normas orientadoras das condições de higiene e segurança. Para garantir o cumprimento dos dispositivos do decreto, foi criado o cargo de inspetor-geral, diretamente subordinado ao Ministério do Interior, com o poder de aplicar multas aos infratores. Foi promulgada a primeira Constituição Brasileira da República. Houve mudanças significativas no sistema político e econômico do país, com a abolição do trabalho escravo, a ampliação da indústria e o deslocamento de pessoas do meio rural para centros urbanos. Outra mudança foi o abandono do modelo parlamentarista franco-britânico em favor do presidencialismo norte-americano.

1888

Foi criada a Casa de São José pelo então ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Antônio Ferreira Viana, com o fim de abrigar crianças desvalidas e educá-las para o trabalho. Em 1916, essa Instituição passou a se chamar Instituto Ferreira Viana, em homenagem a seu fundador.

1890

Foi sancionado o Decreto n.981, de 8 de novembro, que aprovou o regulamento para o desenvolvimento dos ensinos primário e secundário do Distrito Federal e os reorganizou, com a inclusão dos trabalhos manuais. Podem-se reconhecer continuidades importantes entre o Império e a República, no que tange ao ensino de ofícios manufatureiros.

1892

Foi aprovado o Decreto n.722, de 30 de janeiro, que transformou o Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto de Educação Profissional e estabeleceu orientações no sentido de retardar o ingresso das crianças na força de trabalho e de assegurar maior êxito na socialização familiar.

1894

Foi criado o Instituto Profissional João Alfredo, atendendo à profissionalização de tipógrafos, litógrafos, carpinteiros, torneiros, entalhadores, ferreiros, serralheiros, funileiros, alfaiates, encadernadores, correios e sapateiros.

1906

O ano de 1906 se constituiu em um marco da consolidação do ensino técnico-industrial no país. Podem-se destacar nesse sentido: a realização do “Congresso de Instrução”, no qual foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio do governo federal e dos governos estaduais; a elevação, por parte da Comissão de Finanças do Senado, da dotação orçamentária para os estados criarem escolas técnicas e profissionais elementares; e a declaração do então presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, ocorrido no dia 15 de novembro, de que: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Foi estabelecido o ensino técnico no Brasil quando o então presidente do estado do Rio de Janeiro (na época, o equivalente a governador), Nilo Peçanha, determinou, por meio do Decreto n.787, de 11 de setembro, a criação de quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras estavam voltadas para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola.

Foi criada a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro por parte da Estrada de Ferro Central do Brasil, no Rio de Janeiro, viabilizada, em grande medida, por meio da elevação da dotação orçamentária proporcionada pela Comissão de Finanças do Senado. Era a primeira das muitas escolas criadas pelas empresas ferroviárias com o objetivo de assegurar a formação de operários para a manutenção dos seus equipamentos, veículos e instalações.

1908

Foi criada a Escola Profissional Souza Aguiar, tendo em vista a oferta dos cursos de marcenaria, tornearia em madeira, entalhadura, ferraria, ajustamento e tornearia mecânica.

1909

Foi promulgado o Decreto n.7.566, de 23 de setembro. Com o falecimento de Afonso Pena, em julho, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou o referido decreto, criando dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices, em quase todos os estados, dando início à atuação direta do governo federal na área de formação profissional. Essas escolas, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, ficaram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Neste contexto, a educação técnica foi apresentada como solução para diversos problemas sociais. A estrutura criada pelas Escolas, apesar de insuficiente em muitos pontos, apontava para a criação de um sistema federal de ensino profissional.

Foi criado, em Porto Alegre, o Instituto Profissional Técnico por parte da Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul. Centenas de menores efetuaram matrículas nos seus diversos cursos pré-vocacionais e técnicos.

1910

Em 10 de janeiro, a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás foi instalada na cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás, em prédio próprio na Rua Abadia, próximo à Igreja do Rosário.

1911

A chamada Reforma Rivadávia Corrêa, de inspiração liberal e positivista, foi instituída por meio de dois documentos: o Decreto n.8.659, de 5 de abril, que aprovou a Lei Orgânica do ensino superior e do ensino fundamental na República, e o Decreto n.8.660, da mesma data, que aprovou o regulamento do Colégio Pedro II. Essa reforma, que transcorreu entre 1911 e 1915, pretendia modificar a estrutura do ensino no país, tendo como perspectiva a desoficialização e a descentralização. Concretamente, abolia “privilégios” de instituições oficiais (públicas) e concedia autonomia aos estabelecimentos de ensino superior e secundário — por exemplo, suprimia exigências legais relativas à frequência e à emissão de diplomas, bem como permitia às instituições de ensino secundário a realização de exames reconhecidos oficialmente.

A Reforma Rivadávia Corrêa efetivamente retirava do Estado a capacidade de interferir na área da educação, assegurando ao ensino secundário e superior uma total liberdade, do ponto de vista tanto didático quanto administrativo, de modo que não se fiscalizariam escolas e não haveria exames oficiais, bem como se eclipsariam provas de capacitação para o exercício profissional. No entanto, essa plena liberdade no plano do ensino se fez acompanhada de aspectos centralizadores e autoritários, como a manutenção da polícia acadêmica e a aprovação de nomeações de professores pelo governo.

A Lei Álvaro Batista (Decreto Municipal n.838, de 20 de outubro) determinou a reforma do ensino primário, normal e profissional e integrou a aprendizagem técnica ao plano da instrução pública municipal no Rio de Janeiro, proporcionando-lhe o nome e o caráter de ensino primário técnico profissional.

1919

Os decretos n.13.721, de 13 de agosto, do presidente Epitácio Pessoa, e n.2.133, de 6 de setembro, do prefeito do Distrito Federal, autorizaram a transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para o âmbito federal. Essa transferência concorreu para dar maiores contornos ao Sistema Federal de Ensino Profissional.

1912

A Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz entrou em funcionamento ofertando os cursos de Alfaiataria, Artes de Couro, Ferraria, Carpintaria e Marcenaria. Seu primeiro diretor foi o professor Claudino Néryo Valle, que ocupou o cargo até 1918, sendo então substituído por Leão de Ramos Caiado, que dirigiria a Instituição até 1944.

1914

A crise econômica, instaurada no país em decorrência da eclosão da Primeira Guerra Mundial, com a consequente desarticulação do mercado internacional e a condução de uma crise fiscal do Estado, concorreu para atenuar o entusiasmo em torno de projetos de formação profissional, agregando às dificuldades em geral a carência de recursos financeiros.

1917

Foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (atual Cefet/RJ), em 11 de agosto, pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal. O objetivo dessa escola era o de formar professores com vista a atender às necessidades de quadros de docentes, mestres e contramestres para o ensino profissional e de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias, no âmbito municipal.

1918

Foi assinada a Lei n.3.454, em 6 de janeiro. No artigo 97, alínea III, dessa Lei, o Congresso Nacional autorizava o governo federal a rever o problema do ensino profissional em face das demandas do desenvolvimento industrial em curso no país. O Decreto n.13.064, de 12 de junho, aprovou o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, o qual ainda mantinha, como critério para a efetivação de matrícula, a condição social de ser “desfavorecido da fortuna”.

1924

Foi criada a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o objetivo de suprir demandas de mão de obra qualificada por parte das empresas ferroviárias que atuavam no estado de São Paulo. Quatro dessas empresas estabeleceram um acordo com o Liceu, pelo qual cada uma delas garantiria o envio de dois aprendizes, que frequentariam um curso de quatro anos e estagiariam naquelas que possuíam instalações na cidade de São Paulo. O ensino de ofícios da Escola Profissional Mecânica previu duas inovações, quais sejam, a utilização das séries metódicas e a aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos. As séries metódicas consistiam de métodos e práticas desenvolvidas por Victor Della Vos, diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, a partir de 1875, para suplantarem os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios e assegurar a formação de operários ferroviários qualificados na quantidade que a expansão das empresas e redes ferroviárias demandavam.

1927

Foi aprovado o projeto de Fidélis Reis, cujo trâmite, iniciado em 1922, suscitou intensos debates ao longo dos cinco anos que antecederam a sua aprovação. Embora tenha previsto, originalmente, o ensino profissional obrigatório no país, o projeto foi aprovado sem essa exigência, o que foi assegurado pelo substitutivo do deputado Tavares Cavalcanti, como parte da forte oposição desencadeada pelas classes mais “favorecidas”. Em que pese à aprovação do substitutivo pelo Congresso e pela Presidência, a lei não foi implementada.

1920

Foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, com o objetivo de analisar o funcionamento das escolas e sugerir as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do ensino. Esse órgão governamental foi um marco em termos de acompanhamento e avaliação e de apresentação de proposições às escolas voltadas para o ensino profissional técnico no país. A atuação desse serviço foi coordenada pelo engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé de Porto Alegre. Suas iniciativas redundaram na melhoria de alguns prédios e instalações e na elaboração de compêndios sobre tecnologia de ofícios. Também teve curso a formulação de um novo parâmetro para a condução da aprendizagem, com destaque ao currículo de seis anos, com as três primeiras séries dedicadas à alfabetização e ao ensino dos trabalhos manuais e as três últimas à especialização nos setores de madeira, metal e artes decorativas.

1926

Uma portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, de 13 de novembro, aprovou a “Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, com a qual se introduziram as especialidades industriais no ensino profissional. Tal medida implicou a aceitação de encomendas de processos formativos, elaborados pelas indústrias e orientados às escolas, mediante fornecimento de matéria-prima e pagamento da mão de obra e das despesas acessórias. Essa portaria estabeleceu um currículo para a aprendizagem nas oficinas e criou o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, mantendo ainda a preferência por candidatos “desfavorecidos da fortuna”. Esse serviço também ficou sob a coordenação do engenheiro João Lüderitz.

1928

Foi sancionada a reforma do ensino no Distrito Federal, com o Decreto Distrital n.3.281, de 23 de janeiro, de autoria de Fernando de Azevedo. O decreto previa que os estudos teóricos deveriam ser articulados aos estudos práticos.

MARCOS E DATAS DA HISTÓRIA DA EPT DE 1930 A 1945

1930

Foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública,¹ em 14 de novembro, como marco da consolidação da arquitetura institucional e das políticas públicas voltadas para a educação. Em consequência, ao longo do período, tornou-se possível o estabelecimento de uma política centralizada e unificada para o ensino técnico no país, o que efetivamente ocorreria por meio da criação de novas escolas industriais e da introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Foi criado o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) pela Empresa Estrada de Ferro Sorocabana, estatal, com o objetivo de suprir demandas de mão de obra qualificada não atendidas pela Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. O SESP, incorporando práticas pedagógicas e psicotécnicas inspiradas na doutrina da Organização Racional do Trabalho, sistematizada por Frederick Taylor, empreendeu, na oferta de cursos (de ferroviários, de aperfeiçoamento, de tração, de telégrafo e iluminação e de tráfego), um padrão de articulação institucional que envolvia a empresa e o governo e que perduraria desde então, sobretudo no estado de São Paulo.

1931

O Decreto n.19.560, de 5 de janeiro, criou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em substituição ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. O novo órgão, cujo funcionamento foi regulamentado pelo Decreto n.21.353, de 3 de maio de 1932, tinha a função de dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino profissional e técnico no país, sobretudo para as Escolas de Aprendizes Artífices. Sua direção coube ao engenheiro Francisco Montojos. A criação da Inspeção praticamente deu os contornos finais ao processo de formação do Sistema Federal de Ensino Profissional, visto que estabeleceu uma instância específica no âmbito da administração educacional do então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no estado de São Paulo, com o patrocínio da Associação Comercial de São Paulo (ACSP) e da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp). O IDORT tinha como objetivo divulgar a doutrina da Organização Racional do Trabalho, para promover o combate à desorganização administrativa das empresas, a utilização adequada de matérias primas, energia e força de trabalho no processo produtivo e o controle eficiente dos custos das empresas.

1 O Ministério da Educação, desde a sua criação, teve atribuições para além da área da educação em vários períodos da sua história e recebeu diversas denominações em consequência dessas atribuições. Teve a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930 a 1937), de Ministério da Educação e Saúde (1937 a 1953), de Ministério da Educação e Cultura (MEC — 1953 a 1985), de Ministério da Educação (1985 a 1992), de Ministério da Educação e do Desporto (1992 a 1995) e novamente de Ministério da Educação em 1995. A sigla MEC sempre o identificou desde 1953, independentemente da sua denominação formal.

1932

Foi divulgado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que propunha a organização de cursos acadêmicos e profissionais em um mesmo estabelecimento. Os “pioneiros” combatiam o dualismo entre ensino cultural e profissional, pois consideravam-no reflexo de uma estrutura antidemocrática. Contrários também ao centralismo, julgavam necessária a adaptação das escolas aos interesses e às exigências regionais, porque, segundo eles, unidade não implicava uniformidade. A Lei do Ensino Municipal, sancionada em 1928, foi retomada por meio de Decreto n.3.864, de 30 de abril de 1932, o qual determinava que os estudos teóricos e práticos dos cursos de humanidades deveriam se articular com as tarefas práticas das oficinas. Esse decreto, que reformava o ensino municipal, pretendia abolir a distinção entre os cursos profissionais e os cursos preparatórios para a educação superior.

1934

Foi promulgada a segunda Constituição da República, cujo caráter uniformizador determinou à União a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais para todo o território nacional. Entre outras leis, assegurou a criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho e a aprovação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas.

Foi publicado o Decreto n.24.558, em 3 de julho, que transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional, sob orientação ministerial direta, com o engenheiro Francisco Montojos em sua direção. Esse decreto também previu: a expansão do ensino industrial por meio da anexação, às escolas existentes, de seções de especialização de acordo com as necessidades industriais de cada região; a possibilidade de criação de novas escolas industriais por parte do governo federal; a adoção de mecanismos de reconhecimento das escolas profissionais pelo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o que implicava a definição de critérios unificadores; a condução de interações políticas entre a Superintendência do Ensino Profissional e as associações industriais, com o objetivo de definir as linhas do ensino profissional em consonância com as necessidades e demandas dos segmentos representados por essas associações, e a criação de bolsas para subsidiar economicamente os alunos oriundos do interior das unidades federativas. Foi criado o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) no estado de São Paulo, com base em um projeto desenvolvido por Roberto Mange, envolvendo as empresas ferroviárias que atuavam nesse estado. O CFESP contou com o apoio do interventor do estado de São Paulo, o idórtiano Armando Salles de Oliveira. O CFESP foi resultado do aprofundamento da experiência acumulada com o advento da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e do SESP.

1937

A promulgação da Lei n.378, de 13 de janeiro, conferiu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde, conforme a reestruturação empreendida pelo ministro Gustavo Capanema. Essa reforma extinguiu a Superintendência do Ensino Profissional e criou em seu lugar a Divisão do Ensino Industrial, como órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação. A direção do novo órgão foi entregue ao engenheiro Francisco Montojos. A referida lei também determinou a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus, bem como a ampliação dos recursos reservados a essa modalidade de ensino.

Foi outorgada a terceira Constituição brasileira da República, em substituição à de 1934, estabelecendo a institucionalidade do Estado Novo. Sob a inspiração do novo regime, dispôs-se a competência federal para “fixar as bases e os quadros da educação nacional”, consagrando a tendência ao centralismo e à uniformidade. Em seu artigo 129, a nova Carta estabeleceu:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do 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 de 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.

A nova Constituição brasileira também definiu, em seu artigo 131, que os trabalhos manuais deviam ser obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Foi a primeira vez que uma Constituição brasileira tratou do “ensino técnico profissionalizante industrial” e determinou a cooperação entre o setor industrial e o Estado na atuação nessa área da educação brasileira.

1938

Em março deste ano, em atendimento à recomendação constitucional, a Divisão do Ensino Industrial apresentou um projeto regulamentando a criação de Escolas de Aprendizes Industriais. Essas escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes (trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos), com duração semanal de 8 a 16 horas, em horário coincidente com o período de trabalho, e garantiriam a eles remuneração pela atividade produtiva. A manutenção de tais unidades de ensino seria de responsabilidade das indústrias e dos sindicatos dos empregadores, bem como do estado em que as indústrias e os sindicatos não fossem capazes de mantê-las.

1939

Em 2 de maio, foi aprovado o Decreto-Lei n.1.238, com a determinação de que as empresas com mais de quinhentos empregados, de todos os setores econômicos, reservassem ambientes para a refeição dos trabalhadores e promovessem o aperfeiçoamento profissional de menores e de adultos.

1940

O Decreto n.6.029, de 26 de julho, aprovou o regulamento para orientar a instalação e o funcionamento dos cursos profissionais, decorrentes do art. 4º do Decreto-Lei 1.238/1939. O art. 1º do regulamento estabeleceu que esses cursos deveriam ser instalados, como unidades autônomas, nos próprios estabelecimentos industriais, ou nas proximidades destes. Ficou definido ainda que os Ministérios da Educação e Saúde e do Trabalho, Indústria e Comércio deveriam indicar os ofícios carentes de formação profissional.

1941

Foi aprovada, a partir deste ano, uma série de leis, conhecida como a Reforma Capanema, que remodelou todo o ensino no país. Dentre os seus principais pontos se destacam: o ensino profissional passou a ser reconhecido como de nível médio; o ingresso nas Escolas Industriais passou a ter exames de admissão; os cursos foram divididos em

dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio. Sobre este último ponto, vale ressaltar que o primeiro ciclo era dos cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria, e o segundo, do Curso Técnico Industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, com várias especialidades.

1942

O Decreto-Lei n.4.048, de 22 de janeiro, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), pois a solução apresentada pelo Decreto n.6.029/1940 mostrou-se limitada ante as necessidades da época. Getúlio Vargas incumbiu a Confederação Nacional da Indústria (CNI) da organização e da direção do Senai. Ao Ministério da Educação e Saúde coube apenas a aprovação do regimento do novo órgão. Foram definidos como objetivos do Senai: a realização de aprendizagem metódica em escolas; a condução de assistência às empresas na aprendizagem desenvolvida no local de trabalho; a colaboração no treinamento de supervisores para o setor industrial; a promoção de cursos, seminários e palestras de interesse imediato das indústrias.

O Senai seria mantido pela contribuição das indústrias (1% da folha de pagamentos). Essa percentagem subia para 1,2% no caso de empresas com mais de quinhentos empregados. A dedução sobre o montante de 1% obrigatório para todas as empresas foi destinada ao treinamento e formação de técnicos de qualificação de nível médio. O adicional 0,2% foi destinado à formação de pessoal de alto nível e às pesquisas no campo de desenvolvimento de pessoal. As inovações em matéria de legislação trabalhista influíram tanto na criação do Senai quanto nas ideias corporativistas divulgadas pelo integralismo. O corporativismo, que inspirou a criação das federações da indústria e do comércio e do Senai, foi uma contraposição ideológica importante à criação de sindicatos dos trabalhadores.

O Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro, foi um marco da Reforma Capanema no que tange ao ensino profissional, ao instituir a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que unificou a organização dessa modalidade de ensino em todo o território nacional, bem como estabeleceu como seu objetivo a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes,

das comunicações e da pesca, agora em nível de 2º grau, paralelo ao ensino secundário. Por meio do art. 18, alínea III, o ensino industrial começou a se vincular ao conjunto da organização escolar do país, pois passou a permitir o ingresso dos portadores de diploma de cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional. O ensino industrial, que seria ministrado em dois ciclos, conforme anteriormente assinalado, também previu a organização dos cursos extraordinários e avulsos. Ficaram estabelecidos quatro tipos de escolas: as técnicas, as industriais, as artesanais e as de aprendizagem.

O Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, bem como deu início ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que definiu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Esse decreto também determinou a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas, contexto no qual foi criada a Escola Técnica de Goiânia (ETG).

A Reforma Capanema, sob a inspiração da Reforma Gentile, conduzida por Mussolini na Itália, foi elaborada por um pequeno grupo de trabalho e concorreu para reiterar a estrutura elitista e dual do ensino brasileiro. Essa reforma, que perdurou por vinte anos, foi capaz de determinar a organização do ensino técnico industrial, o que foi propiciado por vários fatores conjunturais: a expansão da produção industrial no contexto econômico da Segunda Guerra Mundial; o aumento da demanda por técnicos; a política centralizadora do Estado Novo; a exigência de reconhecimento dos cursos "livres"; a necessidade de formação de professores para os cursos de aprendizagem.

1943

Em janeiro, teve início o funcionamento da ETG, com um ano de atraso em função da solicitação que o interventor do estado de Goiás, governador Pedro Ludovico Teixeira, encaminhou ao ministro da Educação, Gustavo Capanema, para utilizar as dependências da Instituição para realizar a exposição de produtos da incipiente indústria goiana e para proceder às festividades do Batismo Cultural de Goiânia em 5 de julho de 1942. A ETG teve como primeiro diretor o engenheiro de minas, metalurgia e civil Antônio Manuel de Oliveira Lisboa. Houve, em fevereiro, o processo seletivo para os cursos do ginásio industrial, aberto apenas a estudantes do sexo masculino. As aulas tiveram início em março. A primeira turma

contava com 155 alunos, sendo 92 internos, que, portanto, dormiam na Instituição e recebiam quatro refeições diárias, e 63 estudantes da cidade de Goiânia, que frequentavam a escola nos períodos matutino e vespertino — o que atualmente denominamos “ensino em tempo integral” — e recebiam duas refeições (almoço e lanche da tarde). Os cursos oferecidos eram Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicações e Tipografia e Encadernação.

Foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelo Decreto-Lei n.5.452, de 1º de maio, reunindo todas as leis trabalhistas, incluindo as de cunho individual e as de direito do trabalho coletivo e processual.

1944

Os alunos da primeira turma do ginásio industrial fundaram o Grêmio Lútero-Teatral da ETG, com diversos setores, com destaque para o Departamento de Esportes. Teve curso a participação da Força Expedicionária Brasileira na Se-

gunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil para a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) no governo Vargas, concorrendo para a industrialização brasileira.

MARCOS E DATAS DA HISTÓRIA DA EPT DE 1945 A 1964**1946**

Por meio do Decreto-Lei n.8.535, de 2 de janeiro, o Ministério da Educação e Saúde teve a sua estrutura alterada. As Divisões de ensino superior, secundário, comercial e industrial, que estavam sob a jurisdição do Departamento Nacional da Educação, foram transformadas em Diretorias e ficaram diretamente subordinadas ao ministro. Em 3 de janeiro, sob a influência do sistema de Bretton Woods, teve curso a aprovação de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, tendo em vista o intercâmbio de informações relativas aos métodos e à

orientação educacional para o ensino industrial e ao treinamento de professores. Com base nesse acordo, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que, integrada ao Ministério da Educação e Saúde, duraria 17 anos. Os Estados Unidos contribuíram, entre outros meios, com especialistas, recursos econômicos (financeiros, equipamentos etc.), materiais didáticos e campos de estágio (para os professores brasileiros em escolas norte-americanas). A CBAI introduziu no Brasil o método de *Training Within Industry* (TWI),

com a perspectiva de habilitar profissionais para o desempenho de tarefas de supervisão e coordenação.

O Decreto-Lei n.8.590, de 8 de janeiro, autorizou as Escolas Industriais a atender às encomendas de setores públicos e privados. Os recursos econômicos auferidos com as atividades deveriam ser destinados da seguinte forma: cinco oitavos aos alunos e três oitavos aos caixas escolares. Nessa mesma data, foi aprovado o Decreto-Lei n.8.598, que dispôs sobre a concessão de bolsas de estudo aos alunos das Escolas Industriais.

Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) por meio do Decreto-Lei n.8.621, de 10 de janeiro, tendo em vista “oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio”. Na ocasião, também foi promulgado o Decreto-Lei n.8.622, que dispôs sobre a atuação do Senac na aprendizagem comercial.

Com a implementação da Resolução n.51, do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (Confea),² de 25 de julho, os então chamados Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia foram autorizados a emitir registro para os formados pelas Escolas Técnicas de grau médio, concedendo-lhes carteiras profissionais. Ficaram estabelecidas ainda as funções desses técnicos de nível médio, quais sejam, conduzir trabalhos de sua especialidade, projetados e dirigidos por profissionais legalmente habilitados; projetar

e dirigir trabalhos que não exigissem a responsabilidade de um engenheiro, desde que autorizados pelo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura; exercer a função de desenhista, em sua especialidade; projetar e dirigir trabalhos de sua especialidade nos contextos regionais em que não houvesse engenheiros; desempenhar a função de auxiliar de engenheiro em órgãos públicos, independentemente da prova de habilitação.

Foi promulgada a quarta Constituição brasileira da República, em 18 de setembro. Essa Constituição estabeleceu que as diretrizes e as bases da educação nacional deveriam ser definidas pelo governo federal. Todavia, os governos estaduais poderiam adotar as alternativas de execução que melhor se ajustassem à sua realidade. Essa relativa liberdade concedida aos estados para a organização de seu sistema de ensino significou uma mudança no papel centralizador exercido pelo Ministério de Educação e Saúde, como havia sido estabelecido pela Constituição da República de 1937. A Constituição de 1946 também dispôs sobre a obrigação das empresas de ministrar cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores de idade, de acordo com as leis existentes. Além disso, instituiu o direito de greve e livre associação sindical e condicionou o uso da propriedade ao bem-estar social, possibilitando a desapropriação por interesse social.

Em dezembro, ocorreu a formatura da primeira turma do ginsíio industrial da ETG.

2 O Confea surgiu, oficialmente, em 11 de dezembro de 1933, por meio do Decreto n.23.569, promulgado pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, sendo considerado um marco da regulamentação profissional e técnica no Brasil. Em 31 de dezembro de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.12.378, que regulamentou o exercício da profissão de Arquitetura e Urbanismo, criando o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR) e os conselhos estaduais.

1947

Em janeiro, foram abertas as inscrições para o primeiro processo seletivo dos cursos técnicos recém-criados na ETG, quais sejam, Edificações, Eletrotécnica e Construção de Máquinas e Motores. Não havia mais restrições de acesso aos cursos em termos de idade e de sexo. A participação de estudantes do sexo feminino na Instituição teve início, então, com duas candidatas, uma para o curso de Edificações e outra para o de Construção de Máquinas e Motores.

Por meio da Portaria n.205, de 3 de abril, o ministro da Educação e Saúde criou a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação, que tinha como objetivo elaborar um anteprojeto de lei orgânica da educação nacional, tendo como referência os princípios da nova Constituição e a capacidade de orientar a comissão do Congresso encarregada do assunto. Os princípios fundamentais da elaboração desse anteprojeto foram: a flexibilidade de articulação dos ramos e graus de ensino e a descentralização administrativa dos estados.

A CBAI reuniu os diretores das Escolas Técnicas e Industriais no Rio de Janeiro entre 13 de janeiro e 22 de fevereiro. Depois disso, foram quase duas décadas de influência norte-americana na organização e funcionamento de tais escolas. O que era apenas um apoio à capacitação de professores para o ensino industrial passou a constituir uma instituição de suporte ao ensino técnico profissionalizante, a qual investia recursos em aquisição de equipamentos e em recrutamento e capacitação de professores, diretores, orientadores e supervisores. No mesmo ano, a CBAI promoveu o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial no Rio de Janeiro e nos Estados Unidos, com a duração de um ano e três meses, e também um curso sobre administração de Escolas Técnicas para dez diretores de Escolas Técnicas e Industriais, que foram para os Estados Unidos no mês de setembro. Em fevereiro de 1948, um segundo grupo de diretores seguiu em viagem para realizar o mesmo curso.

1949

Em dezembro ocorreu a formação da primeira turma dos cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Construção de Máquinas e Motores da ETG.

1950

A Portaria Ministerial n.15, de 31 de janeiro, permitiu aos alunos formados nas escolas do Senai ingressar em cursos técnicos.

Dois ex-alunos dos cursos técnicos da ETG, Hélio Naves, formado em Construção de Máquinas e Motores, e Isaac Vilela de Paiva, formado em Eletrotécnica, prestaram concurso e foram aprovados e nomeados professores da ETG, dando início a um processo que se tornaria muito frequente a partir de então.

A Portaria Ministerial n.236, de 24 de junho, estendeu a permissão de ingresso em cursos técnicos a todos os alunos oriundos das escolas oficiais de aprendizagem que tivessem completado cursos de três anos, a exemplo daqueles oferecidos pelo Senai. Todavia, tanto essa portaria quanto a anterior deixaram de ter validade pouco tempo depois.

A Lei n.1.076, de 31 de março, compôs algumas das primeiras iniciativas do Ministério da Educação e Saúde no sentido de equivaler os cursos profissionais ao curso secundário. Por meio dela, foi facultado aos concluintes do primeiro ciclo profissional ingressar no ciclo colegial secundário. Para tanto, os alunos interessados deveriam cursar as disciplinas que faltassem em seu currículo.

1953

A Lei n.1.821, de 12 de março, estabeleceu o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Regulamentada pelo Decreto n.34.330, de 21 de outubro, essa lei estendeu a equivalência ao segundo ciclo, permitindo aos egressos dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior. Entretanto, com a exigência de aprovação em exames de complementação curricular e a diferença de conteúdos entre os ramos de ensino, tal equivalência se tornava basicamente formal, mas não real. Foi possibilitado o ingresso do concluinte da escola técnica em cursos superiores relacionados à sua formação. Os cursos que poderiam ser almejados eram os de Engenharia, Química Industrial, Arquitetura, Matemática, Física, Química e Desenho.

1956

O governo Juscelino Kubitschek conduziu o Plano de Metas (1956–1961), marcando a internacionalização da economia brasileira com a entrada das multinacionais e a adoção do padrão de endividamento externo; o aprofundamento da relação entre Estado e o setor econômico por meio do modelo econômico-desenvolvimentista e a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento então traçadas para o país.

1959

A Lei n.3.552, de 16 de fevereiro, que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, foi o resultado dos estudos iniciados em 1955, tendo em vista reformar o ensino industrial no país. Tratava-se de uma nova fase para essa modalidade de ensino, com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Nesse contexto de mudança, tiveram destaque a

1954

Realizou-se a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, promovida pela Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela CBAI, com o objetivo de discutir os problemas dessa modalidade educacional. O evento contou com a participação de industriais, educadores, administradores, sociólogos, técnicos diplomados, professores e diretores. Sua primeira sessão aconteceu nos dias 11 e 12 de janeiro em São Paulo; a segunda, nos dias 19 e 20 de fevereiro em Belo Horizonte; a terceira, nos dias 4 e 5 de junho em Salvador.

1955

A Portaria n.26, de 27 de janeiro, nomeou uma comissão especial para proceder a estudos e elaborar um anteprojeto de lei que reajustasse a legislação referente ao ensino industrial, em face das alterações decorrentes da Lei n.1.821/1953 e da necessidade de compatibilizar a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, com a Constituição de 1946.

concessão de uma maior autonomia às instituições e a descentralização da organização administrativa, bem como a ampliação do conteúdo de cultura geral nos cursos técnicos. A Lei n.3.552 também estabeleceu que no Conselho Dirigente de cada Escola Técnica deveriam se fazer presentes, como membros, dois representantes da indústria. O objetivo, segundo a exposição de motivos para justificar a lei, seria o de “estretar mais a associação escola-fábrica, de forma a que os diplomados pela primeira atendam,

efetivamente, às necessidades da segunda”. O então ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, caracterizou as mudanças acarretadas por essa lei como decorrência das próprias necessidades de desenvolvimento do país, presentes nos diferentes contextos regionais e locais.

A lei em análise ainda criou três tipos de cursos para as escolas de ensino industrial federais: cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos. Os cursos de aprendizagem destinavam-se a jovens de 14 anos pelo menos, com base de conhecimentos elementares, que desejassem preparar-se para ofícios qualificados. O curso básico, de quatro séries de educação geral, destinava-se aos alunos que haviam concluído o curso primário e tinha como objetivo ampliar os fundamentos de cultura do educando, explorar suas aptidões e

1961

Foi aprovado o Decreto n.50.492, de 25 de abril, que, complementando a regulamentação da Lei n.3.552/1959, dispunha sobre a organização e funcionamento do ginásio industrial, cujos objetivos eram praticamente os mesmos do curso básico.

Foi promulgada a Lei n.4.024, de 20 de dezembro, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a equiparação entre o ensino profissional e o ensino acadêmico. O ensino médio permaneceu fundamentalmente propedêutico, isto é, continuou a dar uma preparação geral para o estudante, tendo em vista o ingresso no curso superior. Apesar de eliminar a diversificação dos exames de

desenvolver suas capacidades, orientando-o, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores. Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, tinham o propósito de assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exigiam um profissional de graduação técnica. Após dois anos de vigência, a Lei n.3.552 perdeu parcialmente sua validade, pois, em 1961, entraria em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Decreto n.47.038, de 16 de outubro, por parte do governo Juscelino Kubitschek, regulamentou o ensino industrial, buscando adequá-lo às novas perspectivas de crescimento econômico do país.

aprovação para os diferentes cursos profissionais e instituir a flexibilidade para a passagem de um curso a outro, essa lei não alterou significativamente a procura por tais cursos, mantendo o secundário como o ramo de ensino mais prestigiado. Além disso, a lei em tela não acarretou mudanças profundas na organização do ensino técnico, mas concorreu para consolidar modificações sugeridas por leis anteriores. Podem-se destacar suas “propostas de prática educativa vocacional no secundário, curso pré-técnico nas Escolas Técnicas e ‘colégio universitário’ nas escolas superiores, e de criação, por parte das empresas, de cursos de aprendizagem dentro do sistema Senai e Senac”.

1962

Foram criados os ginásios modernos, com objetivos profissionalizantes. O Plano Trienal de Educação (1963–1965) adotou a proposta desses ginásios como um tipo orientado para a educação e para o trabalho, por intermédio de cursos comuns com opção para a prática de comércio, indústria e agricultura.

1963

Foi publicada a Portaria n.347, de 16 de setembro, que unificou as diretrizes dos ensinos secundário, comercial e industrial quanto à implantação e orientação dos ginásios modernos.

Teve curso a experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), que serviria de base de avaliação para os planejadores das propostas subsequentes de educação profissional, tais como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem), de dezembro de 1968, e a própria reformulação do ensino, de agosto de 1971. Os GOTs tinham duração de quatro anos e seus currículos incluíam, por um lado, disciplinas de cultura acadêmica e geral e, por outro, artes práticas em pelo menos três dos seguintes campos: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar.

Foi publicado o Decreto n.53.041, de 28 de novembro, por parte do governo João Goulart, que atribuiu ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI) os serviços técnicos que vinham sendo realizados pela CBAI. Dessa forma, rompia-se o esquema administrativo montado para a condução dos serviços cooperativos entre os governos norte-americano e brasileiro, no âmbito do Ensino Industrial, cujo núcleo residia na CBAI.

A continuidade dos trabalhos referentes ao ensino industrial ficou, assim, a cargo do GTEEI.

Foi publicado o Decreto n.53.324, de 18 de dezembro, que aprovou o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial (PIPMOI). Esse programa tinha o objetivo de atender às necessidades da estrutura produtiva industrial por meio da capacitação das empresas para o treinamento de seu próprio pessoal e da expansão das escolas industriais existentes. O PIPMOI apresentava um direcionamento didático semelhante ao das orientações presentes no Senai, com o foco direto no mercado. Seus cursos tinham, no entanto, um caráter mais intensivo e procuravam se centrar na educação de jovens e adultos. O programa não instituiu unidades de ensino próprias, mas financiava programas de escolas já em funcionamento, por meio de convênios com fundações, instituições de caridade, entidades particulares e organismos oficiais.

Em 23 de dezembro, foi aprovada a Resolução n.7, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, dando início ao projeto paulista de ginásios pluricurriculares, com o objetivo de organizar um currículo com disciplinas técnicas e de iniciação para o trabalho.

MARCOS E DATAS DA HISTÓRIA DA EPT DE 1964 A 1988**1964**

Ocorreu o Golpe Civil Militar, em 31 de março, dando início ao processo que redundaria no Regime Civil Militar (1964–1985).

1965

Em agosto, a ETG passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), focando prioritariamente a oferta de cursos técnicos na área industrial.

Foi criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem) pelo Ministério da Educação e Cultura. A Epem tinha por função básica assessorar as diversas unidades federativas na formulação dos planos destinados ao ensino médio, bem como colaborar no treinamento de técnicos voltados para o planejamento educacional. Sua criação acarretou a retomada dos ginásios orientados para o trabalho e a tentativa de aperfeiçoá-los. Estabeleceu-se, então, uma estrutura para acompanhar e avaliar os resultados das experiências. Foi realizada, nesse sentido, uma pesquisa de campo de natureza experimental, envolvendo os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia.

O então ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, recomendou a concentração de todos os esforços na ampliação das escolas de formação profissional. A responsabilidade por esse nível de ensino não deveria recair sobre as Escolas Técnicas, que teriam que se voltar unicamente para o segundo ciclo, reconhecido então como prioritário para a intensificação da industrialização, já que as indústrias procuravam contratar técnicos, e não tanto estudantes de ginásio.

Foi aprovada pelo governo estadual mineiro a Lei n.3.588, de 25 de novembro, que instituiu a Universidade do Trabalho de Minas Gerais e determinou a criação da Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (Utramig), tendo em vista promover a formação acelerada de adultos, a capacitação de instrutores, a realização de cursos e exames supletivos e cursos profissionalizantes, e o estabelecimento de convênios com escolas de 2º grau.

1967

Foi promulgada a quinta Constituição Brasileira da República em um contexto de profundo autoritarismo. Essa Constituição era mais sintética que a anterior, mas manteve parte de sua estrutura jurídica. Ela foi emendada pela sucessiva expedição de atos institucionais (AIs), que serviram de mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, dando a eles poderes extraconstitucionais.³ Foi aprovado o Decreto n.60.731, de 19 de maio, que transferiu as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que as reconfigurou como escolas agrícolas — as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

3 De 1964 a 1969, foram decretados 17 atos institucionais, regulamentados por 104 atos complementares, o que modificou significativamente o cotidiano dos trabalhadores no país.

1969

Foi publicado o Decreto-Lei n.616, de 9 de junho, que autorizou o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), com o objetivo de capacitar docentes, técnicos em educação, instrutores, técnicos em treinamento e especialistas no desenvolvimento de recursos humanos, por meio de cinco serviços básicos: o serviço de programação de materiais institucionais, o serviço de pesquisa, o serviço de informação especializado em formação profissional, o serviço de multimeios e o serviço de avaliação e controle. Esse órgão ficou encarregado da coordenação e supervisão geral das atividades do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 2º Grau, um dos projetos do que viria a ser o Plano Setorial de Educação (1975-1979). O Cenafor também desenvolveu o Programa-Empresa, cujo maior propósito era oferecer formação profissional acelerada para atender à dinâmica do processo de crescimento econômico nacional. Além disso, elaborou projetos de pesquisa, de desenvolvimento de materiais de ensino e de informação; estabeleceu convênios, acordos e contratos e promoveu seminários, encontros e reuniões. Suas atividades eram avaliadas e controladas por uma iniciativa constituída para esse fim.

1970

Foi conduzida a implantação dos ginásios polivalentes, parcialmente viabilizada por meio de financiamentos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

1971

Foi aprovada a Lei n.5.692, de 11 de agosto, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mas não revogou totalmente a LDB de 1961. Com essa lei, eliminou-se o sistema de ensino baseado nas subdivisões de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e se reuniram todas elas em um só sistema, dando-lhes a mesma organização para viabilizar a profissionalização do educando. O ensino técnico industrial no Brasil deixou de existir como sistema de ensino. Apesar disso, a falta de condições estruturais fez com que essa modalidade de ensino continuasse desempenhando praticamente o mesmo papel que possuía antes de 1971: fornecer mão de obra especializada em nível médio. Também foram modificadas a posição e as funções do Senai, que passou a se inserir no ensino supletivo, com o objetivo de oferecer cursos de aprendizagem, qualificação, suprimento e suplência em centros próprios, promovendo nas indústrias qualificação profissional intensiva, treinamento operacional, especialização e aperfeiçoamento.

Foi lançado o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1º PND), para o período de 1972 a 1974, por meio da Lei n.5.727, de 4 de novembro. Esse plano tinha como um de seus projetos prioritários no campo da educação a integração escola-empresa-governo. Assim, criou-se o então Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), com o objetivo de implementar, no âmbito local e/ou regional, diretrizes formuladas para essa área.

1972

Foi encaminhado, por parte do Conselho Federal de Educação, o Parecer n.45, que tratava da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Com a Resolução n.2, de 27 de janeiro, anexa a esse parecer, foram fixadas as exigências mínimas para cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de 2º grau. Prevvia-se também a continuação, mesmo após a Lei n.5.692/1971, de dois tipos de ensino profissionalizante: o das escolas técnicas tradicionais e o das escolas em geral, de acordo com novas determinações legais. Os documentos também procuraram estabelecer as diferenças entre o técnico de nível médio e o auxiliar técnico. No que tange ao primeiro, a comissão responsável por esse estudo listou 52 habilitações, e, ao segundo, listou 78. Foi publicado o Decreto n.70.882, de 27 de julho, que dispunha sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO)

e dava outras providências. Vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, o PIPMO foi criado por meio da transformação do PIPMOI, ampliando seu alcance e estabelecendo novas regras de organização, o que incluiu a possibilidade de elevação de escolaridade. Passaram a figurar como seus objetivos principais: a) a formação profissional de jovens e adultos para ocupações qualificadas da agricultura, indústria, comércio, serviço e saúde; b) o suprimento educacional à força de trabalho por meio de treinamento, aperfeiçoamento e especialização; c) o treinamento ou retreinamento à força de trabalho, sem educação geral, independentemente da escolaridade e terminalidade dos estudos. Posteriormente, nos anos 1980, o PIPMO foi extinto, refletindo o quadro de crise fiscal e de profunda recessão por que passava o país.⁴

1974

Foi aprovado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), para o período de 1975 a 1979, dando continuidade às recomendações fixadas no I PND em relação à necessidade de maior participação empresarial no campo do treinamento profissional. Esse contexto seria decisivo para a promulgação da Lei n.6.297 em 1975. Foi publicado o Decreto n.74.296, em 16 de julho, que dispunha sobre a estrutura básica do Ministério do Trabalho, determinando a criação da Secretaria de Mão de Obra, que tinha como finalidade promover a execução

de programas de formação profissional, bem como estudar, analisar, orientar, coordenar, controlar e supervisionar as atividades relacionadas com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Integraram esse órgão a Subsecretaria de Formação Profissional, encarregada de coordenar e promover direta ou indiretamente a execução dos programas, e a Subsecretaria de Estudos, Análises e Metodologia. Também estava submetido à referida secretaria, desde dezembro de 1974, o PIPMO, que anteriormente se vinculava ao MEC.

4 Deve-se salientar que o PIPMOI e PIPMO nasceram da necessidade de induzir o processo de crescimento econômico no Brasil e fizeram parte de um processo mais amplo de acumulação, concentração e centralização do capital em curso nas décadas de 1960 e 1970. Eles foram, em grande medida, predecessores do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor), do governo Fernando Henrique Cardoso, e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronetec), do governo Lula.

1975

Foi encaminhado o Parecer n.76, de 23 de janeiro, que proporcionou uma nova alternativa para o ensino de 2º grau no país, com a instituição das habilitações básicas. A nova modalidade de ensino atendeu às exigências de profissionalização no 2º grau, de acordo com a Lei n.5.692/1971, mas não se preocupou em formar o técnico de nível médio para o exercício de uma ocupação específica. Se, anteriormente, por meio do Parecer n.45/1972, foram delimitadas 130 opções de profissionalização, com o Parecer n.76/1975 foram fixadas apenas dez habilitações básicas: Agropecuária, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica, Química, Construção Civil, Administração, Comércio, Crédito e Finanças e Saúde.

O Parecer n.76/1975 não anulou o Parecer n.45/1972, o que gerou dúvidas quanto aos diversos tipos de “técnicos” e quanto aos critérios que definiam a formação deles. A flexibilidade na aplicação dos pareceres evidenciava a crise da legislação vigente e a falta de outra proposta de articulação do ensino profissional e técnico.

Foi promulgada a Lei n.6.297, de 15 de dezembro, que dispunha sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional. Com isso, as empresas teriam liberdade para conceber projetos que respondessem às suas necessidades específicas de mão de obra. Esses projetos poderiam ser orientados para todos os níveis, inclusive o superior, e deveriam ser aprovados pelo Ministério do Trabalho. A lei também facultava o estabelecimento de convênios entre empresas e o Senai e o Senac, tendo em vista a condução de projetos para suprir as demandas de formação técnico-profissional de mão de obra. Outras instituições também poderiam estabelecer convênios desde que estivessem preparadas para a elaboração e desenvolvimento de projetos previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho.

1976

Foi aprovado o Decreto n.77.362, de 1º de abril, que determinou a criação do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra, com o objetivo de reunir diferentes órgãos de formação profissional e promover medidas para a definição da política de desenvolvimento de recursos humanos no país. O órgão central desse sistema foi o Conselho Federal de Mão de Obra, criado a partir do Conselho Consultivo de Mão de Obra, tendo como atribuições, entre outras, estabelecer normas e diretrizes sobre a política nacional de formação profissional, aprovar os projetos a que se refere o artigo 1º da Lei n.6.297/1975, e propor medidas de estímulo e desenvolvimento que visassem à promoção profissional dos trabalhadores.

1977

O Decreto n.80.930, de 5 de dezembro, criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Mão de Obra (Prodemo), tendo como objetivo específico a operacionalização do contrato de financiamento voltado para a formação de mão de obra, firmado entre o Ministério do Trabalho e o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

1978

A Lei n.6.545, de 30 de junho, determinou a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica.

1985

Eclodiu, no primeiro semestre de 1985, um movimento contra arbitrariedades praticadas pela Direção-Geral da ETFG, envolvendo, sobretudo, professores e estudantes. Após a demissão de alguns professores, o movimento se radicalizou, culminando com a medida de afastamento do diretor da época. Houve, então, um processo de eleição indireta, sob a influência do próprio diretor em afastamento, que consistiu em duas fases: na primeira, foram reunidos os seis candidatos que obtiveram o maior número de votos na consulta à comunidade etefegeana; e, na segunda, com esses candidatos, foi formada uma lista final ordenada conforme a contagem de votos. A lista foi encaminhada pelo Conselho Diretor da ETFG ao ministro da Educação, resultando na indicação do terceiro nome da lista, o professor José Alves.

1988

A ETFG vivenciou o início de seu processo de expansão para o interior do estado, passando a contar com uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) no município de Jataí. Foi promulgada a sexta Constituição brasileira da República, em 5 de outubro. Sua história remontou a novembro de 1986, quando foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte com as finalidades de suplantar a institucionalidade herdada do Regime Militar e de elaborar um novo texto constitucional capaz de expressar a nova realidade sociopolítica do Brasil. Essa Constituição inaugurou um novo arcabouço jurídico-político no país, com ampliação das liberdades civis e dos direitos e garantias individuais. A nova Carta consagrou cláusulas transformadoras com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais. Ela estabeleceu, entre outras medidas, novos direitos trabalhistas, como redução da jornada semanal de 48 para 44 horas, seguro-desemprego e férias remuneradas acrescidas de um terço do salário; direito à greve e à liberdade sindical; aumento da licença-maternidade de três para quatro meses; licença-paternidade de cinco dias, além de apontar alterações na legislação sobre seguridade e assistência social. A Constituição de 1988, por seu caráter generalista e orientado por princípios, não listou explicitamente o direito à educação profissional e tecnológica, deixando o tratamento detalhado dos temas educacionais para a nova LDB, que seria aprovada em 1996. Vale ressaltar que a nova Carta assegurou o *status quo* de órgãos privados às instituições que compunham o chamado Sistema S: Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senar, Senat, Sest e Sebrae. Todavia, também assegurou que a contribuição compulsória que geravam os fundos para a manutenção desse sistema não incidisse sobre o faturamento das empresas e que tais fundos (e as próprias instituições que compunham o Sistema S) não fossem cogeridos por entidades representativas dos trabalhadores.

MARCOS E DATAS DA HISTÓRIA DA EPT DOS ANOS 1990 A 2014**1994**

A Lei n.8.948, de 8 de dezembro, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, dando início à transformação gradativa das ETFs e das EAFs em Cefets. Essa lei também determinou que a expansão da oferta da educação deveria ocorrer somente em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e pela gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

1996

Foi aprovada a Lei n.9.394, de 20 de dezembro, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei dispôs sobre a educação profissional em um capítulo próprio, incluindo o ensino médio como etapa final da educação básica.

1997

O Decreto n.2.208, de 17 de abril, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.9.394/1996, definiu a separação entre o ensino médio e o técnico. Este último poderia ser realizado de forma concomitante com o ensino médio ou após a sua conclusão. Dessa maneira, o ensino médio foi concebido como de caráter estritamente propedêutico e os cursos técnicos como de capacitação técnica para o exercício de uma determinada função no mercado de trabalho. O decreto também criou as bases para a criação do Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep) ou, como é referido em muitos dos documentos oficiais do MEC, Programa de Expansão da Educação Profissional.

A Portaria Ministerial n.646, de 14 de maio, que regulamentou a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei

1995

Foi realizado o Congresso Curricular da ETFG, com ampla participação de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos, cujo objetivo foi definir políticas e ações relacionadas com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. As resoluções aprovadas não foram encampadas à época pela Direção-Geral, eleita poucos meses antes da realização do referido congresso.

n.9.394/1996 e no Decreto n.2.208/1997, estabeleceu um prazo de até quatro anos para que a Rede Federal implantasse todas as transformações oriundas dessas legislações. A Portaria MEC n.1.005, de 10 de setembro, regulamentou a implementação do Proep, e, para adotar as providências necessárias à sua implantação, instituiu, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), uma Unidade de Coordenação do Programa (UCP). A Portaria Interministerial MEC/MT n.1.018, de 11 de setembro, criou o Conselho Diretor do Proep, com o objetivo de deliberar sobre as políticas e diretrizes para sua implementação; deliberar sobre os Planos Operativos Anuais Globais; analisar os relatórios anuais do Programa, elaborados pela Coordenação do Programa; analisar eventuais propostas de ajustes ou alterações do Programa a

serem submetidas ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Diversos novos Cefets foram criados mediante a transformação de ETFs e EAFs, autorizada pelo Decreto n.2.406, de 27 de novembro. A função social das “novas” instituições foi ampliada. Elas passaram a atuar no ensino superior, com destaque para a oferta de cursos superiores de tecnologia, bem como a desenvolver pesquisa e a promover extensão. Com a mudança, novas problemáticas emergiram, como a não regulamentação das profissões de tecnólogos por parte de diversos conselhos profissionais, a qual provocava o desprestígio dessas profissões, além da depreciação salarial, concorrendo para que egressos se voltassem para a universidade à procura, por exemplo, de cursos de engenharia. Tomando como referência a realidade dos Cefets, constata-se que as práticas de gestão permaneceram centralizadoras e autoritárias, o que pode ser notado na ausência de conselhos com a efetiva participação dos segmentos internos. A margem de atuação institucional continuou restrita perante o Estado, na medida em que a reposição da autonomia institucional formal estava contraditada pela subordinação institucional real, embora discursos de gestores e a legislação realçassem o contrário.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior, emitiu o Parecer n.776, em 3 de dezembro, no qual buscou facilitar a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação, estabelecendo orientações gerais a serem observadas na formulação dessas diretrizes.

Na mesma data, o CNE, agora por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer n.17, de 3 de dezembro, no qual

estabeleceu as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Buscava-se nesse parecer justificar três pontos de modificação dessa modalidade de ensino, implementados pelo Decreto n.2.208/1997. Primeiro, a formação “profissional flexível” e sem elevação de escolaridade: “A escolaridade, exigida ou não como requisito de entrada, constitui simples referência para a educação profissional básica, em função do perfil de saída requerido para o desempenho de profissões no mercado.” Segundo, a certificação de competências como mecanismo para qualificação da educação profissional em atendimento às exigências do mercado de trabalho: “Trata-se de um campo ainda inexplorado em nosso país e essa lacuna precisa ser urgentemente preenchida, tanto para um atendimento mais flexível e rápido das necessidades do mercado como para uma constante atualização de perfis profissionais e respectivas formas de avaliação de competências.” Por fim, a desvinculação entre educação profissional e ensino médio: “A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão somente após o mínimo de três anos”.

A Resolução CNE/CEB n.2, de 26 de junho, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. A Portaria MEC n.2.267, de 19 de dezembro, estabeleceu diretrizes para a elaboração do projeto institucional de implantação de novos Cefets.

1998

O Parecer CNE/CEB n.15, de 1º de junho, e a Resolução CNE/CEB n.3, de 26 de junho, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que se constituíram em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que estabelece a lei. O objetivo era vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a formação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho. Esses seriam os princípios norteadores do ensino médio no Brasil, o que caracterizou uma reforma nesse nível.

2000

Foi promulgado o Decreto n.3.462, de 17 de maio, que deu nova redação ao art. 8º do Decreto n.2.406/1997, o qual tratava da autonomia dos Cefets.

O Parecer CNE/CEB n.33, de 5 de outubro, prorrogou para o dia 31 de dezembro de 2001 o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB n.4/1999, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pois houve problemas ocasionados pela supressão de algumas normas em vigor desde os anos 1970.

1999

A ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO), no dia 22 de março de 1999.

O Parecer CNE/CEB n.16, de 5 de outubro, tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesse parecer, duas indicações propostas pelo MEC no Aviso Ministerial n.382/1998 foram consideradas premissas básicas: as diretrizes deviam possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos com base em competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição devia poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. Em 8 de dezembro, tais diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CEB n.4.⁵

A Portaria MEC n.1.647, de 25 de novembro, dispôs sobre o credenciamento de Centros de Educação Tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. Retomava-se, assim, o processo de transformação das ETFs em Cefets, bem como integrava as EAFs nesse processo.

2001

Em 31 de janeiro, foi promulgado o Decreto n.3.741, que alterou a redação do art. 5º do Decreto n.2.406/1997, com a inclusão do seguinte parágrafo único: “Os Centros de Educação Tecnológica privados, independentemente de qualquer autorização prévia, poderão oferecer novos cursos no nível tecnológico da educação profissional nas mesmas áreas profissionais daqueles já regularmente autorizados”.

5 A Resolução CNE/CEB n.4/1999 foi alterada: pela Resolução CNE/CEB n.1, de 29 de janeiro de 2001; pela Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n.5.154/2004; pela Resolução CNE/CEB n.5, de 22 de novembro de 2005, que incluiu, em seus quadros anexos, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar; pela Resolução CNE/CEB n.3, de 9 de julho de 2008, que revogou o seu art. 5º e os quadros anexos e pela Resolução CNE/CEB n.3, de 30 de setembro de 2009, que revogou seu art. 13.

2004

A Portaria MEC n.64, de 12 de janeiro, definiu os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional (cursos superiores de tecnologia) e sua renovação no Sistema Federal de Ensino.

O Decreto n.5.154, de 23 de julho, revogou o Decreto n.2.208/1997 e redefiniu os níveis e modalidades da educação profissional, restabelecendo a possibilidade de integração do ensino técnico de nível médio com o ensino médio. O decreto previa ainda que a educação profissional, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, seria desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação

2005

Foi aprovada a Lei n.11.180, de 23 de setembro, que instituiu o projeto Escola de Fábrica, com o objetivo de possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em unidades no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas. Foi um dos primeiros projetos que efetivamente realizaram mudanças de orientação nas políticas públicas de profissionalização oriundas dos anos 1990, acompanhando o que preconizava o Decreto n.5.154/2004. O projeto Escola de Fábrica foi extinto em 2008.

Por meio da Lei n.11.184, de 7 de outubro de 2005, o Cefet Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A Lei n.11.195, de 18 de novembro, deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.8.948/1994, assim redigido: “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 se-

profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. A educação profissional observaria as seguintes premissas: a organização por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços entre as áreas de educação, de trabalho e emprego e de ciência e tecnologia.

Foi aprovado o Decreto n.5.225, de 1º de outubro, que dispôs sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. Embora a maioria dos Cefets já oferecesse cursos superiores de tecnologia, foi esse decreto que assegurou sua elevação à condição de instituições de ensino superior.

ção responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”. O referido parágrafo passou a ter a seguinte redação: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, 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”.

Teve curso, no âmbito do governo federal, a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 64 novas unidades de ensino pelo MEC: 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), nove autarquias, além da federalização de 18 escolas. Essa fase tinha como objetivo implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras unidades, preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interiores, distantes desses centros, com a oferta de cursos articulados às potencialidades locais do mercado de trabalho.

2007

Foi lançada a Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal, com a perspectiva de totalizar 354 unidades até o ano de 2010. O Plano de Expansão da Rede Federal/Fase II trouxe como marca o *slogan* “Uma Escola Técnica em cada cidade-pólo do país”. Nessa etapa, atingia-se o total anunciado pelo MEC, com a instalação de 150 novas unidades de ensino, somadas às 64 contabilizadas na Fase I e às 140 já existentes.

O Decreto n.6.302, promulgado em 12 de dezembro, instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Esse programa tinha como objetivos: expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, inclusive na modalidade a distância; contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio,

2008

Por meio do Parecer CNE/CEB n.11, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, após discussão iniciada em 2007 e consulta pública nacional conduzida em 2008. As Uneds de Itumbiara e de Uruaçu do Cefet/GO tiveram o funcionamento autorizado, respectivamente, por meio da Portaria MEC n.693 e da Portaria MEC n.694, ambas de 9 de junho.

Foi conduzida, ao longo de 2008, uma articulação com vista à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei

inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. Esse decreto também previa, em seu art. 2º, prestar “assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável”.

O Programa Brasil Profissionalizado, desconstruindo sua proposta inicial, passou a financiar a reforma e a construção de escolas do ensino médio com transferência de recursos para melhorar as redes estaduais que não estavam necessariamente ligadas à educação profissional, mas que poderiam migrar para o ensino médio integrado. Com a perda de foco ao longo dos anos, esse programa não conseguiu se estruturar como instrumento público de combate às desigualdades regionais, não aperfeiçoou os sistemas estaduais de educação no tocante à educação profissional e também não se constituiu em política pública efetiva de melhoria do ensino médio integrado, restringindo-se, de fato, ao financiamento da construção e da reforma de prédios escolares vinculados ao ensino médio.

n.11.892, que criou 38 Institutos Federais, publicada no *Diário Oficial da União* de 30 de dezembro de 2008. Essa lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação, constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades

Federais. Saliente-se que, no início de 2008, a Rede Federal contava com 36 EAFs, 33 Cefets, com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), 32 Escolas Vinculadas a Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal e uma ETF.

Em termos formais, conforme evidência a lei, a função social dos Institutos Federais foi mais uma vez ampliada, com o estabelecimento das atribuições de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, de promover a integração e a verticalização

2009

Foi comemorado o centenário da Rede Federal. No âmbito da comemoração, foi realizado o 1º Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, de 23 a 27 de novembro, em Brasília, com o tema Educação, Desenvolvimento e Inclusão.

2011

Em agosto, foi lançada a Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal. Segundo o relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), referente ao ano de 2010, projetava-se para o primeiro ano dessa fase a implantação de 86 novos câmpus, dos quais 46 eram remanescentes da Fase II. Esse documento assinalava ainda que o prazo para a implantação desses câmpus remanescentes seria dezembro de 2011. A totalidade da Fase III compreenderia ainda a implantação de sessenta novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de mil unidades até o final da década. Saliente-se que o referido plano somente foi aprovado em 2014.

Em outubro de 2011, por meio da Lei n.12.513, foi instituído, pela presidenta Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse programa representou um retrocesso

da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, e de otimizar infraestrutura física e pessoal e recursos de gestão. Além disso, coube-lhes constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, bem como em instituições de referência no apoio às redes públicas de ensino mediante a oferta de cursos de licenciatura, sobretudo de Ciências Naturais e de Matemática, e de capacitação técnica e atualização dos docentes que integram essas redes.

2010

A Portaria MEC n.1.170, de 21 de setembro, autorizou o funcionamento dos Câmpus Anápolis e Formosa do IFG, e a Portaria MEC n.1.366, de 6 de dezembro, do Câmpus Luziânia.

até mesmo perante a flexibilização da educação técnica e profissional acarretada pelo Decreto n.5.154/2004. Isso porque reiterou a intenção de proporcionar formação a 8 milhões de trabalhadores, mediante a mobilização de R\$ 8 bilhões até 2014, mas sem articular essa formação com elevação de escolaridade, além de delegá-la fundamentalmente às instituições privadas de educação. O discurso que respaldou o Pronatec foi a reedição, em essência, de discursos presentes nos anos 1990, segundo os quais a incorporação de tecnologia no país, a ocupação de empregos disponíveis e a criação de perspectivas para os jovens e adultos com baixo nível de escolaridade dependia de formação profissional em massa de populações jovens e adultas. Esse discurso ignorava a deficiência de formação básica daqueles que não possuíam o ensino fundamental ou que se circunscreviam aos limites reproduzidos por esse nível de ensino atualmente, bem como reiterava a exclusão

de grandes contingentes da população do acesso ao ensino médio público, gratuito e de qualidade. Há um fato incontornável: a graduação e a formação técnica e profissional integrada ao ensino médio, ambas em alto nível, a qualificação técnico-profissional consistente de trabalhadores e a formação omnilateral das pessoas não podem ser alcançadas por alunos e ex-alunos que manifestem formas de analfabetismo funcional. A própria perspectiva de inovação tecnológica

2012

Foi publicada a Resolução CNE/CEB n.2, de 30 de janeiro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa resolução passou a estruturar a organização curricular do ensino médio em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Tal medida não excluiu os componentes curriculares específicos, mas fortaleceu a relação entre eles, mantendo os componentes obrigatórios, que já estavam definidos na LDB.

Foi realizado o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, no período de 28 de maio a 1º de junho, em Florianópolis, com o tema Democratização, Empowerment e Sustentabilidade.

A Portaria MEC n.953, de 16 de julho, autorizou o funcionamento dos Câmpus Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás do IFG.

Foi publicada a Resolução CNE/CEB n.6, de 20 de setembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Essa resolução criou novas formas de ingresso, quando estabeleceu que “as instituições de educação profissional e tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade”.

conservadora, restrita aos processos de adaptação de tecnologias importadas, pressupõe a generalização de uma cultura científica ampla, contraditada pelas condições objetivas sobre as quais se reproduz a educação no país. O Pronatec é mais um programa que se insere no processo de formação profissional e técnica fragmentada e aligeirada de trabalhadores e na reiteração das deficiências de escolarização e de formação cultural.

O artigo 26, no seu parágrafo único, trouxe uma mudança preocupante quanto à possibilidade de ofertar disciplinas a distância: “Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores”. A resolução apresentou um conceito de itinerário formativo no artigo 3º, parágrafo 4º, que pode servir para precarizar e aligeirar a formação do trabalhador, limitando-a a determinadas áreas de um curso técnico sem a necessidade de realizá-lo em sua totalidade: “O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de educação profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente”. Além disso, consolidou e aprofundou a oferta de cursos aligeirados nos moldes do Sistema S quando afirmou no artigo 25: “Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de educação profissional”.

técnica de nível médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC". O artigo 39

estabeleceu também mecanismos de avaliação para desenvolver maior controle sobre a educação profissional, promovidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino.

2014

A Portaria n.505, de 10 de junho, do Ministério da Educação, dispôs sobre os câmpus em funcionamento que integram a estrutura organizacional do IFG: Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo e Uruaçu.

REFERÊNCIAS

Livros e artigos

AMADO, Gildásio. *Educação Média e Fundamental*. São Paulo: J. Olympio, 1973.

ANDRADE, Roberto. Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra. *Indústria e Produtividade*, Rio de Janeiro, ano II, n.122, p.62–65, jul. 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação—ANPEd*, Rio de Janeiro, n.14, maio/jun./ago. 2000a.

_____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 2000b.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Editores Associados: Cortez, 1982.

Documentos institucionais

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Médio. *O Ensino de 2º Grau – implantação-implementação*. Brasília, 1976.

_____. Ministério da Educação. *Histórico da educação profissional: centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2009.

Leis

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 mai. 2013.

_____. Lei n.3.454, de 6 de janeiro de 1918. Autoriza ao governo federal rever o problema do ensino profissional em face das demandas do desenvolvimento industrial em curso no país. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 8 jan. 1918. Seção 1, p.315.

_____. Lei n.378, de 13 de janeiro de 1937. Determina a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública empreendida pelo ministro Gustavo Capanema. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 jan. 1937. Seção 1, p.1210.

_____. Lei n.1.076, de 31 de março de 1950. Estabelece as primeiras iniciativas do Ministério da Educação no sentido de tornar os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 12 abr. 1950. Seção 1, p.5425.

_____. Lei n.1.821, de 12 de março de 1953. Estabelece o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 mar. 1953. Seção 1, p.4505.

_____. Lei n.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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 17 fev. 1959. Seção 1, p.3009.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377–6380.

_____. Lei n.5.727, de 4 de novembro de 1971. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 nov. 1971. Seção 1, p.8969.

BRASIL. Lei n.6.297, de 15 de dezembro 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 1975. Seção 1, p.16677.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Seção 1, p.10233–10234.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos — Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial — PET, altera a Lei n.5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2005. Seção 1, p.1–2.

_____. Lei n.11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. *Diária Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 2005. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p.1.

MINAS GERAIS. Lei Estadual n.3.588, de 25 de novembro de 1965. Institui a Universidade do Trabalho de Minas Gerais e dá outras providências.

Decretos

BRASIL. Decreto de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da Casa denominada Colégio das Fábricas estabelecido nesta cidade. *Coleção das Leis do Brasil de 1809*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p.35, 1891.

_____. Decreto n.5.849, de 9 de janeiro de 1875. Approva o regulamento do Asylo de Meninos Desvalidos. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1875*, Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, v.1, parte II, p.6, 1876.

_____. Decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879*, Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, v.1, parte II, p.196, 1880.

_____. Decreto n.8.910, de 17 de março de 1883. Dá novo regulamento ao Asylo de Meninos Desvalidos. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1883*, v.1, parte II, p.431, 1884.

_____. Decreto n.981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, fasc. 11, p.3474–3513, 1891.

BRASIL. Decreto n.1.313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, fasc. 1, p.326–328, 1891.

_____. Decreto n.722, de 30 de janeiro de 1892. Providencia sobre a criação do Instituto de Educação Profissional e dá outras providencias. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1892*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v.1, parte II, p.22–23, 1893.

_____. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados a Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p.6975.

_____. Decreto n.13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 25 jun. 1918. Seção 1, p.8380.

_____. Decreto n.13.721, de 13 de agosto de 1919. Autoriza o Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio a entrar em accordo com a Prefeitura do Districto Federal, no sentido de aceitar a transferência para o governo federal da Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslau Braz. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 19 ago. 1919. Seção 1, p.11765.

_____. Decreto n.19.560, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 jan. 1931. Seção 1, p.549.

_____. Decreto n.21.353, de 3 de maio de 1932. Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 maio 1932. Seção 1, p.9009.

_____. Decreto n.23.569, de 11 de dezembro de 1933. Institui o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 dez. 1933. Seção 1, p.23441.

_____. Decreto n.24.558, em 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional, sob orientação ministerial direta. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 28 jul. 1934. Seção 1, p.15538.

_____. Decreto n.6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei n.1.238, de 2 de maio de 1939. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 3 ago. 1940. Seção 1, p.14961.

_____. Decreto n.34.330, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta a Lei n.1.821, de 12 de março de 1953. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, p.29 out. 1953. Seção 1, p.18360.

_____. Decreto n.47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 23 out. 1959. Seção 1, p.22593.

_____. Decreto n.50.492, de 25 de abril de 1961. Complementa a regulamentação da Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 1961. Seção 1, p.3844.

_____. Decreto n.53.041, de 28 de novembro de 1963. Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos que vêm sendo realizados pela CBAI e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 1963. Seção 1, p.10224.

_____. Decreto n.53.324, de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial — PIPMOI e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 1963. Seção 1, p.10757.

BRASIL. Decreto n.60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 maio 1967. Seção 1, p.5543.

_____. Decreto n.63.914, de 26 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1968. Seção 1, p.11204,

_____. Decreto n.70.882, de 27 de julho de 1972. Dispõe sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jul. 1972. Seção 1, p.6705.

_____. Decreto n.74.296, de 16 de julho de 1974. Dispõe sobre a estrutura básica do Ministério do Trabalho, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 1974. Seção 1, p.8079.

_____. Decreto n.77.362, de 1º de abril de 1976. Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 abr. 1976. Seção 1, p.4283.

_____. Decreto n.80.930, de 5 de dezembro de 1977. Cria o Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Mão de Obra (Prodemo) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 1977. Seção 1, p.16713.

_____. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1997. Seção 1, p.27937.

_____. Decreto n.3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 maio 2000. Seção 1, p.1.

_____. Decreto n.3.741, de 31 de janeiro de 2001. Altera a redação do art. 5º do Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º fev. 2001. Seção 1, p.2.

_____. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p.18.

_____. Decreto n.5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto n.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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 out. 2004. Seção 1, p.5.

_____. Decreto n.5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p.6.

_____. Decreto n.5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Decreto n.6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p.4.

_____. Decreto-Lei n.1.238, de 2 de maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 6 maio 1939. Seção 1, p.10387.

_____. Decreto-Lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). *Coleção das Leis do Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v.1, p.58–59, 1942.

_____. Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. Seção 1, p.1997.

_____. Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1942. Seção 1, p.2957.

_____. Decreto-Lei n.5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 ago. 1943. Seção 1, p.11937.

_____. Decreto-Lei n.8.535, de 2 de janeiro de 1946. Passa a Diretorias subordinadas imediatamente ao Ministério da Educação e Saúde as Divisões de ensino superior, ensino secundário, ensino comercial e ensino industrial do Departamento Nacional de Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p.119.

_____. Decreto-Lei n.8.590, de 8 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a realização de exercícios escolares práticos sob forma de trabalho industrial nas escolas técnicas e escolas industriais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 jan. 1946. Seção 1, p.397.

_____. Decreto-Lei n.8.598, de 8 de janeiro 1946. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos ou auxílio financeiro nas escolas de ensino industrial da União. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 jan. 1946. Seção 1, p.398.

_____. Decreto-Lei n.8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 12 jan. 1946. Seção 1, p.541.

_____. Decreto-Lei n.8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 12 jan. 1946. Seção 1, p.542.

_____. Decreto-Lei n.616, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional — (Cenafor) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 1969. Seção 1, p.4881.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura do Distrito Federal). Decreto n.838, de 20 de outubro de 1911. Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional, e dá outras providências. *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, p.21–44, out. 1911.

_____. Decreto n.2.133, de 6 de setembro de 1919. Autoriza a transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para o âmbito federal.

_____. Decreto n.3.281, de 23 de janeiro de 1928. Reforma do Ensino no Distrito Federal.

_____. Decreto n.3.864, de 30 de abril de 1932. Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do Decreto n.3.763, de 1º de fevereiro de 1932.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto n.787, de 11 de setembro de 1906. Cria quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro.

Portarias

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Portaria de 13 de novembro de 1926. Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 dez. 1926. Seção 1, p.13.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria n.205, de 3 de abril de 1947. Institui a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 7 abr. 1947. Seção 1, p.4668.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria n.15, de 31 de janeiro de 1950. Expede instruções relativas à matrícula em cursos técnicos industriais. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 fev. 1950. Seção 1, p.2051.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria n.236, de 24 de junho de 1950. Estende às escolas de aprendizagem oficiais os benefícios concedidos pela Portaria n.15, de 31 de janeiro de 1950. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 30 jun. 1950. Seção 1, p.9856.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.26, de 27 de janeiro de 1955. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 31 jan. 1955. Seção 1, p.1544.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.347, de 16 de setembro de 1963. Aprova normas para orientação e assistência aos ginásios modernos pelas diretorias do ensino secundário, comercial e industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 out. 1963. Seção 1, p.8388.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.646, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.9.394/96 e no Decreto n.2.208/97 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 1997. Seção 1, p.10852.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.1.005, de 10 de setembro de 1997. Institui no âmbito da Semtec a Unidade de Coordenação do Programa de Reforma da Educação profissional (Proep). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 set. 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.2.267, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que tratará o art. 6º do Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de novembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1997. Seção 1, p.1–2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Ministério do Trabalho. Portaria n.1.018, de 11 de setembro de 1997. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional — Proep. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 set. 1997.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.1.647, de 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Seção 1, p.21.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.64, de 12 de janeiro de 2004. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2004. Seção 1, p.7.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.1.972, de 18 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Seção 1, p.28.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.693, de 9 de junho de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Seção 1, p.39.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.694, de 9 de junho de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Seção 1, p.39.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.1.170, de 21 de setembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2010. Seção 1, p.16.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.1.366, de 6 de dezembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Seção 1, p.7.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.953, de 16 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2012. Seção 1, p.25.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.505, de 10 de junho de 2014. Altera a Portaria no 331, de 24 de abril de 2013, do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jun. 2014. Seção 1, p.16.

Pareceres

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n.45, de 14 de janeiro de 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n.76, de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei n.5.692/71. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.17, de 3 de dezembro de 1997. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n.776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/prg/download/CES0776.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.33, de 5 de outubro de 2000. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

Resoluções

BRASIL. Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura. Resolução n.51, de 25 de julho de 1946. Dispõe sobre o exercício profissional dos técnicos de grau médio formados pelas escolas da União ou equivalentes. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1946.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução n.2, de 27 de janeiro de 1972 (Anexa ao Parecer n.45/72). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 fev. 1972. Seção 1, p.1266.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Seção 1, p.14926.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Seção 1, p.21–23.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1999. Seção 1, p.229–230.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.1, de 29 de janeiro de 2001. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB n.4/1999, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2001. Seção 1, p.9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n.5.154/2004. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1, p.9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.5, de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos

quadros anexos à Resolução CNE/CEB n.4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2005. Seção 1, p.24.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p.9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB n.4/99. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 1º out. 2009. Seção 1, p.18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p.20.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p.22.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.7, de 23 de dezembro de 1963. Estabelece normas para os currículos dos cursos do ciclo ginasial e do ciclo colegial.

OS AUTORES

ADRIANA DOS REIS FERREIRA

Mestra em Estudos do Lazer pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1990). Atualmente é Diretora de Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior da Pró-Reitoria de Ensino do IFG. É professora nos cursos superiores de Tecnologia em Gestão de Turismo e Hotelaria e do Bacharelado em Turismo do IFG desde 2000. Tem experiência na área de educação, gestão pública, lazer e turismo. E-mail: adriana.ferreira@ifg.edu.br.

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2007), especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura (2006) e graduada em Letras-Português/Inglês (2004) pela Universidade Estadual de Goiás. É, desde 2008, professora do IFG. É de sua autoria o livro *Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*. Tem experiência e interesse (na interface entre) (n)as áreas de Educação, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br.

FLÁVIA PEREIRA MACHADO

Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás (2006) e graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Atualmente é professora do IFG/Câmpus Goiânia. Suas produções acadêmicas têm ênfase em História Social e Cultural, principalmente nos temas: movimentos sociais, representações, identidades culturais. E-mail: flavia.machado@ifg.edu.br.

FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS

Doutora (2010) e mestra (2001) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e licenciada em Letras Modernas Português/Inglês (1981) pela FESURV, atual Universidade de Rio Verde. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG/Câmpus Jataí e como presidenta da Academia Jataiense de Letras (2014–2015). E-mail: flomarchagas@gmail.com.

GERALDO COELHO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2015) e graduado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Tem experiência na docência na área de História e Políticas Públicas com ênfase em educação. Atualmente é servidor de carreira do Ministério da Educação, cedido ao IFG. E-mail: geraldo.coelho@ifg.edu.br.

GUILLERMO DE ÁVILA GONÇALVES

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2014), mestre em Educação Física (Ciências do Esporte/Treinamento Esportivo) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), especialista em Educação (1988) e licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1987). É docente do IFG desde 1993. Tem experiência nas áreas de Educação Física, Educação, Lazer e Futebol. Publicou artigos científicos sobre pedagogias críticas aplicadas ao esporte. E-mail: guillermo.goncalves@ifg.edu.br.

LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES

Doutora em Educação (2005), mestra em Educação Escolar Brasileira (1997) e licenciada e bacharela em Ciências Sociais (1981) pela Universidade Federal de Goiás. É professora no IFG/Câmpus Jataí, atuando da educação básica à pós-graduação. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e desenvolve pesquisas na linha de políticas educacionais com ênfase na Formação de Professores. E-mail: luciene.pires@ifg.edu.br.

MAXMILLIAN LOPES DA SILVA

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2015) e tecnólogo em Planejamento Turístico pelo IFG/Câmpus Goiânia (2011). É servidor técnico-administrativo na Reitoria do IFG, atuando como pesquisador-orientador no Observatório do Mundo do Trabalho. Foi membro do corpo editorial e revisor do *Boletim de Conjuntura Econômica e do Mercado de Trabalho do Estado de Goiás* (2012–2014). Suas produções acadêmicas estão focadas na expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com ênfase na atuação do IFG. E-mail: maxmillian.silva@gmail.com.

SÔNIA APARECIDA LÔBO

Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), com ênfase em Sociologia do Trabalho, mestre em História das Sociedades Agrárias pela Universidade Federal de Goiás e licenciada em História pela Universidade Católica de Goiás (1989), atual PUC/GO. É professora do IFG/Câmpus Goiânia. Tem desenvolvido pesquisa e orientações na área de História da Educação, com ênfase em educação profissional, e tem promovido ações de recuperação da memória institucional, o que se materializou na exposição fotográfica “Cefet: cem anos de História. Memória através de imagens”. E-mail: sonia.lobo@ifg.edu.br.

VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ

Doutora em Educação (2014) e mestra em Educação Escolar Brasileira (2000) pela Universidade Federal de Goiás, especialista em Língua Portuguesa (1989) e licenciada em Letras Modernas Português/Inglês (1986) pela FESURV, atual Universidade de Rio Verde. É professora do IFG, com atuação na graduação e na pós-graduação. Atualmente é coordenadora da Editora IFG. Participa como pesquisadora colaboradora da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro) e realiza estudos sobre formação, profissionalização e trabalho docente. E-mail: vanderleida@gmail.com.

WALMIR BARBOSA

Doutor em História (2012), mestre em História das Sociedades Agrárias (1997) e licenciado em História (1985) pela Universidade Federal de Goiás. É professor do IFG/Câmpus Goiânia. Lidera o Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Formação Humana e coordena o projeto de pesquisa “Padrão de reprodução do capital e educação profissional e tecnológica no Brasil: a trajetória do IFG nos anos 1990 e 2000”. É coautor de livros como *A História da História* (2002), *Estado e poder político: da afirmação da hegemonia burguesa à defesa da revolução social* (2004), e *Estado e poder político: do pragmatismo político à ideia de contrato social* (2005), publicados pela Editora PUC/GO. Suas produções acadêmicas atuais têm como foco o capitalismo no século xx. E-mail: walmir.barbosa@ifg.edu.br.

CRÉDITOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

REITOR

Jerônimo Rodrigues da Silva

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Ruberley Rodrigues de Souza

COORDENADORA DA EDITORA

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Claudia Azevedo Pereira

Erika Regina Leal de Freitas

Liberato Silva dos Santos

Luciene Lima de Assis Pires

Luiz Marcos Dezaneti

Marina Kanthack Paccini Razzé

Murilo Ferreira Paranhos

Ruberley Rodrigues de Souza

Simone Silva Machado

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, ILUSTRAÇÃO E CAPA

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

REVISÃO

James Deam Amaral Freitas

Gustavo Lopes Silva

Kepler Benchimol Ferreira

Mabel Pettersen Prudente

Olliver Robson Mariano Rosa

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Impresso em Curitiba, em junho de 2016,
por Impressoart Editora Gráfica Ltda. para a
Editora IFG.

Tipografia Myriad Pro Light 16/20 (títulos)
Minion Pro 10/16 (texto)

Papel Pólen 80g/m² (miolo)
Cartão Supremo 300g/m² (capa)

Tiragem 500 exemplares.

CONSELHO CIENTÍFICO

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Roverly de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

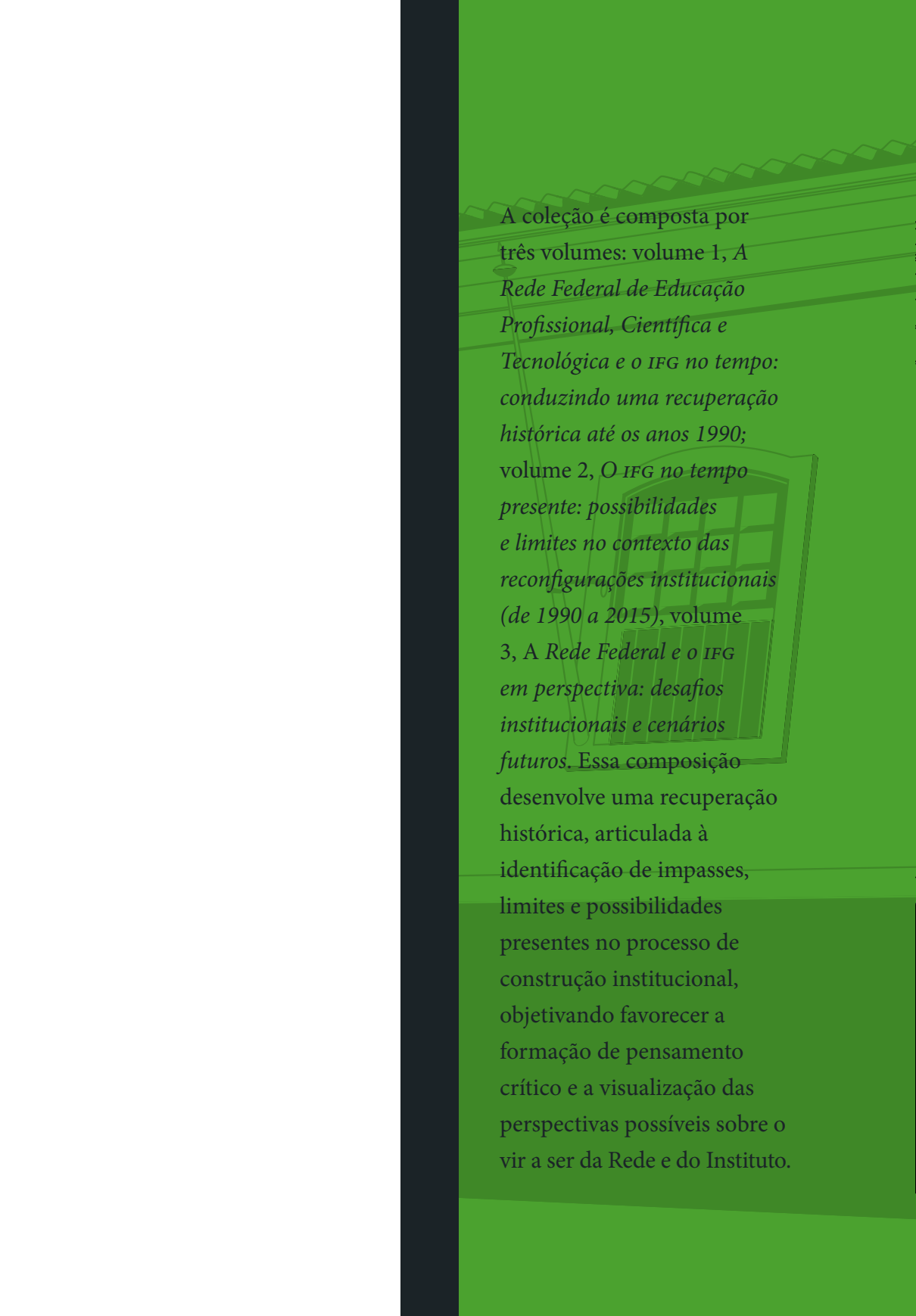
Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)



A coleção é composta por três volumes: volume 1, *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*; volume 2, *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*, volume 3, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. Essa composição desenvolve uma recuperação histórica, articulada à identificação de impasses, limites e possibilidades presentes no processo de construção institucional, objetivando favorecer a formação de pensamento crítico e a visualização das perspectivas possíveis sobre o vir a ser da Rede e do Instituto.

A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* oferece aos leitores um conjunto de textos que proporcionam olhares críticos sobre a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre a trajetória do Instituto.

O primeiro volume da coleção, *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*, faz um resgate histórico e social do percurso da Rede Federal, de suas origens aos anos 1990, com atenção nos processos de criação, desenvolvimento e transformação e nos debates neles presentes. Referência central nesse resgate, o IFG surge como materialização de tais processos e debates.

Vêm à cena neste volume as configurações institucionais da Escola de Aprendizes Artífices de Goiaz, da Escola Técnica de Goiânia e da Escola Técnica Federal de Goiás, mediante a discussão de temas que, alargando a compreensão do passado, contribuem para o enfrentamento dos desafios do presente e para o desenho de uma imagem futuro que oriente a construção da Instituição.