

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: (DES)HUMANIZAÇÃO DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

*HISTORY OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: THE
(DE)HUMANIZATION OF THE WORKER IN WORK EDUCATION*

¹Igor Lindemaier Cavalheiro*

²Adão Caron Cambraia

³Ricardo Antonio Rodrigues

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

Email: igor.cavalheiro@iffarroupilha.edu.br

ORCID: 0000-0001-9693-4307

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

Email: adao.cambraia@iffarroupilha.edu.br

ORCID: 0000-0002-8256-4007

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

Email: ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

ORCID: 0000-0002-5292-3646

Artigo submetido em 19/09/2024, aceito em 17/06/2025 e publicado em 18/06/2025.

Resumo: Este trabalho trata da concepção e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A pergunta de pesquisa é: Quais as principais características da Educação Profissional historicamente constituída no Brasil? Como a EPT se constituiu historicamente no Brasil? O objetivo é analisar as condições da EPT, desde o período colonial até a atualidade, para compreender características de cada momento, identificando a EPT como um campo de disputas entre a classe dirigente e os trabalhadores. A metodologia, adotada foi uma análise qualitativa de cunho bibliográfico, em que se selecionou estudos de livros e artigos de autores referência sobre a história da EPT no Brasil. Como resultado, percebeu-se que a EPT sempre esteve ligada ao trabalho, seja alienado (utilizado como política assistencialista e de controle social) ou como princípio educativo constitutivo do humano.

Palavras-chave: Educação; Profissional; Técnica; Industrial; Trabalho.

Abstract: This work deals with the conception and development of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. The research question is: What are the main characteristics of Professional Education historically constituted in Brazil? How was EPT historically constituted in Brazil? The objective is to analyze the conditions of EPT, from the colonial period to the present, in order to understand the characteristics of each moment, identifying EPT as a field of debate between the dominant class and workers. The methodology adopted was a qualitative analysis of a bibliographic nature, in which studies of books and articles by referenced authors on the history of EPT in Brazil were selected. As a

result, we found that EPT has always been linked to work, whether alienated (used as a welfare and social control policy) or as an educational principle constitutive of the human.

Keywords: Education; Professional; Technique; Industrial; Work.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica tem o trabalho como princípio educativo nos Institutos Federais (IF). É um esforço para potencializar uma formação cidadã e constituir um pensamento crítico. Essa concepção de educação não é uma proposta consensual, principalmente por causa das inúmeras disputas entre a educação para o trabalhador e uma educação para uma elite. O estudo é uma reconstrução histórica da educação para o trabalho no Brasil, compreendendo a institucionalização da educação profissional e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do período colonial até os dias atuais. Para isso, analisamos as características de cada período e contextualizamos com os estratos sociais envolvidos e as questões comportamentais e culturais em relação ao trabalho e estudo em cada período histórico. O problema de pesquisa é: Entender as principais características da Educação Profissional historicamente constituída no Brasil e como a EPT se constituiu historicamente no país. O objetivo é analisar as condições da EPT, desde o período colonial até a atualidade, para compreender características de cada momento, identificando a EPT como um campo de disputas entre a classe dirigente e os trabalhadores.

Como caminho metodológico, o texto está organizado em introdução, onde está descrita a temática, problema, objetivos, metodologia e apresentação geral do texto. Logo em seguida, temos o tópico “A Gênese da Dualidade na Educação Profissional”, que trata sobre as primeiras atividades de ensino ligadas ao trabalho, à exploração de recursos naturais, da utilização de mão de obra escrava e controle sobre populações originárias. No tópico seguinte foi apresentada a “Influência da Expansão do Capitalismo e Industrialização da Educação Profissional” onde discute-se as criações das escolas de aprendizes artífices em um contexto de pré-industrialização brasileira e a educação profissional como forma de assistência aos desvalidos.

O terceiro tópico “Educação Profissional como Campo de Disputas”, discute o impacto do esforço nacional em constituir uma indústria pesada no país, como o caso da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Petrobrás, em consequência disso, a educação profissional ganha o peso da formação de profissionais qualificados para manufaturas industriais com vistas ao desenvolvimento do país. Por fim, a “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Resistência à Contrarreforma” traz ao debate a discussão sobre os interesses ligados à educação pública e a proposta de educação tecnológica dos IF, tendo como base a formação integral e não apenas para o emprego.

Nas considerações finais, fizemos uma reflexão geral sobre a Educação Profissional no Brasil, e atualmente também tecnológica, e de que maneira podemos superar as heranças culturais negativas sobre a formação de estudantes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esperamos que este trabalho contribua para as discussões e constante aperfeiçoamento de profissionais da educação, em especial aos servidores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia adotada foi o estudo bibliográfico, tendo como maior referência a obra “Educação profissional brasileira: Da colônia ao PNE 2014-2024” de Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e Vanessa Guerra Caires, que é a principal referência, além de Pacheco (2020), Frigotto et al (2005), Saviani (2007, 2020), entre outros. A partir desse referencial também buscamos artigos, incluindo as discussões mais recentes desse espaço em disputa, onde

se encontra a Educação Profissional, para entender a constituição histórica da EPT no Brasil e suas características evidenciadas na atualidade.

3 A GÊNESE DA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A gênese da educação brasileira se relaciona com a formação para o trabalho no Brasil Colônia. No período colonial caracterizava-se por atividades que necessitavam quase exclusivamente de força física, como extração e comércio de madeira e o manejo da indústria açucareira, a formação para os ofícios se dava na vivência e experiências diárias de trabalho (Caires e Oliveira, 2016). De acordo com Cunha (2000), a aprendizagem de ofícios não era organizada de forma diferenciada para aprendizes e profissionais, pois grande parte do trabalho manual era realizado por escravos.

A separação da educação para o trabalho e a educação para os dirigentes já se apresentou com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, sendo ministrada aos filhos dos colonizadores o ensino de caráter clássico, intelectual e humanista, mantendo-a afastada de qualquer trabalho físico ou manual (Caires e Oliveira, 2016). Segundo Fonseca (1986, v.1, p. 22) “Essa ideia enraizara-se tanto nas mentes, que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato ter trabalhado manualmente”. Isso demonstra como as atividades manuais eram desvalorizadas.

Na concepção de Santos (2010), as Corporações de Ofícios no Brasil, juntamente com as câmaras municipais fizeram o máximo esforço para dificultar ou impedir o ingresso de escravos no mercado de trabalho, de forma a constituir o embranquecimento de certos ofícios manuais. “[...] Essas entidades exerciam especial papel em relação aos mecanismos de acesso ao trabalho e exercício da vida profissional na cidade, preservando os interesses próprios de cada um dos grupos profissionais por elas defendidos, reservando ainda os empregos e atividades disponíveis para seus filiados” (Martins, 2008, p. 4).

O declínio das corporações de ofícios no Brasil nos remete primeiramente à pergunta: existiram corporações de ofícios no Brasil? Baseando-se nas fontes primárias e em análises historiográficas já desenvolvidas sobre o tema podemos afirmar que sim, elas existiram desde o início do período colonial. No entanto, apresentaram características diferentes das guildas portuguesas, apresentando peculiaridades em relação ao contexto da sociedade colonial. E ainda sobreviveram até o século XIX, mesmo quando já estavam sendo extintas em vários países europeus, sendo legalmente abolidas apenas na Constituição de 1824 (Martins, 2008, p. 1).

Outro aspecto que limitou muito o desenvolvimento das profissões manuais foi o modelo agroexportador definido pela Coroa Portuguesa, devido ao pacto colonial imposto, chegando a impor a proibição de empreendimentos industriais, escolas e universidades na colônia no fim do século XVIII. Essa proibição, certamente, impactou o desenvolvimento nacional e atrasou a criação e desenvolvimento de uma EPT vinculada com as necessidades do país.

A descoberta de ouro em Minas Gerais influenciou o panorama do Ensino de Ofícios devido à necessidade do trabalho em Casas de Fundição e de Moeda, somente para homens brancos. Esse procedimento marcou os primeiros passos de um mercado de trabalho excludente no Brasil (Caires e Oliveira, 2016).

Em 1759, a educação realizada em colégios Jesuítas foi extinta sob influência do Iluminismo e a cabo do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal. Após o ano de 1808, com a vinda de D. João VI com a família real para o Brasil ocorreram mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que culminaram na criação do Colégio das Fábricas em 1809. Contudo, esse empreendimento destinado a mão de obra fabril não logrou

êxito, haja vista que a implantação de indústrias não ocorreu na velocidade esperada, funcionando até 1811 e sendo desativado em 1812 (Caires e Oliveira, 2016; Cunha, 2000).

Nesse período, tendo em vista a carência de mão de obra qualificada para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país, adotou-se a aprendizagem compulsória destinada às crianças e aos jovens socialmente excluídos, ou seja, aos pobres, órfãos e os então chamados “desvalidos da sorte”. Dessa forma, o ensino de ofícios passou a ser ofertado em instalações militares e posteriormente em estabelecimentos industriais. A partir disso, por mais de um século todas as casas de órfãos passaram a ministrar instrução de base manual (Caires e Oliveira, 2016; Cunha, 2000; Fonseca, 1986; Santos, 2010), o que carrega a formação profissional de preconceitos como de que trata somente da repetição de tarefas para um determinado fim, sem a exigência da reflexão crítica, o que reforça uma formação alienada.

Em síntese, sobre o período Colonial, Caires e Oliveira (2016, p. 26) afirmam que: “[...] o Período Colonial deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos de fortuna.” Ainda, segundo as autoras, a dualidade do ensino sempre esteve presente no Período Colonial com a formação humanística e intelectual para as elites.

Com a Proclamação da Independência do território brasileiro, por D. Pedro I, do Reino de Portugal, Brasil e Algarves, instituiu-se o Império do Brasil em 7 de setembro de 1822. Com esse novo regime administrativo fez-se necessário uma nova constituinte. Nesse contexto, no que diz respeito a educação, Fonseca (1986, v.1, p.135) escreve que, “[...] a vitória dos Liberais, imbuídos dos ideais da Revolução Francesa, sobre os Conservadores, refletiu-se nos debates travados durante a Assembleia constituinte de 1823, buscando nova orientação para a obra educacional que se vinha processando”.

Apesar da constituinte de 1824 tratar da educação pública, referindo-se à gratuidade da instrução primária, esse feito não foi viabilizado, pela indisponibilidade de recursos financeiros e da segregação social mantida pela continuidade do regime escravocrata. (Cunha, 2000 apud Caires e Oliveira, 2014, p.35). Sobre o Ensino de Ofícios, no início do Império, Fonseca (1986, v.1) afirma que:

[...] nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar (Fonseca, 1986, v.1, p.135).

A referida Constituição extinguiu as Corporações de Ofícios. Dessa forma, as leis que a seguiram, como a que dispunha sobre a Educação Pública no Império do Brasil em 1826, tenderam a uma posterior reforma com a inclusão de saberes que contam com noções de geometria, mecânica e agrimensura no Primeiro Grau e ensino de desenho para a capacitação nas artes e ofícios no ano de 1827. Para as meninas ficou definida a obrigatoriedade da aprendizagem de costura e de bordados, as chamadas artes femininas. Compreende-se o caráter sexista da divisão de trabalhos voltados a indústria para homens e trabalhos do lar para as mulheres, práticas essas em vigor até grande parte do século XX (Caires e Oliveira, 2016; Fonseca, 1986).

Nos anos seguintes, foram encontradas muitas dificuldades relacionadas a dimensão territorial e a falta de recursos para garantir a oferta de educação no país. Sete anos depois, com a Lei n. 16. De 12 de agosto de 1834 (conhecida como Ato Adicional de 1834), redefinido a organização da educação brasileira no que tange a superposição de poderes no ensino primário e secundário. O poder central reservou-se a promoção do Ensino Superior no País e a educação

no município da Corte, delegando às províncias a organização e a realização da Educação Primária e Secundária (Caires e Oliveira, 2016; Romanelli, 2010).

Segundo Cunha (2000), nessa época, a educação brasileira era constituída por: Ensino Superior através de cursos voltados à formação de pessoas qualificadas para desenvolver o trabalho burocrático do Estado; Ensino Secundário, de modo a selecionar e preparar ao nível superior e o ensino das primeiras letras, ofertado em poucas escolas.

Caires e Oliveira (2016) apontam que, de 1840 a 1865, foram criadas 10 casas de educandos artífices, uma em cada capital provincial: Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará e Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859); e Paraíba (1865). Nota-se a ausência da criação de escolas na província do Rio Grande do Sul, nesse primeiro momento. Sobre as casas de educandos e artífices, Cunha (2000) afirma que:

[...] as casas de educandos artífices foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizadas por leis de assembleias legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas como obras de caridade do que obras de instrução pública; a disciplina era bastante rigorosa, militar ou paramilitar, a instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares (Cunha, 2000, p.13).

Para Fonseca (1986), há um direcionamento discriminatório e assistencialista que era reservado ao aprendizado de ofícios manuais, corroborando a descrição de Cunha (2000) sobre as casas de educandos artífices. Em 1882, foi criada a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista que oferecia cursos de formação profissional para os filhos de escravos, que se tornaram libertos após a publicação da lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do ventre livre (Caires e Oliveira, 2016; Fonseca, 1986).

Em 1879, o Decreto n. 7.247 modificou o Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Ensino Superior no país, incluindo a práticas de ofícios manuais para os meninos e trabalho com agulha para as meninas no currículo das escolas do Segundo Grau. Essa reforma dispôs sobre Educação Profissional ainda no período imperial na corte e nos mais importantes municípios das províncias. Embora não abordasse a referência assistencialista, e de fato não tenha atingido os extratos mais baixos da sociedade brasileira foi um marco inicial com vistas às mudanças sociais em trânsito naquele período como uma industrialização movida pelo modelo agroexportador e o processo de urbanização. (Caires e Oliveira, 2016; Fonseca, 1986; Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994).

Em síntese, a Educação Profissional no período colonial, perpassando o período imperial, brasileiro era predominantemente prática, ocorrendo através da vivência e experiências diárias de trabalho, especialmente em atividades como a extração de madeira e a indústria açucareira. A aprendizagem de ofícios não era organizada formalmente, pois grande parte do trabalho manual era realizado por escravos. Essa formação para o trabalho estava marcada pela dualidade educacional, onde os filhos dos colonizadores recebiam um ensino clássico, intelectual e humanista, mantendo-se afastados de qualquer trabalho físico ou manual, enquanto os trabalhos manuais eram destinados aos escravos e desfavorecidos.

4 INFLUÊNCIA DA EXPANSÃO DO CAPITALISMO E INDUSTRIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No período da Primeira República (República Velha), de 1889 a 1930, sentiu-se no país a expansão do capitalismo, da industrialização e do processo de urbanização, consequentemente, a conjuntura desses fatores tornou necessário o aumento da oferta da Educação Profissional. Os destinatários do Ensino Profissional pertencentes aos setores

populares urbanos com potencial para se transformar em trabalhadores assalariados, incluindo os ex-escravos, gerando assim uma nova classe de trabalhadores urbanos para a consolidação do capitalismo industrial (Caires e Oliveira, 2016).

No regime republicano brasileiro, predominou no período as correntes de pensamento liberal e positivista, sintonizando-se com preceitos do catolicismo. Nessa perspectiva histórica, o Ensino Profissional foi destinado novamente aos desvalidos de sorte com um viés preventivo na forma de disciplinamento e instrução técnica de crianças e jovens para evitar que escolhessem o caminho do pecado, dos vícios, dos crimes e da subversão político-ideológica. Da forma correcional, o trabalho nas oficinas seria o adequado para as crianças que já houvessem cometido algum desvio na conduta social (Caires e Oliveira, 2016; Cunha, 2000).

Nesse contexto de industrialização positivista, na chegada de imigrantes e de movimentos anarco-sindicalistas, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na cidade natal do Presidente, Campos, destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A seguir, vejamos a justificativa para o decreto assinado por Nilo Peçanha:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existência [...] Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (Brasil, 1909 p. 1).

Fonseca (1986) aponta que esse decreto manteve a postura de atenção aos desfavorecidos da fortuna, tornando-se o marco da participação direta do Governo Federal no Ensino de Ofícios e, nominando simbolicamente Nilo Peçanha como fundador do ensino profissional no Brasil. No ano de 1910, as 19 escolas instaladas em edificios inadequados e em condições precárias de funcionamento de oficinas, além de que a formação de professores e mestres especializados também era esquecida, comprometendo a eficiência dessas unidades. Segundo Fonseca (1986) os estudantes apresentavam-se às escolas com uma capacidade de aprendizado muito baixa devido suas condições de vida, impossibilitando a formação de contramestres de acordo com o plano inicial.

A respeito das primeiras ações sobre Educação Profissional na República, Caires e Oliveira (2016) relatam que em 1910 o Asilo de Meninos Desvalidos, recebeu o nome de Instituto Profissional João Alfredo, deixando a educação assistencialista de lado para tornar-se um estabelecimento de Ensino Profissional, em regime de internato. Essa tendência seguiu nos próximos anos, verificando-se que nos anos iniciais da Primeira República houve uma reorganização das poucas instituições que ofertavam Ensino de ofícios no período colonial, por meio de iniciativas dos governos Estaduais, Federais, da Igreja Católica, de associações de trabalhadores e membros da elite agrária cafeeira.

Durante a primeira década do século XX, o mundo passou por um grande conflito militar: a Primeira Guerra Mundial. Esse fato causou grande dificuldade de importação de produtos manufaturados e maquinários. Também houve impacto na economia, o setor cafeeiro era o carro chefe da economia agroexportadora, mas com a queda nas exportações os grandes empresários se viram obrigados a investir em industrialização para suprir as necessidades internas e dinamizar a economia. O surgimento das indústrias trouxe a necessidade do aumento da oferta de Ensino Profissional, bem como a melhoria nos métodos de aprendizagem. Assim, nesse período, foram criadas a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, no Rio de Janeiro, tendo a finalidade de promover a preparação de professores para a formação

profissional, tendo em vista os problemas apontados na implantação das escolas de aprendizes e artífices (Caires e Oliveira, 2016; Fonseca, 1986).

Observando esse movimento da elite econômica para a industrialização de seus negócios, vários projetos foram apresentados, na Câmara dos Deputados, para impulsionar a Educação Profissional. No ano de 1922, um deputado, de Minas Gerais, chamado Fidélis Reis apresentou um projeto tornando obrigatório o Ensino Profissional. Esse projeto só foi aprovado cinco anos depois sob o Decreto n. 5.421, de 22 de agosto de 1927, conhecido como Lei Fidélis Reis, foi sancionado pelo Presidente da República, Washington Luís Pereira de Sousa. Contudo, a lei nunca entrou em vigência, haja vista que a falta de recursos foi o motivo central (Caires e Oliveira, 2016; Fonseca, 1986).

Também em 1927, o deputado Graco Cardoso, do Estado de Sergipe, apresentou um plano para organizar o Ensino Industrial no País, que deveria ser apresentado em três níveis: o Primário Industrial, o Médio e o Normal. O projeto não foi aprovado, mas trouxe uma importante inovação para a época, ou seja, “[...] a habilitação de uma nova classe de profissionais designados como técnicos [...]” (Fonseca, 1986 apud Caires e Oliveira, 2016 p.50)

Nesse período, um expressivo movimento social pressionava por uma revisão da Constituição vigente, especialmente a legislação relativa ao trabalho e ensino. Os principais temas discutidos nesse ínterim eram relativos à interferência da União nas ações educacionais nos Estados, o papel do Estado na educação para todos e a participação da União na Educação Primária (Caires e Oliveira, 2016).

Portanto, durante a Primeira República (1889-1930), o Brasil passou por uma expansão do capitalismo, industrialização e urbanização, o que demandou um aumento na oferta de Educação Profissional para os trabalhadores das classes populares e urbanas, incluindo ex-escravos. Influenciados pelo liberalismo e positivismo, as escolas profissionais visavam preparar tecnicamente crianças e jovens para evitar desvios de comportamento. Identificou-se nesse período um marco para a Educação profissional em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, oferecendo ensino profissional gratuito. No entanto, essas escolas enfrentaram dificuldades devido a instalações inadequadas e falta de professores especializados, comprometendo sua eficiência. Nesse contexto, a Primeira Guerra Mundial intensificou a necessidade de industrialização, levando à criação de novas escolas profissionais e à reestruturação de instituições existentes.

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO CAMPO DE DISPUTAS

Durante a Era Vargas (1930-1945), no que tange a Economia, o Brasil sofreu as consequências da crise econômica de 1929 e da Segunda Guerra Mundial, esse fato pressionou uma rearticulação no mercado interno brasileiro dependente de importações. Nesse sentido, a industrialização nacional foi impulsionada pela necessidade de substituir itens manufaturados no exterior (Caires e Oliveira, 2016).

Francisco Campos foi o primeiro-ministro a frente do Ministério da Educação e Saúde Pública criado na Era Vargas, dentre os primeiros decretos assinados por ele destaca-se “[...] o Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que instituiu um sistema paralelo, composto de Cursos Médios (Propedêutico, Auxiliar e Técnico) e do Curso Superior de Finanças” (Romanelli, 2010 apud Caires e Oliveira, 2016, p.53). Segundo Xavier (1990), a condução do Ministro Francisco Campos contribui para a institucionalização da dualidade na Educação Pública devido à necessidade de uma formação rápida no ramo comercial.

Cunha (2000) destaca que, o Decreto n. 20.158/1931 trouxe pela primeira vez o termo “técnico” na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho. Voltando a dualidade estabelecida pelo decreto. Em 1932

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova fez crítica à falta de articulação entre os graus de ensino considerando o Decreto n. 20.158/1931 um instrumento de estratificação social com diferentes objetivos culturais e sociais para ensino primário e profissional (Brasil, 1931).

As ideias expressas no manifesto tiveram influência na Constituição de 1934 que definiu a competência da União para traçar as diretrizes para a educação nacional. Além disso, o artigo 152 atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo. O CNE dedicou um capítulo no referido plano à Educação Profissional, denominada Ensino Especializado, organizando-o em Ensino Elementar (preparação profissional inicial); Ensino Médio (formação técnica); e Ensino Superior (Brasil, 1934; Caires e Oliveira, 2016).

Contudo, esse plano não foi adotado devido ao fechamento do congresso em decorrência do Golpe que instaurou o Estado Novo. Nesse sentido, a nova constituição outorgada incluiu de maneira explícita, o Ensino Profissional como dever do Estado, conforme exposto em seu artigo 129, incluindo como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (Brasil, 1937).

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a substituição de importações estabelecida por Getúlio Vargas ampliou o processo de industrialização no país. Houve expansão na exportação de mercadorias tradicionais para os países envolvidos na guerra. Pôde-se observar o crescimento industrial, mais notadamente, na instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e no ano a seguir a Fábrica nacional de Motores ambas assistidas e financiadas pelo Governo norte-americano, representando, pelo menos no papel, um movimento de transferência tecnológica, mesmo que sempre sob controle da metrópole (Caires e Oliveira, 2016; Cunha, 2000; Vieira Pinto, 2005).

Em decorrência do exposto, constatou-se a necessidade de formação de trabalhadores qualificados para atender ao setor produtivo, tornando-se urgente a organização e ampliação do Ensino industrial, bem como sua qualidade. Nesse sentido, em 1942, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente, Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI), sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI) com o objetivo de formar aprendizes para a indústria. Em 1946 foi implantado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), gerenciado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC) (Caires e Oliveira, 2016).

Para Kuenzer (2007), esse movimento ocorreu devido à articulação do poder público e o setor privado para atender demandas definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho em uma concepção taylorista-fordista, como resposta a demanda crescente de trabalhadores. Sobre o Ensino Industrial no surgimento do Sistema S, Oliveira traz à discussão as visões conflitantes entre Governo e iniciativa privada quanto ao Ensino Industrial no período.

[...] ao contrário do que foi veiculado, a criação do Senai e do Senac não se constitui em uma iniciativa do empresariado que, na época, resistia à instituição de uma aprendizagem sistemática, vinculando trabalho e escola. Além disso, os empresários também se opunham à remuneração dos trabalhadores-aprendizes. Na verdade, a criação desses serviços foi uma imposição de Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores (Oliveira, 2003, p. 33).

Nesse período, as escolas técnicas constituíam a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial destinada à oferta de cursos técnicos definidos pela reforma Capanema. Esse período foi marcado pela perspectiva dualista, quando havia de um lado a referida Rede, organizada como um sistema oficial e por outro, um sistema paralelo, que no caso era a educação ofertada pelo Senai e Senac principalmente.

Em síntese, Oliveira (2003) aponta que a reforma Capanema promoveu uma diferenciação entre Escolas Industriais, que ofertavam uma formação para ofícios que demandavam maior capacitação, destinadas, em geral, aos alunos que não trabalhavam e as Escolas de Aprendizes, que se ligavam aos recém-criados Senai e Senac para formação pontual a fim de que os trabalhadores exercessem melhor suas funções (Ramos, 1995; Caires e Oliveira, 2016).

No período após o Estado novo (1945-1964) e anterior ao golpe cívico-militar, Fonseca (1986, v.3) destaca que, houve uma valorização da Educação Industrial, haja vista a perda do caráter assistencialista, e o enfoque na qualificação profissional. A Constituição vigente na época determinou também a obrigatoriedade de parte dos impostos da União, Estado, do Distrito Federal e municípios para o desenvolvimento do ensino, além de definir a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (Ramos, 1995; Caires e Oliveira, 2016).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica e autonomia didática, financeira, técnica e administrativa. Essa maior flexibilidade proporcionou um aumento no número de matrículas e melhor adequação dos cursos ofertados às necessidades locais (Brasil, 1959; Cunha 1977; Caires e Oliveira, 2016).

Com a demanda por profissionais em alta, o governo agiu através da Reforma Universitária, Lei n.5540, de 28 de dezembro de 1968 e através da profissionalização compulsória do Ensino de 2º Grau, regulamentada pela Lei n. 5.652, de 11 de agosto de 1971. O 2º Grau tinha duração de três ou quatro anos e destinado, compulsoriamente, à habilitação profissional, ou seja, a formação de técnicos e auxiliares técnicos. A Lei n. 5.652/1971 também organizou o Ensino Supletivo, possibilitando a conclusão da escolarização daqueles que não a concluíram em idade certa, e para permitir estudos de aperfeiçoamento e atualização (Cury, 1982; Caires e Oliveira, 2016).

Contudo, sobre essa profissionalização, Caires e Oliveira (2016) afirmam que a qualidade desse ensino foi reconhecida na atuação das Escolas Agrícolas Federais (EAF) e Escolas Técnicas Federais por sua experiência prévia no ensino profissional, condições adequadas de infraestrutura, laboratórios e pessoal qualificado, diferentemente das escolas municipais e estaduais. Por outro lado, as escolas particulares adaptaram o ensino propedêutico ao que foi permitido na legislação vigente de forma a atender aos filhos da elite econômica (Oliveira, 2003).

O MEC, então, iniciou um processo de avaliação da política de educação profissional para o 2º Grau. A Lei n. 5.692/1971 foi sofrendo modificações que culminaram na Lei n. 7.044, de 18 outubro de 1982, que alterou o seu artigo 1º, substituindo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”. A partir disso, a Educação Profissional ficou a critério das Instituições de Ensino, o que na prática passou a reestabelecer o ensino propedêutico, justamente pela discricionariedade da oferta de Educação Profissional (Kuenzer, 2007, Caires e Oliveira, 2016).

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais (ETF) continuaram seu trabalho com reconhecida excelência, de forma que por meio da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, três Escolas Técnicas Federais foram transformadas nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Minas, Paraná e Rio de Janeiro, passando a ofertar Cursos de Graduação e pós-graduação. Cabe destacar que, esses CEFET foram os únicos em funcionamento até que a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou em CEFET todas as ETF criadas pela Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1983 (a qual também criou novos CEFET). (Caires e Oliveira, 2016).

Segundo as autoras, Caires e Oliveira (2016), o legado do Regime Militar foi marcado pelo endividamento externo, achatamento de salários, concentração de renda e pela inflação, solapando o desenvolvimento do país. Esses efeitos vieram a contribuir para um movimento de redemocratização, culminando no período conhecido como Nova República a partir de 1985.

Após a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se a discussão sobre a nova LDBEN. Nos primeiros debates sobre a LDB, Caires e Oliveira (2016), enfatizam que se centraram os diálogos em torno dos conceitos de formação politécnica e tecnológica e de escola unitária, contemplados nas produções de Marx e Engels e, posteriormente de Gramsci. Para Frigotto (2005, p.74) “Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias Geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana”.

No período pós-promulgação da CF/88 até o final dos anos 90, o ato mais exemplar das idas e vindas no processo de desenvolvimento da educação profissional brasileira se dá após a promulgação da LDBEN/1996. No ano seguinte, o PL 2.208/1997 volta atrás no processo de desenvolvimento da Educação Profissional para concepções anteriores à LDB de 1961 ao separar novamente o Ensino Médio e o Ensino Técnico, se equiparando então às reformas de Capanema na década de 40, posto que novamente entrava em vigência essa dualidade com o referido decreto (Saviani, 2007), o que reforçou a intensificação das disputas na Educação Profissional. Marcando, de um lado uma educação aligeirada para atender as demandas do mercado de trabalho e, por outro, uma educação clássica para formação da classe dos dirigentes.

6 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RESISTÊNCIA À CONTRARREFORMA

A partir de 2003, a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, especialmente a educação tecnológica, ganhou destaque, culminando no Decreto 5.154 de 2004, que permitiu essa integração e substituiu o Decreto 2.208 de 1997. Em 2005, o governo federal lançou um projeto para expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Em 2008, criou os Institutos Federais (IF) distribuídos por todos os estados. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas ambiciosas para a educação tecnológica, como a integração de 25% das matrículas de EJA com Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a triplicação das matrículas de educação técnica de nível médio. Com o Decreto 5.154 de 2004, voltou a possibilidade de uma integração entre formação propedêutica e profissional. O decreto contou com o apoio intelectual de nomes como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos e contrastou drasticamente com a linha neoliberal do governo anterior (Guimarães, 2015; Andriguetto, 2024). Gabriel Grabowski faz uma leitura desse momento, do seguinte modo:

Ao contrário do que previa e fomentava o decreto de 1997, ou seja, cursos e currículos de Ensino Médio separados e independentes de cursos e currículos de Educação Profissional (ensino técnico), o atual decreto recoloca a possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de proposta de formação (Grabowski, 2006, p. 5).

Seguindo nesse processo de construção de uma nova concepção educativa, no final do primeiro mandato de Lula, em 2007, uma nova legislação trouxe um modelo de Instituições ofertantes de EPT. A partir do Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são apresentados como modelos de EPT e na formação de professores para a educação básica nas áreas de Física, Química, Biologia, Computação e Matemática. Além disso, a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) foi incluída na LDBEN/1996 por meio da publicação da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que

dispôs sobre o seu desenvolvimento e oferta, na forma integrada ao Ensino Médio (Saviani, 2020; Caires e Oliveira, 2016).

Os Institutos Federais (IF) são instituições de ensino oriundas de um movimento político que buscou a oferta de EPT juntamente com a formação integral do ser humano, em todos os níveis de formação, omnilateralidade. Esse modelo Educacional se contrapõe a uma escola tradicional com vários vieses que contribuem para a manutenção da estratificação social no país e as dualidades, tais como: a de quem faz trabalho mecânico e quem faz trabalho intelectual, de quem apenas estuda, com o apoio financeiro dos pais, e de quem precisa trabalhar para se manter estudando, entre tantas outras.

Os IF são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão (Pacheco, 2020, p. 4).

Após o término do segundo mandato de Lula, a transição para o governo de Dilma Rousseff conseguiu dar continuidade a essa política e novas metas para a educação foram traçadas, ainda que não tenham sido concluídas, como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE) já aprovado pela Lei 13.005/2014. O período que foi marcado pela criação e expansão de vários Institutos Federais por todo o país, passando de 140 para mais de 562 até 2014 (Saviani, 2020).

No governo Temer, o Novo Regime Fiscal e a reforma do ensino médio foram os dois principais desmontes de políticas públicas para as camadas populares. A mais abrangente dessas grandes perdas para a classe trabalhadora foi o Novo Regime Fiscal, PEC 55/2016, congelando os gastos públicos por 20 anos. O trâmite se deu de forma acelerada em ambas as casas, com apoio de bancadas alinhadas ao governo e quase sem alterações.

Em 2016 o governo federal propôs Emenda à Constituição referente ao Novo Regime Fiscal; o documento tramitou como Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016, na Câmara Federal, como PEC 55/2016 no Senado Federal, sendo promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. A iniciativa estabelece limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo IPCA, Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo. Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entra em vigor por duas décadas, podendo ser corrigida a partir do décimo ano (Oliveira; Silva, 2018, p.2).

Uma das principais consequências da PEC 55/2016 foi a inviabilização do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), com investimento mínimo de 7% do PIB em até 2019 e de 10% do PIB em educação até 2024 (Saviani, 2020). A Reforma do Ensino Médio implementada pela Medida Provisória n. 746, de 2016, posteriormente consolidada na Lei n. 13.415/17 marca um movimento de contrarreforma do Ensino Médio Integrado (Cabraia, Andrighetto, Chaves, 2023). A referida lei teve as seguintes implicações a seguir:

[...] esta Lei alterou, ao mesmo tempo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007), a Consolidação das Leis do Trabalho e instituiu uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Araújo, 2018, p.220).

Essa reforma visou subordinar a educação e o Ensino Médio, em especial, às demandas do mercado em caráter instrumentalista. Apesar disso, os IF seguem sendo espaços de resistência a essa precarização da educação básica em detrimento aos interesses de parte dos setores produtivos. Apesar das novas exigências incluídas na BNCC as Instituições de Ensino se respaldaram na lei de criação dos IF, Lei nº11.892/2008, constando a autonomia didático-pedagógica dos IF nesta legislação para manter a estruturas de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) inalterados, ou com poucas modificações (Araújo, 2023).

No entanto, a reforma do ensino médio exerceu e exerce pressões sobre os IF, de forma que muitas instituições alteraram PPC, carga horária de cursos e disciplinas, para se adaptarem a essa legislação (Paixão, 2023). O ponto principal contra a reforma é de que ela vai contra os progressos realizados na proposta de uma educação integral construída após a redemocratização e atua em favor de interesses do mercado e não do desenvolvimento humano.

Nesse somatório de retrocessos, os anos que se seguiram foram de redução significativa de recursos para os IF, o que afetou seu projeto inicial de chegar a marca de 1000 campus em todo país. Segundo dados do Conif, seria necessário R\$ 3,7 bilhões para garantir as atividades educacionais em 2017, porém o MEC aprovou apenas R\$ 2,1 bilhões para esse ano. Havia 415 campi em 2014, 673.602 matrículas e R\$ 2.363.732.614 necessários para o custeio, em 2017 havia 606 campi, 878.682 matrículas e R\$ 2.188.537.801,00 destinado ao custeio, ou seja, aumentou o número de estudantes e o tamanho da estrutura física e reduziram-se os recursos para custeio (Henning; Brittes, 2021).

Dando continuidade à expansão da RFEPT, iniciada pelo governo Lula, a presidenta Dilma Rousseff anunciou a terceira fase da expansão, em agosto de 2011. Segundo o relatório de gestão da SETEC, referente ao ano de 2010, projetou-se para o seu primeiro ano, 2011, a implantação de 86 novos Campi de IF, dos quais 46 eram remanescentes da Fase 2. A sua totalidade compreende ainda a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), o que levaria a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da atual década (Souza; Silva, 2016, p.21).

Atualmente, volta-se a tratativas políticas para viabilizar a efetivação dessa expansão da Educação Profissional, juntamente com a consolidação dos campi que possuem pendências de infraestrutura e pessoal devido à falta de recursos. Após um governo que aliou neoliberalismo e extrema direita, evocando crenças do período da ditadura militar, a Educação deixou de ser vista de forma responsável como um investimento no futuro do país, os IF e as Universidades Federais foram constantemente atacados através de insinuações tendenciosas sobre doutrinação política, mas também com cortes e contingenciamento de recursos.

Considera-se importante relembrar os caminhos traçados pela concepção educativa dos IF, bem como sua constituição e desenvolvimento, pois a memória também é uma forma de resistência. A educação politécnica, a formação integral do ser humano, o ensino integrado, todos esses conceitos – que não têm o mesmo significado, mas todas se contrapõem a uma educação positivista, à manutenção da estratificação social e de condições precarizantes da vida humana em benefício de acúmulo de capital e da destruição ambiental.

Os IF não surgiram sem um processo histórico de lutas, disputas e tensões internas e externas. Na verdade, ainda hoje as disputas persistem. Dessa forma, é preciso voltar um pouco no passado para encontrar nas raízes dos IF, os conceitos e pressupostos fundamentais a sua existência, pois mesmo em períodos de maior investimento e expansão, a educação ofertada nesses espaços pode deixar de ser aquilo que foi idealizado no seu processo de constituição, sendo necessário o resgate do intuito dos IF, que é o Currículo Integrado visando uma formação crítico-reflexiva do cidadão (Pacheco, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação Profissional foi alicerçada na formação para o emprego, isto é, a educação orientada para demandas no mercado de trabalho e não para o desenvolvimento humano e integral. Não é interesse dos empresários que o trabalhador seja crítico, seguindo-se a mesma visão por longos períodos desde a escravidão, industrialização e até a sociedade atual com o viés neoliberal sobre a educação. Assim, a educação foi alterada conforme as necessidades do capital ao longo da evolução do próprio capitalismo.

A contraponto disso, a inspiração socialista de educação pautada na Escola Unitária de Gramsci, que visava a unidade entre o trabalho manual e intelectual, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito e não uma estratificação social determinada pela escola, foi a visão político-filosófica que contribuiu para a constituição dos Institutos Federais, rompendo com a dualidade estrutural na educação. Outra importante questão sobre os IF é sua interiorização. A educação sempre foi conduzida pela necessidade de desenvolvimento do capital, com isso, somente nas grandes cidades existia uma estrutura mínima para oportunidades de educação para a classe trabalhadora. Assim, a interiorização da educação tem proporcionado o acesso à educação de pessoas que não teriam condição de se deslocarem para grandes centros urbanos.

Além disso, ao ser instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o ensino técnico e a formação profissional ganharam novas dimensões como o Trabalho como princípio educativo, articulando Ciência, Tecnologia e Cultura. Esses pilares da Educação Tecnológica e da formação integral são o que diferenciam a educação para a formação humana, como pensada antes dos IF, possibilitando uma formação tecnológica com excelente formação profissional pautada na omnilateralidade, sem distinção entre currículo técnico e de formação geral. Outra importante característica é a possibilidade de verticalização dos estudos no mesmo eixo de estudo, inclusive no mesmo campus e assim, impulsionando os estudantes a não cessarem seus estudos, permanecendo em constante atualização e contato com o a instituição.

Finalmente, observa-se que o acesso à Educação Profissional e Tecnológica tem permitido que pessoas, que não tinham ao menos familiares com a etapa da Educação Básica concluída, chegassem ao ensino superior através da verticalização proposta na concepção de Educação Básica, Técnica, Tecnológica, Superior e Pós-Graduação promovida nos Institutos Federais. Assim, pode-se dizer que se inverte a lógica de atender o mercado para então qualificar pessoas à produção de sua própria existência, pois nesse processo de interiorização os egressos da Educação Profissional podem fazer a diferença e gerar desenvolvimento local. Nesse contexto, sempre estiveram presentes a disputa de interesse entre mercado e uma educação pública integrada, na qual os IF tomam parte em defesa da última para todos os cidadãos e com a qualidade necessária para uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. F. Estado, educação e modernização agrária: o papel da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1889-1930). 2008. 417f. Tese de Doutorado (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em:

<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/estado%20educacao%20modernizacao.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2024.

ANDRIGHETTO, M. J. Sentidos da dimensão tecnológica e trabalho pedagógico entre a pseudoconcreticidade e o concreto pensado nos bacharelados em administração do IFFAR. 2024. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

ARAÚJO, A. C. Ensino médio integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos institutos federais de educação. Formação em Movimento, v. 5, n. 11, 2023.

ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, A Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. Holos, [S.L.], v. 8, p. 219-232, 31 dez. 2018. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 07 jul. 2024.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL, Decreto-lei nº 20.158, de junho de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Ed. Vozes, 2016.

CAMBRAIA, A. C.; ANDRIGHETTO, M. J. CHAVES, T. M. (org) Educação Profissional e Tecnológica no contexto da contrarreforma: concepções, experiências e dinâmicas investigativas. Curitiba: CRV, 2023.

CUNHA, L.A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, L.A.C.R. Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, C.R.J. et al. A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71. Brasília: Inep, 1982.

FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. 5 vols. Rio de Janeiro. SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, G. Proposta Pedagógica Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: Boletim 07 do Salto Para o Futuro/TV Escola (maio/junho). Brasília, 2006, pp. 415

GUIMARÃES, M. C. 10 anos do Decreto nº 5.154/04 e o Programa Dupla Escola. Marx e O Marxismo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 114-126, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2015.78>

HENNING, A. C.; BRITTES, L. R. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016: ameaças e desafios aos institutos federais. Revista Contexto & Educação, [S.L.], v. 36, n. 113, p. 373-391, 23 fev. 2021. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.373-391>.

KUENZER, A. Z. (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. S. N. Entre a Cruz e o Capital: as corporações de ofícios no rio de janeiro após a chegada da família real 1808-1824. São Paulo: Garamond, 2008. 174 p.

OLIVEIRA, C.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000100253&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.77586>.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em revista, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PAIXÃO, A. E. A Lei 13.415 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, O. de O. F. História da Educação no Brasil (1930-1973). 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

SANTOS, J.A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C.G. (org.). 500 anos da educação no Brasil. 4 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100 - Especial, out./2007, p. 1.231-1.255. Campinas.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba , v. 45, e21512, jan. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jul. 2024. Epub 03-Jun-2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva et al. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar, v. 2, n. 5, 2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia, v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.