

**Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos**

*Professional and technological education in Brazil: a history of advances and setbacks*

Everton de Souza

Larissa Cerignoni Benites

**Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc**

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

**Resumo**

Esta pesquisa de revisão teve como objetivo analisar a construção histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil (EPT). No que tange aos aspectos metodológicos, a investigação caracteriza-se como de natureza qualitativa e com delineamento bibliográfico. Para atingir o objetivo estabelecido, foram utilizados textos científicos disponíveis na base de dados do Google Scholar e do Scielo, teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, leis e decretos disponíveis no Portal da Legislação do Governo Federal e livros de autores de renome que pesquisam sobre o tema. Concluiu-se que a EPT no país é marcada por avanços e retrocessos, que ganhou notoriedade a partir do governo Lula e que se mostra como uma modalidade de ensino fundamental para a educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica; Rede federal; Institutos federais.

**Abstract**

This review research aimed at analyzing the historic construction of professional and technological education (PTE) in Brazil. With regards to methodological aspects, the investigation is characterized as qualitative in nature and with a bibliographic outline. In order to reach the established objective, scientific texts available in the Google Scholar and Scielo databases, theses and dissertations available in the Theses and Dissertations Catalog by Capes and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, laws and decrees available in the Federal Government Legislation Portal as well as books written by renowned authors who research the topic were used. It was concluded that PTE, in Brazil, is marked by advances and setbacks, which gained notoriety from Lula's government, proving itself as an essential teaching method for Brazilian education.

**Keywords:** Professional and technological education; Federal network; Federal institutes.

### **Considerações iniciais**

A educação profissional e tecnológica (EPT) ganhou notoriedade nas políticas educacionais brasileiras nas últimas duas décadas, sobretudo durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – evidenciam a maior atenção dada a essa modalidade de ensino nas ações do governo petista.

O problema de pesquisa levantado para esta investigação trata-se de averiguar como a EPT foi constituída no Brasil. Para responder a esse problema, estabeleceu-se o objetivo de analisar a construção histórica dessa modalidade de ensino por meio de uma revisão bibliográfica. Investigar a constituição histórica da EPT no Brasil é pertinente na atualidade para que se possa estar ciente das transformações positivas e negativas que ocorreram ao longo dos anos e que podem ocorrer novamente devido às diferentes percepções sobre educação e sociedade do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, em relação aos presidentes anteriores, sobretudo em relação ao ex-presidente Lula e à ex-presidente Dilma Rousseff.

Entende-se que, para se situar sobre a construção histórica da EPT no Brasil, é necessário um olhar cauteloso, uma vez que a origem da EPT no país parece transcender à criação das escolas técnicas federais (ETF) e, portanto, deve ser analisada em um contexto mais amplo (IKESHOJI; TERÇARIOL; AZEVEDO, 2017).

Manfredi (2016) acredita que a reconstrução histórica da educação ‘no’ e ‘para’ o trabalho apresenta duas dificuldades. A primeira refere-se ao fato de a historiografia ter privilegiado a educação oferecida nos ambientes escolares. A segunda trata do recorte encontrado em estudos sobre educação, que focam mais em pesquisas que abordam o ensino médio e o ensino superior, em detrimento de estudos sobre educação profissional. A autora sustenta sua afirmação com base em Cunha (2000b), o qual ressalta que os historiadores brasileiros centralizaram seus estudos nas elites e no trabalho intelectual, o que ocasionou lacunas em outras áreas de estudos da educação. Logo, nas discussões trazidas nessa revisão bibliográfica, buscou-se abranger autores com diferentes

entendimentos no que tange à EPT, pois considera-se que a pluralidade de pensamentos a respeito do assunto somente enriquece os debates sobre o tema.

### **Encaminhamentos metodológicos**

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa com delineamento bibliográfico. Como destaca Fonseca (2002, p.31), na pesquisa bibliográfica são buscadas [...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios [...]” sobre determinado assunto.

Foram utilizados como fontes bibliográficas textos científicos encontrados no buscador Google Scholar e na base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), teses e dissertações com divulgação autorizada pelos autores e que estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e/ou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e leis e decretos disponibilizados no site Portal da Legislação do Governo Federal. Também foram utilizados livros de autores de renome que pesquisam a temática. Os livros utilizados pertencem a bibliotecas de duas instituições públicas localizadas na região Sul do país e alguns livros são de propriedade do pesquisador. A utilização de diversas fontes bibliográficas justifica-se pela necessidade de um olhar aprofundado sobre a EPT.

As buscas nas bases de dados foram realizadas por meio do descritor ‘educação profissional e tecnológica’ e sem a utilização de operadores booleanos. Não houve restrição quanto ao ano de publicação ou de defesa dos trabalhos encontrados. Portanto, foram utilizadas todas as produções científicas e legislações que contribuíssem com as discussões sobre a EPT.

### **Resultados e discussões**

Os autores que se empenham a estudar a história da EPT não apresentam um consenso sobre o início dessa modalidade de ensino no país. Alguns consideram que as práticas cotidianas desenvolvidas pelos nativos, antes da chegada dos portugueses, constituem as primeiras manifestações da educação profissional no Brasil. Para Brandão (1984) e Manfredi (2016), as práticas educativas dos indígenas e as preparações realizadas para o trabalho fundiam-se com as práticas de convívio social dos grupos. Para os autores, os jovens aprendiam observando e repetindo as atividades cotidianas desenvolvidas pelos

adultos e que eram necessárias para a sobrevivência das tribos: caçar, pescar, plantar, colher, entre outras. Para Manfredi (2016, p.46), “[...] tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade”. A autora salienta que as civilizações indígenas também foram os precursores do ensino de artes e ofícios abrangendo tecelagem, cerâmica, adereços, artifícios de guerra e técnicas de construção de casas e de cultivo da terra e produção de medicamentos. Vieira e Souza Júnior (2016, p.153) concordam com o entendimento de Manfredi (2016), pois para os autores não é exagero afirmar que a EPT “[...] acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição”.

Todavia, Ikeshoji, Terçariol e Azevedo (2017, p.53), ao realizarem uma retrospectiva histórica, assinalam que a origem da EPT no país remonta ao Brasil Colônia, “[...] na relação do homem não livre – escravo, com o desenvolvimento do trabalho manual, do seu ofício”. Ao se referirem a essas práticas, que eram realizadas em oficinas rudimentares ou em outros lugares sob controle dos senhores do engenho, os autores as conceituam como educação não autêntica. Essa concepção baseia-se nos pressupostos de Gonçalves (2013, p.14), em que “[...] o termo educação tem sentido mais amplo que escolarização, já que é possível ocorrer um processo educativo sem escolarização”.

Cunha (2000a, p.32), ao comentar sobre o ensino de ofícios aos escravizados nos engenhos de açúcar, afirma:

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação a si próprio, também capital).

Manfredi (2016) ressalta que, nos engenhos, predominavam ações educativas ‘no’ e ‘para’ o trabalho, e essas ações eram destinadas aos nativos e negros africanos escravizados, e também a determinados trabalhadores livres que ocupavam cargos que exigiam maior conhecimento técnico.

Identificar a origem da educação profissional em atividades realizadas por pessoas escravizadas causa certa estranheza, pois, diferentemente do processo educativo desenvolvido no cotidiano dos nativos, os escravizados sequer eram considerados seres humanos por seus senhores e eram diariamente maltratados, uma vez que o único interesse dos senhores do engenho era aumentar as produções em suas propriedades – à base de chicotadas e castigos – e manter os escravizados sob controle. Ikeshoji, Terçariol e Azevedo (2017, p.53) acrescentam que é “[...] difícil compreender o trabalho realizado em condições de escravo, em locais inadequados, tendo como objetivo a contenção social das pessoas como educação”.

Com a ampliação da atividade açucareira por todo o país e o aumento da extração de minérios em Minas Gerais, criaram-se centros urbanos para abrigar os representantes do Estado e centralizar os comércios e serviços. Junto a essa população urbana surgiram demandas pelos mais variados serviços que necessitavam de mão de obra especializada. Os colégios religiosos existentes em muito desses centros urbanos, sobretudo os colégios jesuítas que tinham artesãos próprios para desempenharem as atividades internas, contribuíram com a formação da mão de obra necessária para atender às necessidades da época (CUNHA, 2000a). Para Manfredi (2016, p.47), “[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesão e demais ofícios no período colonial”. Para Saviani (2008), a expansão dessas práticas educativas desenvolvidas pelos jesuítas se deu por quase todo o Brasil, tornando a educação instituída por eles semelhante a um sistema de ensino.

Todavia, antes dos anos de 1800, não houve nenhuma estruturação de ações que possam ser consideradas como formas de educação profissional. Os vestígios do que se pode conceber como educação profissional apareceram nos primeiros anos do século XIX, com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, em 1809 (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012; BRASIL, 2007). Escott e Moraes (2012), ao analisarem o contexto histórico da educação profissional, destacam que, até a criação do Colégio das Fábricas, não havia propostas para um ensino sistematizado no país. Os autores complementam que, a partir de então:

[...] no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1494).

A educação profissional nos primeiros anos do século XX, embora o país já tivesse se tornado uma república, mantinha o perfil do período imperial, onde o Estado propunha uma educação profissionalizante para formar os cidadãos “[...] desvalidos da sorte e órfãos [...]”, que se tornariam os operários das fábricas existentes naquela época (MENDES, 2005, p.25). Kunze (2005) afirma que o objetivo de oferecer uma formação profissionalizante para os cidadãos urbanos no início do século passado significou uma tentativa de gerar mão de obra para as indústrias que estavam sendo criadas em decorrência de mudanças na economia agrário-exportadora. Moura (2007) complementa que, em razão disso, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu as atribuições do ensino profissional com a intenção de consolidar políticas de incentivo à preparação de profissões que abarcassem os três ramos do Ministério.

O aumento das indústrias no país – as quais exigiam mão de obra qualificada –, somado a uma população proletária que necessitava de educação e qualificação profissional para superar as dificuldades que enfrentavam em seu cotidiano, influenciou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1909 (KUNZE, 2005).

Foi por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então presidente da República Nilo Peçanha, que o Estado brasileiro começou a dar mais atenção à EPT. O decreto estabeleceu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices e iniciou o delineamento de uma possível rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil (BRASIL, 1909).

O Decreto nº 7.566 trouxe considerações para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo o decreto, “[...] 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 [...]”. Ele também destaca a necessidade de “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual,

como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (BRASIL, 1909, s/p).

Wittaczik (2008), ao comentar a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, afirma:

Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população (WITTACZIK, 2008, p.79).

A citação acima de Wittaczik (2008) e as considerações do Decreto nº 7.566 evidenciam o caráter assistencialista do início da educação profissional e tecnológica no que pode ser considerado o início da Rede Federal de Educação. Percebe-se que o decreto buscou atender a uma ‘dupla demanda’ da época com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices: mão de obra qualificada de baixo custo, o que interessava os donos dos meios de produção; e educação profissionalizante para as camadas desamparadas, retirando das ruas as crianças que, no entendimento do Estado, eram propensas a se tornarem pessoas delinquentes.

Todavia, autores como Costa e Coutinho (2018) sustentam a tese de que o único interesse do Estado era formar mão de obra barata para as classes dominantes. Segundo eles:

[...] entende-se que o ensino técnico no Brasil tem sua gênese constituída sob bases ideológicas discriminatórias e elitistas, pois se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 a 13 anos da camada periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de salvar essas crianças das mazelas do mundo. Além disso, tinha um caráter disciplinador, visando a preencher o tempo ocioso dessas crianças, prevenindo-as, assim, da criminalidade. Vale destacar que esse aspecto traduz a ideia de que, caso os filhos dos proletários ficassem na ociosidade, poderiam tornar-se marginais. Isto é, a falta de uma ocupação profissionalizante seria possível causa para desvio de conduta dessas crianças. Contudo, o que de fato se objetivava era a qualificação da força de trabalho de baixo custo financeiro para a produção fabril e agropecuária da época (COSTA; COUTINHO, 2018, p.1635).

Na perspectiva das elites, a educação para as classes desprovidas deveria apenas habilitar para o trabalho. Dessa maneira, a função social e transformadora da educação ficaram subordinadas às demandas do capital e das classes dominantes (FRIGOTTO, 2003).

Portanto, “[...] o fio condutor da história da EPT é o capital” (KUENZER, 2001 apud COSTA; COUTINHO, 2018, p.1634).

Até a primeira metade do século XX, observava-se uma grande distinção entre a estruturação da educação destinada à formação dos filhos das elites e àquela destinada à formação dos filhos dos proletários. A educação oferecida aos filhos das classes privilegiadas tinha como alvo a preparação para o ingresso em cursos superiores, enquanto a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores voltava-se a uma formação profissional para os trabalhos manuais (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012).

Para Kuenzer (2007, p.27) a formação para o trabalho no país constituiu-se a partir de uma dualidade estrutural, pois “[...] havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais”. Dessa maneira, a educação que era destinada aos jovens já definia, de certa maneira, quem iria gerenciar e quem iria executar as atividades no mundo do trabalho. Os afortunados recebiam uma educação intelectualizada que lhes permitia manter o *status* dominante, enquanto os desfavorecidos recebiam uma formação instrumental para o desempenho de profissões manuais e seguiam sendo subordinados às classes elitistas.

As reformas educacionais realizadas nas décadas de 1930 e 1940 serviram para ratificar a intencionalidade de construir uma educação para cada classe social, pois, no entendimento das classes favorecidas, “[...] era necessário qualificar a mão de obra trabalhadora e formar a elite responsável por conduzir o país” (RAMOS, HEINSFELD, 2017, p.18287).

Em janeiro de 1937, a Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais. Em 1942, os Liceus Profissionais passam a ser denominados Escolas Industriais e Técnicas (GARCIA *et al*, 2018; BEZERRA, 2013; IKESHOJI; TERÇARIOL; AZEVEDO, 2017). Na década de 1940, também surge o Sistema “S” com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012). Para Moura (2007, p.9), a criação do Sistema “S” revela a “[...] opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo”. Para o autor, a atuação do Sistema “S” apenas ratificou a dualidade existente na formação dos jovens.

Escott e Moraes (2012) e Moura (2007) evidenciam que, até o início da década de 1950, os jovens que frequentavam cursos na vertente profissionalizante não eram habilitados para ingressar em cursos superiores. Regattiere e Castro (2010, p.18) afirmam que o ensino secundário e normal, destinado às elites, e o ensino profissional, destinado aos filhos dos proletários, “[...] não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos”.

Contudo, a Lei nº 1.821/1953 possibilitou que os jovens matriculados em cursos profissionalizantes pudessem realizar exames de adaptação, e, caso confirmassem domínio em ciências, humanidades e letras, poderiam então ingressar no ensino superior (BEZERRA, 2013).

No ano de 1959, ocorreram novas mudanças no que se refere às instituições que compunham a Rede Federal de Educação. A partir desse ano, muitas das escolas industriais e técnicas passaram a ser denominadas de escolas técnicas federais. Essas também ganharam autonomia didática e de gestão, e:

Com isso, intensificaram-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, fato que implicou a predominância da função profissionalizante do nível secundário sem alterar, no entanto, a tensão com sua função propedêutica (BEZERRA, 2013, p.25).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – criada por meio da Lei nº 4024, de 1961 – representou uma mudança expressiva para a educação profissional, pois a referida lei trouxe como equivalentes todos os cursos de mesmo nível e dispensou a necessidade de exames para a equiparação. Logo, os estudantes do ensino colegial profissional poderiam ingressar no ensino superior e dar continuidade aos estudos sem passar por exames de adaptação. Formalmente, era o fim da dualidade entre o ensino intelectual e o profissional (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012; BRASIL, 2007).

Pode-se dizer que a legislação educacional reconheceu “[...] a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos [...]” pela primeira vez (KUENZER, 2007, P.29). Todavia, o ditado popular ‘nem tudo que reluz é ouro’ descreve bem a situação trazida pela LDB de 1961, pois, embora a dualidade existente tivesse sido formalmente superada, na prática não foi isso que aconteceu, conforme explica Moura (2007):

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a

continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p.13).

Com o Golpe Militar de 1964 e o desejo dos militares de tornar o Brasil uma potência internacional, a educação recebeu uma atenção diferenciada. Com a promulgação da Lei nº 5.692 em 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus), buscou-se organizar uma educação de nível médio profissionalizante para todos os brasileiros (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012; BRASIL, 2007).

Destaca-se um aspecto polêmico trazido pela Lei nº 5.692, que expressou a ideologia autoritarista dos militares. Trata-se do caráter de profissionalização obrigatória para todos os alunos do ensino de 2º grau (MOURA, 2007; ESCOTT; MORAES, 2012; BRASIL, 2007).

A compulsoriedade do ensino profissionalizante – determinada pela Lei nº 5.692/71 para o 2º grau – surgiu como mais uma tentativa de superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Contudo, a profissionalização obrigatória acabou ficando restrita, principalmente, ao ensino público, pois as escolas privadas, em sua maioria, continuaram privilegiando currículos propedêuticos direcionados às ciências, letras e humanidades para atender às exigências das elites (ESCOTT; MORAES, 2012; MOURA, 2007; BRASIL, 2007). Carlos (2018) acrescenta que, embora as escolas privadas fossem obrigadas a adotar as medidas determinadas pela lei, não aderiram conforme previa a legislação e apenas mascararam a oferta do ensino profissional.

Salienta-se que até mesmo os sistemas estaduais de ensino demonstraram grande resistência à implantação da profissionalização obrigatória, pois alegavam que a concepção curricular proveniente da lei empobrecia a formação geral dos alunos. Esse argumento provinha do fato de que, em vez de aumentar a duração do 2º grau para inserir os conhecimentos pertencentes ao ensino profissional e promover um ensino integrado, houve a diminuição do currículo propedêutico para que os conteúdos pertencentes ao campo profissional fossem incluídos (MOURA, 2007).

Outro motivo destacado por Moura (2007, p.13) para a resistência dos sistemas de ensino estaduais à implantação da profissionalização compulsória foi a falta de financiamento e de formação de pessoal pelo Governo Federal, o que “[...] contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em

áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infraestrutura específica e especializada”. Assim, houve a disseminação de cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, entre outros, provocando um adensamento de profissionais dessas áreas no mercado trabalho, o que provocou um rápido desprestígio desses cursos.

Germano (2011, p.190) evidencia que a reforma educacional do regime militar foi perversa com o ensino público no que se refere ao ensino de 2º grau, uma vez que prejudicou o seu caráter propedêutico e contribuiu para elitizar ainda mais o acesso ao ensino superior público, e, “[...] ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”. Contudo, a realidade nas escolas que compunham a Rede Federal de Educação foi outra, pois as instituições solidificaram a sua atuação, sobretudo, “[...] na vertente industrial, no caso das ETFs, por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc., e no ramo agropecuário, no caso das EAFs” (MOURA, 2007, p.13). Santos (2003) assevera que o prestígio alcançado pelas ETFs fazia com que os profissionais formados nessas instituições fossem rapidamente contratados por empresas de grande porte, tanto pelas empresas privadas quanto pelas públicas.

O fracasso do milagre econômico almejado pelos militares e as dificuldades encontradas na materialização do modelo educacional trazido pela Lei nº 5.692 fizeram com que a profissionalização compulsória perdesse força. Tal fato foi determinante para a homologação da Lei nº 7.044/1982, a qual restabeleceu a modalidade de educação geral, retornando ao modelo antecedente à lei de 1971 (ESCOTTI; MORAES, 2012; MOURA, 2007). Para Kuenzer (1997, p.24), de fato, “[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor”.

No ano de 1978, ocorreram novas transformações nas instituições que compunham a Rede Federal. No referido ano, três ETFs se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esses centros também assumiram a função de formar engenheiros e tecnólogos. O processo de transformação das ETFs em CEFETs se estendeu a outras em 1994, por meio da Lei nº 8.948, “[...] a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica” (BEZZERA, 2013, p.27). Ikeshoji, Terçariol e Azevedo (2017, p.59) explicam que a finalidade dos CEFETs se referia à “[...] formação de profissionais na área

tecnológica, em grau superior de graduação, especialização, mestrado e doutorado [...]", além de cursos de licenciatura para a formação de docentes em disciplinas específicas para atender aos cursos técnicos e tecnólogos.

Na LDB de 1996, a EPT é apresentada como uma modalidade de ensino, portanto não integra a educação regular (ESCOTT; MORAES, 2012; MOURA, 2007; BRASIL, 2007). A partir desse marco, o ensino profissionalizante ficou quase unicamente restrito às instituições federais e às poucas instituições pertencentes aos sistemas estaduais de ensino (ESCOTTI; MORAES, 2012).

Paiva (2013) explica que, no decorrer dos anos, a LDB sofreu muitas alterações que afetaram os artigos que tangem o ensino técnico e profissionalizante. Tais alterações ocorreram para acompanhar as novas concepções sobre educação, as quais são muito diferentes das visões que alicerçaram a lei em sua elaboração na década de 1990.

Em 1997, conforme explica Bezerra (2013, p.31), "[...] o Decreto nº 2008 veiculou a oferta de nível técnico a uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, sendo previstas as formas concomitante e sequencial a ele". De acordo com Santos (2003, p.222) o Decreto nº 2.208 estabeleceu que "[...] o ensino técnico passa a ter apenas caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da Educação Básica".

Em 1998, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso proibiu a criação de novas escolas federais. Tal proibição foi revogada no governo Lula (GARCIA *et al*, 2018). No governo Lula também foi revogado o Decreto nº 2.208, entrando em vigor, em 23 de junho de 2004, o Decreto-Lei nº. 5.154. O referido decreto de 2004 retoma a possibilidade de articulação e desenvolvimento entre o ensino de "[...] nível técnico e o nível médio, podendo ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subsequente" (ALMEIDA; SUHR, 2012, p.99).

Ainda no primeiro mandato de Lula, em outubro de 2005, foi sancionada a Lei nº 11.184, (BRASIL, 2005), a qual transformou o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ao comentar sobre a atuação do governo Lula no que tange à EPT, Ferretti (2018) evidencia:

A proposta de formação profissional construída durante o governo Lula buscou superar tudo o que havia sido produzido antes em matéria de educação profissional, pois não só retomou a oferta conjunta de formação geral e específica

existente nas escolas técnicas públicas estaduais e federais como o fez sob perspectivas teórico-epistemológicas e filosóficas que conferiram outro sentido à formação profissional, integrando-a à formação geral, tendo em vista a constituição de sujeitos sociais não apenas em condições de desempenhar tecnicamente uma profissão, mas de ter sobre ela, sobre o trabalho e sobre a organização deste sob o capital uma visão de totalidade (FERRETTI, 2018, p.264-265).

Como destacado, as ações desenvolvidas no governo supracitado podem ser consideradas como uma das mais importantes tentativas de superar a dualidade existente entre a EPT e a educação propedêutica, pois buscou-se contemplar uma formação integral do sujeito, isto é, um ensino que não somente qualificasse profissionais, como também os desenvolvesse em todas as suas dimensões humanas. Assim, esse indivíduo seria capaz de se reconhecer como um ser histórico e com potencial transformador, e não apenas como um mero subserviente do sistema capitalista. Foi neste sentido – na busca de uma educação politécnica – que surgiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>ii</sup> e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008).

**Quadro 1:** Evolução histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

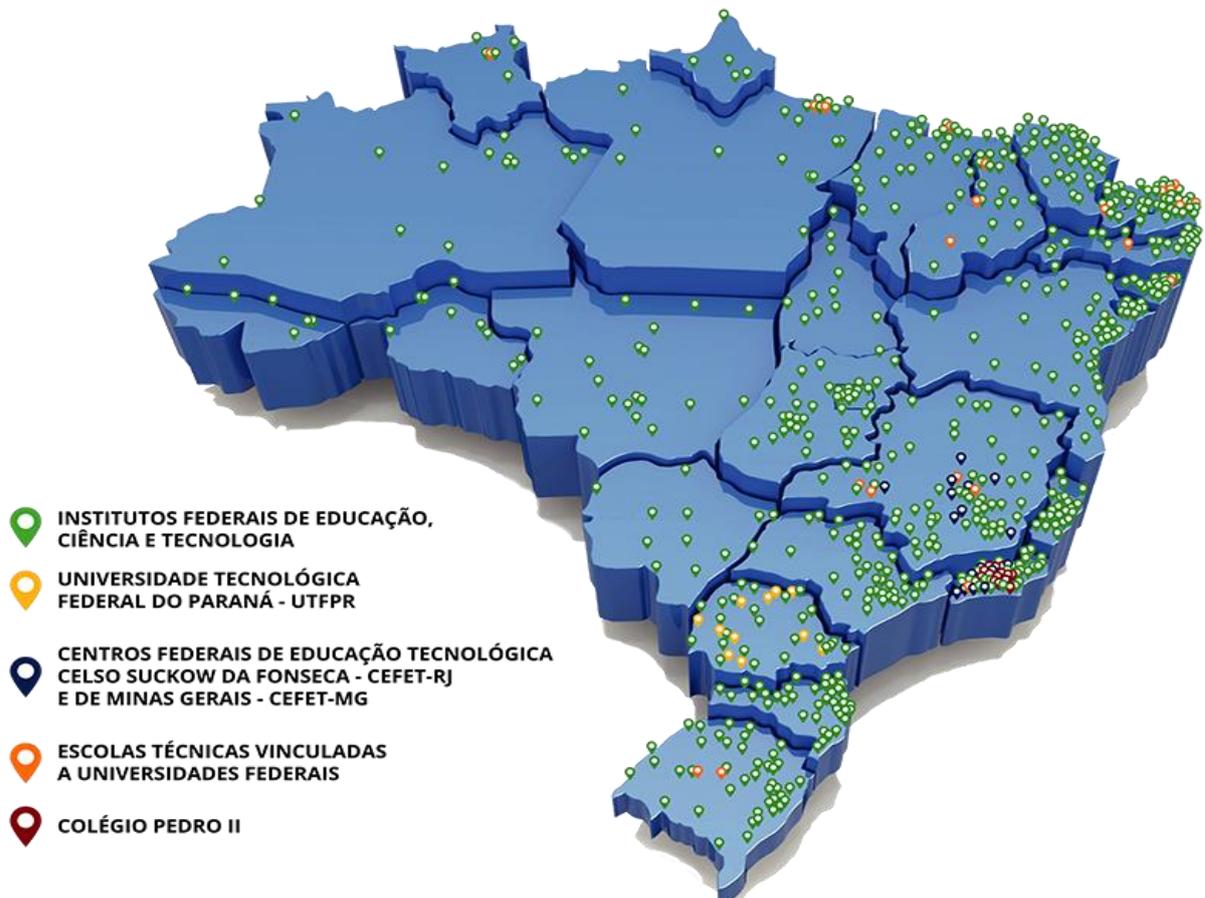
1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizizes e Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica	Institutos Federais de Educação

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

De acordo com a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; UTFPR; CEFET/RJ e CEFET/MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II<sup>iii</sup>. Esses dois últimos foram incluídos pela Lei nº 11.677, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Na imagem 1, a seguir, pode-se ver a distribuição das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É possível observar a importância dos institutos federais para a EPT, uma vez que a maioria dos câmpus da rede federal pertence a eles.

**Imagem 1:** Distribuição das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



**Fonte:** Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Conforme dados do Ministério da Educação, no ano de 2019 já havia 661 unidades educacionais pertencentes à rede federal distribuídas por todo o território brasileiro (BRASIL, 2020).

A proposição da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, trouxe novos desdobramentos para a formação profissional de nível médio (BRASIL, 2017), pois propôs mudanças significativas na compreensão do ensino médio.

De maneira geral, pode-se dizer que essa lei não está sendo bem recebida pelos profissionais da educação (COSTA; COUTINHO, 2018; FERRETTI, 2018), pois, como elucida Ferretti (2018, p.265), “[...] além de confusa, contribui também para o aligeiramento da educação profissional a ser disponibilizada pelo ensino médio, o qual é anunciado, em primeiro lugar, pela redução da carga horária [...]”. Compreende-se que a implementação dessa lei deverá ser minuciosamente pesquisada e discutida para que possam ser compreendidos os impactos que ela poderá proporcionar à educação brasileira e,

consequentemente, possam ser pensadas ações que minimizem retrocessos que a implementação dessa lei porventura ocasione à educação geral de nível médio e à educação profissionalizante.

### **Considerações finais**

No decorrer dessa pesquisa de revisão bibliográfica, ficou evidenciado que a EPT é marcada por inúmeros avanços e retrocessos ao longo de sua história. Na contemporaneidade, ela vem se mostrando como uma modalidade de ensino essencial para a educação brasileira e se fortaleceu muito a partir do início do governo do ex-presidente Lula.

Os principais representantes da EPT atualmente são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses são resultado de uma construção que se iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Os institutos federais – ao ofertarem uma educação com qualidade reconhecida – representam uma possibilidade de formação diferenciada aos filhos dos trabalhadores brasileiros, uma vez que os objetivos e princípios dessas instituições foram pensados para possibilitar a diminuição das desigualdades educacionais que permeiam os sistemas de ensino no país. Conforme aponta Costa (2019), a criação dos institutos federais representou uma transformação profunda na área por dar uma nova identidade à EPT por meio de um projeto de educação que visa atender às demandas da população brasileira e que reconhece que a EPT é uma modalidade de ensino que não deve se restringir à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas, sim, que deve formar os educandos em sua totalidade.

Nessa pesquisa, buscou-se destacar os períodos históricos e as ações do Estado que foram mais determinantes para a constituição da EPT no país. Logo, o que aqui foi exposto não esgota a história dessa modalidade de ensino. Destaca-se a necessidade de estudos que investiguem os desdobramentos da implementação da Lei nº 13.415, assim como das ações que serão adotadas para a EPT no governo do presidente Jair Bolsonaro.

### **Referências**

ALMEIDA, A. C.; SUHR, I. R. F. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, v.7, n.13, p.81-110, jan./jun. 2012.

BEZERRA, D. S. **Ensino Médio (des) integrado: história, fundamento, políticas e planejamento curricular**. Natal/RN: Editora IFRN, 2013.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizagem de Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 30 de outubro de 2020.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) Acessado em: 06 de outubro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.184**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm). Acessado em: 08 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acessado em: 12 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.677**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5). Acessado em: 08 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acessado em: 08 de janeiro de 2020.

CARLOS, N. L. S. D. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971-1996)**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

COSTA, D. V. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio-histórica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.5, n.1, p.801-813, jan., 2019.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, v.43, n.4, p.1633-1652, out./dez., 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp, Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: HISTEDBR, 2012.

FERRETTI, C. J. Reforma do Ensino Médio: desafios a Educação Profissional. **Revista Holos**, Natal/RN, v.4, p.261-271, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acessado em: 23 de outubro de 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, A. C. *et al.* Educação Profissional no Brasil: origem e história. **Revista Vozes dos Vales/UFVJM**, v.7, n.13, p.1-18, 2018.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)** 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GOLÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. 1.ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

IKESHOJI, E. A. B.; TERÇARIOL, A. A. L.; AZEVEDO, M. L. N. Educação Profissional e Tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na rede federal. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 50-66, 2017.

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

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZE, N. C. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2005.

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

MENDES, L. O. **Políticas Públicas e a Pedagogia das Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo.** 2005. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOURA, D. H. A Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. **Revista Holos**, v.2, p.4-30, 2007.

PAIVA, F. S. Ensino Técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, n.8, p.35-49, mai./ago., 2013.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: XIII EDUCERE-Congresso Nacional de Educação. Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017.

REGATTIERE, M.; CASTRO, J. (Orgs.) **Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da Integração.** 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

SANTOS, J. A. S. A trajetória da Educação Profissional. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, n.40, p.152-169, 2016.

WITTACZIK, L. S. Educação Profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./jun., 2008.

## Notas

---

<sup>i</sup> Escolas Agrotécnicas Federais.

<sup>ii</sup> Os CEFETs e as demais ETFs foram transformadas em Institutos Federais. Todavia, continuaram como Centros Federais de Educação Tecnológica apenas o CEFET/RJ e o CEFET/MG.

<sup>iii</sup> O Colégio Pedro II foi criado em 1837 e atua na oferta da educação básica, além de cursos de licenciatura e pós-graduação. A história do Colégio Pedro II pode ser consultada no link <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii> (BRASIL, 2020).

## Sobre os autores

### Everton de Souza

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Graduação em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Guairacá (2015). Atualmente é servidor TAE - Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

**E-mail:** [everton-sou@hotmail.com](mailto:everton-sou@hotmail.com) **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>

### Larissa Cerignoni Benites

Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC vinculada ao Centro de Ciências da saúde e do esporte- CEFID e credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação- FAED/UDESC na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

**E-mail:** [lari.benites@gmail.com](mailto:lari.benites@gmail.com) **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

Recebido em: 04/03/2021

Aceito para publicação em: 29/03/2021