

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ícaro Capanema de Faria

**TRABALHO DOCENTE, INTENSIFICAÇÃO E  
PROLETARIZAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO: estudo realizado em uma  
instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e  
Tecnológica de Minas Gerais.**

Belo Horizonte  
2019

Ícaro Capanema de Faria

**TRABALHO DOCENTE, INTENSIFICAÇÃO E  
PROLETARIZAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO: estudo realizado em uma  
instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e  
Tecnológica de Minas Gerais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

Belo Horizonte

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F224t Faria, Ícaro Capanema de  
Trabalho docente, intensificação e proletarização/profissionalização: estudo realizado em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais / Ícaro Capanema de Faria. Belo Horizonte, 2019.  
179 f.

Orientador: Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Professores - Formação - Corpo docente. 2. Trabalhadores - Educação. 3. Ensino profissional. 4. Ensino profissional - Brasil - História. 5. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

**Ícaro Capanema de Faria**

**TRABALHO DOCENTE, INTENSIFICAÇÃO E  
PROLETARIZAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO: estudo realizado em uma  
instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e  
Tecnológica de Minas Gerais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – PUC Minas (Orientador)

---

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas (Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. Herbert Glauco de Souza – UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 28 de março de 2019.

## AGRADECIMENTOS

No sentido de demonstrar toda a minha gratidão e retribuir, de certa forma, a todos aqueles envolvidos nesse processo, ou seja, os que foram, essencialmente, fundamentais na realização dessa Dissertação, realizo aqui os meus agradecimentos, sinceros e de coração.

Aos meus pais, principais responsáveis por minha educação, por minha orientação na vida e pelo incentivo que, durante toda a minha trajetória, nunca deixou de existir. Muito obrigado Papai e Mamãe, essa vitória também é de vocês!

Aos meus irmãos e familiares, que sempre acreditaram no meu potencial e sempre estiveram ao meu lado, tanto nos momentos difíceis quanto nos momentos de alegria e realizações, como esse que aqui se faz presente.

A minha companheira Cecília, que pôde compreender os momentos em que era necessário que eu me ausentasse e, ainda, foi fundamental na organização do “desorganizado” e nos puxões de orelha, sempre que fosse oportuno. Te amo!

A minha orientadora, Professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, pelo rigor, criticidade, sinceridade e disposição, com que corrigiu o meu trabalho e por todas as experiências vivenciadas com ela. Muito obrigado por acreditar no meu potencial, e por todo o incentivo ao longo do Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por terem acolhido meu Projeto de Pesquisa, e tornado possível financeiramente a realização desse trabalho, por meio da concessão de uma bolsa de estudos.

Aos companheiros de Pesquisa e amigos que, em todos meus momentos de dúvidas e inseguranças, estiveram presentes para me dar a mão e me destacar um caminho claro e limpo. Juliana Souza, Juliana Martins, Gisele Guimarães, Danilo Terra, entre outros.

Finalmente, peço desculpas, caso alguém omiti.

Essa conquista é nossa. Mais uma vez, muito obrigado!

## RESUMO

O trabalho docente, principalmente, quando inserido na lógica do capital, se destaca por especificidades que o tornam distinto do trabalho dito “comum”. Nessa perspectiva, ou seja, em uma visão ontológica marxista do trabalho, é necessário compreender o trabalho docente em toda sua complexidade, levando-se em consideração a presença de uma dupla face, ora inserida no âmbito do capitalismo, na qual lhe é negado e alienado o resultado final da sua produção, ora inserido na dimensão histórica e na interação humana entre sujeito e objeto. Assim sendo, tendo em vista o avanço cada vez maior dos setores societário e produtivo, sob a égide do capitalismo, o trabalho docente vem se tornando mais complexo, desenvolvendo processos de intensificação e proletarização, em detrimento da sua profissionalização, além da ocorrência da evasão e/ou resistência, devido aos obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação. Os dados qualitativos da pesquisa realizada, consubstanciados em entrevistas com professores do CEFET-MG, evidenciam, em primeiro lugar, as relações de trabalho na instituição, em segundo lugar, as suas condições laborais e salariais, e por último, o processo de profissionalização e/ou proletarização docente, no âmbito da instituição pesquisada. Dessa forma, buscou-se realizar uma análise do trabalho docente e, especificamente, dos processos de intensificação, proletarização e/ou profissionalização de professores, vinculados à instituição, objetivando identificar se as referidas condições vêm impactando o trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Profissionalização e/ou Proletarização Docente; Intensificação do Trabalho Docente.

## ABSTRACT

The teaching work, especially when inserted in the logic of capital, stands out for specifics that make it different from the work said "common". The perspective, that is, in a Marxist ontological view of work, is the necessary support for the teaching work in all its complexity, taking into account the presence of a double face, that is, inserted within the realm of capitalism, as far as in which the final result of his production is now alienated, now related in history and in the human interaction between subject and object. Thus, in view of the increasing progress of the corporate and productive sectors, under a realm of capitalism, teaching work has become more complex, developing processes of intensification and proletarianization, to the detriment of its professionalization, in addition to the occurrence of evasion. and / or resistance, due to the suffering faced by education professionals. The qualitative data of the research, based on interviews with the CEFET-MG, show, firstly, the labor relations, or / or teacher proletarianization, not available from the research institution. In this way, an analysis of the teaching and specific work, the processes of intensification, proletarianization and / or professionalization of teachers, linked to the institution, aiming to identify the working conditions impacting the teaching work is sought.

Key-Words: Teaching Work; Professionalism and / or Teacher Proletarianization; Intensification of Teaching Work.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Art. – Artigo  
Ed. – Edição  
N. – Número  
Org. – Organizador  
P. – Página  
V. - Volume

## **LISTA DE SIGLAS**

AI-5 – Ato Institucional n. 5  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNJ - Conselho Nacional da Juventude  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio  
EPTNM – Ensino Profissional Técnico de Nível Médio  
FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação  
OBEDUC – Observatório da Educação  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEA - População Economicamente Ativa  
PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PMDB - Partido do Movimento Democrático do Brasil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio  
PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio  
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico  
PSD – Partido Social Democrático  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica  
RFEPCT-MG – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais  
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

SNF-MO – Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra

TWI – Training Within Industry

UNED - Unidades de Ensino Descentralizado

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

UTF - Universidade Tecnológica Federal

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	Problematizações.....	13
1.2	Objetivo Geral .....	13
1.2.1	Objetivos Específicos .....	14
1.3	Metodologia Priorizada nesta Pesquisa.....	14
1.4	Apresentação dos Capítulos .....	15
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Breve Histórico</b> .....	<b>16</b>
2.1	Educação Profissional no Período Colonial (1500 – 1822).....	16
2.2	Educação Profissional no Império (1822 – 1889) .....	24
2.3	Educação Profissional na Primeira República (1889 – 1930) .....	35
2.4	Educação Profissional na Era Vargas (1930 – 1945).....	43
2.5	Educação Profissional na Segunda República (1945 – 1964) .....	52
2.6	Educação Profissional no Regime Militar (1964 – 1985).....	60
2.7	Educação Profissional na Nova República (1985 – 2014).....	67
<b>3</b>	<b>TRABALHO DOCENTE: Aspectos Históricos e Ontológicos, Intensificação e Proletarização</b> .....	<b>98</b>
3.1	Concepção de Trabalho: Aspectos Históricos. ....	98
3.2	Trabalho, Educação, e sua Dimensão Ontológica.....	105
3.3	Trabalho Docente: Intensificação e Precarização .....	107
<b>4.</b>	<b>A PESQUISA REALIZADA: Análise dos Dados Coletados</b> .....	<b>114</b>
4.1	Categorias Identificadas nas Falas dos Professores Entrevistados .....	115
4.1.1	Relação entre os Professores do Ensino Médio e os Professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio .....	115
4.1.2	Relação entre os Professores e o Setor Pedagógico da Instituição.....	120
4.1.3	Nível de Autonomia dos Cursos da Instituição Pesquisada .....	125
4.1.4	Condições Salariais: Comparações e Justificativas .....	128
4.1.5	Condições Materiais: Recursos e Infraestrutura .....	134
4.1.6	Adoecimento ou Saúde dos Docentes, Consubstanciados no seu Mal-Estar ou no Bem-Estar.....	138
4.1.7	Mal Estar e/ou Bem Estar Docente: Situações Resultantes das Condições Material e Salarial do Trabalho Docente .....	141

<b>4.1.8 Mal Estar e/ou Bem Estar Docente: Situações Resultantes da Relação entre o Corpo Docente e o Corpo Discente, e os Resultados e Reconhecimentos do Trabalho Docente.....</b>	<b>142</b>
<b>4.1.9 Qualificação e Capacitação Profissional: Pressão Institucional e Outras Questões.....</b>	<b>145</b>
<b>4.1.10 Impactos do Plano de Carreira e do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).....</b>	<b>150</b>
<b>4.1.11 Saberes Tácitos, Experiência e Formação em Licenciatura no Âmbito do Corpo Docente do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio da Instituição. ....</b>	<b>154</b>
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>160</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>174</b>
<b>3 .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS APLICADO AO DOCENTE DO CEFET-MG.....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que, o trabalho docente, vem se tornando, cada dia mais complexo, tendo-se em vista o avanço significativo dos setores societário e produtivo, sob a égide do sistema capitalista. Em síntese, o processo de globalização, o desenvolvimento de tecnologias produtivas, das tecnologias da informação e da comunicação, e o acirramento da difusão de princípios do neoliberalismo, consubstanciados na “autonomia”, na meritocracia e no sucesso individual, fizeram com que o trabalho docente, não deixe de escapar à “dupla face do trabalho”, gerando valores de uso e valores de troca. (KUENZER, CALDAS, 2009)

Dessa forma, considera-se necessário, a compreensão do trabalho docente, em toda sua complexidade, inserido, tanto no âmbito do modo de produção capitalista, quanto na “dupla face” do trabalho, em sua perspectiva crítico-dialética que, para Marx e Engels, se caracteriza como “um método, que considera a realidade socioeconômica, de determinadas épocas como, um todo articulado, permeado de contradições específicas.” (MARX; ENGELS, 1983, v.1)

Nesta Pesquisa, os processos de intensificação e de proletarização, em suas interlocuções, com a profissionalização, se constituem como o pressuposto, para se proceder à análise do trabalho dos professores, enquanto trabalho concreto, permeado por diferentes movimentos, vivenciado pelos docentes, no processo de sua construção histórico-social.

As proposições e considerações apresentadas, só se tornam possíveis, a partir, sobretudo, do envolvimento deste mestrando, desde agosto de 2015, até à atualidade, com o Grupo de Pesquisa, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado "Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Profissional e Trabalho Docente" que, na atualidade, a partir dos dados quantitativos, coletados pela Pesquisa do OBEDUC<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC) foi fomentada pela CAPES e pelo INEP, sendo instituído pelo Decreto Presidencial n. 5.803/2006. Essa investigação, aqui mencionada, se estendeu de 2010 a 2014, e se consubstanciou em três núcleos – Universidade Federal de Minas Gerais; CEFET-MG e PUC Minas, e o núcleo, situado na PUC Minas, coordenado pela Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, teve, como objeto de Pesquisa, o Trabalho Docente, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPECT-MG)

está fazendo interlocução, entre os dados quantitativos, coletados no decorrer da referida investigação, com os dados qualitativos que estão sendo obtidos, através de uma Pesquisa Qualitativa, intitulada “Formação, Profissionalização e Trabalho Docente de Professores: estudo a ser realizado na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Minas Gerais”.

Cabe ressaltar que, esta investigação está sendo fomentada, tanto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), quanto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Em síntese, a participação deste Mestrando, no referido Grupo de Pesquisa e, também, nos encontros de orientação com a orientadora desta Dissertação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, levaram à construção e definição do tema e do objeto desta Pesquisa. Assim, o tema desta investigação se constitui como a Educação Profissional, e o seu objeto se consubstancia no trabalho docente, dando-se ênfase aos seus processos de intensificação, proletarização e profissionalização.

### **1.1 Problematizações**

- a) O trabalho dos docentes, sujeitos desta Pesquisa, na instituição investigada, ou seja, no CEFET-MG, vem se peculiarizando, pelos processos de intensificação, proletarização, ou pela profissionalização, decorrentes das suas condições salariais e de trabalho?
- b) A infraestrutura da instituição se encontra, carente, ou não, de adequados laboratórios, oficinas, bibliotecas, entre outros recursos, que podem impactar, positiva ou negativamente, o trabalho docente?

### **1.2 Objetivo Geral**

Analisar o trabalho docente e, mais especificamente, os processos de intensificação, proletarização e/ou profissionalização de professores, vinculados à instituição, *lócus* desta pesquisa, objetivando identificar, se as condições salariais e laborais, as relações de trabalho, o plano de carreiras e a sua infraestrutura, consubstanciada, sobretudo, nos laboratórios, oficinas e bibliotecas, vêm impactando, negativamente, ou positivamente, o trabalho docente.

### **1.2.1 Objetivos Específicos**

- a) Historicizar o processo de desenvolvimento da Educação Profissional no País, desde o Período Colonial, até o Plano Nacional de Educação de 2014-2024;
- b) Pesquisar se os docentes, sujeitos desta pesquisa, no exercício de seus trabalhos, vêm vivenciando um processo de proletarização e intensificação, ou um processo de profissionalização, consubstanciando em adequadas condições salariais e laborais, em apropriadas relações de trabalho, e em satisfatórios planos de carreira.
- c) Investigar se as condições infraestruturais da instituição pesquisada vêm dificultando ou favorecendo o trabalho do professor.

### **1.3 Metodologia Priorizada nesta Pesquisa**

Esta Pesquisa objetivou, reitera-se, identificar e analisar, se na instituição investigada, vinculada à RFEPCT, as condições salariais e de trabalho dos professores, eram satisfatórias, capazes de promover a profissionalização, em detrimento da proletarização e da intensificação do trabalho.

Nessa perspectiva, se constituíram como sujeitos da pesquisa, oito professores, tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), situado em Belo Horizonte. Essa instituição, investigada nesta Dissertação, está ligada à RFEPCT sendo que, possui tanto um notório nível de tradição e historicidade, quanto de qualidade, no que tange à formação de técnicos de Nível Médio, assim como, nos níveis da Graduação e da Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Nesta investigação de cunho qualitativo, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica e documental, e as entrevistas semiestruturadas, constituindo-se como um Estudo de Caso. Para a análise dos

dados coletados pela Pesquisa, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004).

#### **1.4 Apresentação dos Capítulos**

Esta Dissertação está organizada em cinco capítulos, que estabelecem, entre si, uma significativa interlocução. O primeiro capítulo se traduz na INTRODUÇÃO deste estudo, que aborda o tema e o objeto da Pesquisa, destacando os objetivos, as problematizações, a metodologia e os sujeitos investigados.

No segundo capítulo, intitulado “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO” é realizado um levantamento histórico, acerca da Educação Profissional no Brasil, desde o período colonial, até a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

O terceiro capítulo, denominado “TRABALHO DOCENTE: Aspectos Históricos e Ontológicos, Intensificação e Proletarização”, aborda os aportes teóricos que norteiam esta Dissertação, dando-se ênfase à concepção histórica e ontológica do trabalho, na perspectiva marxiana, e aos processos de intensificação, proletarização e profissionalização.

No quarto capítulo, denominado “A PESQUISA REALIZADA: Análise dos Dados Coletados” é apresentada a análise dos dados coletados por esta Pesquisa, na perspectiva da Análise de Conteúdo, na qual se buscou, além de outras indagações pontuais, analisar as problemáticas que envolviam as relações de trabalho, as condições materiais e salariais dos professores da Instituição investigada, as situações de trabalho, vivenciadas pelos docentes no processo de suas práticas docentes, assim como suas condições laborais e salariais e, por último, compreender os processos de qualificação e profissionalização dos docentes, sujeitos desta Dissertação.

O quinto capítulo expõe a Conclusão deste estudo, apresentando, também, sugestões para a realização de novas investigações, a respeito da temática que foi priorizada, neste estudo.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Breve Histórico**

Este capítulo tem como objetivo principal, realizar um breve histórico acerca da Educação Profissional no Brasil, desde o Período Colonial, até a situação em que, essa modalidade de educação, se encontra, atualmente.

Tendo em vista um período tão abrangente, cerca de cinco séculos, para discorrer, com pertinência, as idas e vindas da Educação Profissional no processo histórico brasileiro, são identificados, apenas, as questões mais importantes, relacionadas a esse nível de ensino durante cada período trabalhado, de maneira a sintetizar, objetivamente, os fatos e mudanças mais relevantes, para o seu desenvolvimento ocorridos, ao longo dos anos.

Cabe destacar que, a princípio, este pesquisador buscou iniciar este capítulo, a partir da Reforma Capanema, em 1942, principalmente, pela sua relevância em face à Educação Profissional, na história da educação brasileira. Entretanto, considerando-se a dificuldade em se contextualizar, sem ignorar qualquer avanço ou recuo da temática em questão, a partir do período histórico brasileiro denominado, como Era Vargas (1930 – 1945), optou-se, por analisar o histórico da Educação Profissional brasileira, desde o seu “nascimento”, reitera-se, durante o período colonial, a partir do século XV, até os tempos hodiernos.

Como referências utilizadas, destacam-se na bibliografia autores clássicos e fundamentais, no que diz respeito à história da Educação Profissional no Brasil, tais como Celso Suckow da Fonseca (1986), Luiz Antônio Cunha (2000), Otaiza Oliveira Romanelli (2010), Silvia Maria Manfredi (2002); Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e Vanessa Guerra Caires (2016), entre outros. Esses autores, essencialmente, se constituem como a base, na qual se fundamenta este capítulo.

### **2.1 Educação Profissional no Período Colonial (1500 – 1822)**

Tendo em vista o “descobrimento” do continente americano, pela armada do navegador Cristóvão Colombo, no ano de 1492, consequência dos investimentos ocorridos durante o período conhecido, historicamente, como as Grandes Navegações, um novo leque de possibilidades se abriu para alguns dos principais países, na época, localizados na Europa Ocidental, sendo eles, principalmente, os

localizados na Península Ibérica, Espanha e Portugal, duas das maiores potências nos séculos XV e XVI.

O processo de colonização portuguesa, em termos mundiais, se consolida com a chegada da frota, comandada por Pedro Álvares Cabral, no litoral da Bahia, durante a primeira metade do século XVI, para consolidar-se como colônia portuguesa, na medida em que mais colonizadores foram trazidos e dispersados pelo vasto território, recém “descoberto”.

Celso Suckow da Fonseca (1961), um dos principais autores, no que diz respeito à História da Educação Profissional no Brasil, além de ser considerado tanto um clássico, quanto importante referência, em relação a mencionada temática, também sintetiza, brilhantemente, a realidade, durante esse processo de colonização, identificando e caracterizando as origens da nação brasileira:

Logo que os colonizadores aportaram, resolutos, às terras de Santa Cruz, espalharam-se por vários pontos da extensa costa e, perdidos na imensidão do território, dispersaram-se, passando a viver, a princípio, quase isolados, lutando sozinhos contra os índios bravios, os animais selvagens e a mataria bruta. Cedo, porém, compreenderam que aquele isolamento, aquela solidão, lhes seria fatal na luta contra o meio ambiente. E passaram a formar pequenos núcleos, que lhes facilitavam a defesa contra os inimigos comuns, mas que se achavam separados uns dos outros por enormes distâncias, sem meios fáceis de comunicações, desprovidos de tudo e onde tudo estava por fazer. Por outro lado, tornava-se indispensável para a sobrevivência dos membros daquelas pequenas agremiações um esforço comum para melhorar as condições de vida, obrigando o elemento humano à execução dos mais pesados encargos, onde, a par da força física, se fazia necessária, a habilidade manual. Aos poucos, e em virtude do árduo e rude trabalho realizado, dilataram-se os limites daquelas minúsculas concentrações. O esforço e a persistência, que caracterizaram os colonizadores, trouxeram, em breve, a riqueza e a prosperidade. E, com elas, profundas alterações na sociedade que habitava aqueles centros de população (FONSECA, 1986, v.1, p. 13).

Como opção econômica escolhida, para o funcionamento da colônia portuguesa, o sistema agroexportador se mostrou o mais eficiente, em termos de atender às demandas necessárias, ao cumprimento do denominado pacto colonial, contando com uma estrutura socioeconômica, completamente direcionada, a favorecer o enriquecimento das manufaturas europeias e assim, conseqüentemente, fazendo avançar o capitalismo em âmbito internacional.

Nesse sentido, para exercer as atividades que demandavam, principalmente, a força física, e do trabalho manual, essencialmente, aquelas ligadas ao sistema

agroexportador, foi empregado o trabalho escravo indígena, a princípio e, posteriormente, de forma, predominante, o trabalho escravo de negros africanos. A partir desse momento, os trabalhos pesados e de cunho manual, por serem exercidos, majoritariamente, por escravos e, também, por aqueles, social e economicamente, próximos a eles, passaram a ser discriminados e marginalizados pela sociedade branca e livre, no âmbito desse contexto.

Embora o trabalho manual, no território ibérico, já se encontrasse, de certa forma, discriminado, no sentido da valorização do ócio e da intelectualidade, em detrimento de uma força braçal, no Brasil, “[...] a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si” (SANTOS, 2010, p. 205).

A realização dos ofícios, necessários ao funcionamento da colônia, não possuíam, em seus primórdios, qualquer tipo de organização ou sistematização, de práticas formais de ensino, visando a formação de uma mão-de-obra, ocorrendo uma de maneira informal na vivência e nas experiências diárias, ou segundo Manfredi (2002): “[...] práticas educativas informais de qualificação *no e para* o trabalho. “

Destaca-se que, o ensino ministrado pelos jesuítas, que chegaram ao Brasil no ano de 1549, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, visando instruir uma ordem social, mais elevada da colônia e, simultaneamente, afastá-la, de qualquer tipo de trabalho físico, ou profissão manual. Alguns autores, como Fonseca (1986), enfatizam que, o fato de nunca haver trabalhado, manualmente, se tornou condição mínima necessária, para o desempenho de algumas funções públicas.

Sobre os jesuítas, cabe evidenciar que, os colégios e residências, vinculados à Companhia de Jesus, localizados no Brasil, podem ser considerados como os primeiros centros de formação para o trabalho, através do emprego de oficinas, como as de carpintaria, ferraria, obras de construção, pintura, tecelagem, entre outros. (OLIVEIRA, CAIRES, 2016). Destaca-se ainda que, como enfatizado por Cunha (2000), a prática desses ofícios era transmitida para os escravos e aos homens livres, caso fossem negros, mestiços ou índios, e, de preferência, às crianças, e aos adolescentes e jovens.

A partir do momento, no qual os ofícios artesanais passaram a ter alguma organização, na colônia, o modelo no qual as instituições se pautaram, foi o mesmo modelo corporativo, utilizado em Portugal e nos demais países europeus. Assim sendo, a aprendizagem dos ofícios foi ministrada, por intermédio das Corporações de Ofícios.

Contudo, o movimento exercido pelas Corporações de Ofícios, localizadas no território brasileiro, deu-se de forma diferente, se comparadas àquelas aos quais foram referência, sendo que elas, originárias dos Colégios de Roma, formaram-se, principalmente, pela inclusão de homens livres e escravos, nos locais de aprendizagem, sendo que todos sujeitos, recebiam o mesmo tipo de formação e as mesmas normas de tratamento e conduta, quando ingressavam nessas corporações.

As Corporações de Ofício, no Brasil, atuaram de forma contrária, ou seja, conduzindo-se como grandes reprodutoras da discriminação, perante o trabalho da força braçal e das profissões manuais, além de, explicitamente, buscarem o “embranquecimento”, em alguns ofícios:

Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso dos escravos. [...] Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais (SANTOS, 2010, p. 206).

Santos (2010) enfatiza, ainda, a forma com a qual as Corporações de Ofícios, ao bloquearem a entrada de escravos, perpetuavam a discriminação, ligada ao “aviltamento” do trabalho manual. De forma explícita, as instituições, assim, o faziam pelas suas normas de ingresso, proibindo a entrada de escravos e homens livres desfavorecidos, nas corporações, enquanto de maneira implícita, o mesmo realizava-se pela oferta dos cursos, que eram oferecidos, na grande maioria dos casos, apenas, os referentes àqueles ofícios, destinados aos brancos.

Após 1693, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, que acabou por se constituir como um novo e importante elemento, na estrutura econômica da colônia,

o panorama do Ensino de Ofícios foi também, influenciado. Então, com a descoberta do ouro, extraído em larga escala pelos colonizadores, defronta-se a necessidade de viabilizar o trabalho com o metal, nas Casas de Fundição e da Moeda, sendo implantada, então, uma aprendizagem que se distanciava daquela, lecionada e exercida nos engenhos, de forma geral.

Essa aprendizagem referente à cunhagem do ouro destacava-se, primeiramente, por ser destinada, pelo menos, no início dessa atividade, somente, aos homens brancos da sociedade. Em segundo lugar, evidencia-se que, até então, de maneira inédita, ocorria nos territórios brasileiros, uma aprendizagem com o aspecto de uma capacitação, do pessoal, para as necessidades de serviço, sem qualquer direcionamento, para o assistencialismo que, posteriormente, se tornaria uma característica inerente, ao desenvolvimento do ensino de ofícios, porém, ao mesmo tempo, extremamente prejudicial (Fonseca, 1986).

A crise na qual Lisboa se encontrava, após o terremoto de 1755, e a fragilidade com que D. José I, abalado pelos acontecimentos, governava Portugal, fez com que a figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, se tornasse uma espécie de “primeiro ministro” do monarca, guiado por ideais inovadores e, em sua grande maioria, pautados pela visão iluminista de mundo. Assim, em 1759, Marquês de Pombal acaba expulsando os jesuítas do Brasil e, um pouco mais tarde, também de outros países, no propósito de mudar radicalmente, a forma com que a educação era concebida, principalmente nas colônias portuguesas.

Entretanto, com a forma pelo qual os princípios educacionais jesuítas foram implementados, pedagogicamente, no território brasileiro e, também pelo tempo em eles trabalharam, na colônia portuguesa, a concepção educacional, priorizada pelos inicianos, foi pouco alterada, pois, tanto os “mestres-escola”, quanto os filhos da aristocracia rural já existente nesse período, foram formados pelos jesuítas e se constituíram como a maioria dos professores recrutados, mais tarde, para as Aulas Régias, introduzidas na colônia, após a expulsão dos inicianos, pela Reforma Pombalina.

Assim sendo, a expulsão dos padres jesuítas causaram alguns efeitos negativos, diretos e expressivos no Brasil, entre os quais se destacaram o grau de precariedade, presente, nas Aulas Régias, sobretudo, devido: o menor nível de

capacitação dos docentes; a carência e a improvisação dos locais de trabalho, e à falta de verbas para pagar os professores.

Devido as Guerras Napoleônicas, e toda a temeridade causada pela França, de Napoleão Bonaparte e, principalmente, o decreto de bloqueio continental e fechamento dos portos, para os navios da Inglaterra, em 1806, D. João VI, o príncipe regente de D. Maria I, determinou que, toda a família real, fosse transferida para o Brasil, fazendo com que chegasse aos territórios brasileiros em 1808. A vinda de D. João VI e da família real para o Brasil acarretou o aparecimento de diversas mudanças, estando elas ligadas em diversos e distintos aspectos, como, por exemplo, políticos, sociais, econômicos, culturais e, conseqüentemente, educacionais.

Tendo a condição de sede temporária do Reino Português, D. João VI concede a permissão para a instalação e o funcionamento de empresas industriais no Brasil, tendo em vista que, o mesmo se encontrava proibido desde a expedição do Alvará de 5 de janeiro de 1785, o qual obrigava o fechamento de todas as fábricas, com exceção, daquelas em que se tecia o algodão, próprias para o uso do vestuário de escravos.

Assim sendo, se deu a base e o incentivo para a criação do Colégio das Fábricas, em 1809. Essa instituição se constituiu como a primeira tentativa de D. João VI, para atender à necessidade de mão-de-obra, que estava escassa, devido à própria carência de empreendimentos industriais, proibidos anteriormente, reitera-se, e também, devido à própria discriminação em relação ao trabalho manual.

O Colégio das Fábricas, empreendimento originário da iniciativa, tomada por D. João VI, e que se destacou como o primeiro estabelecimento desse tipo que o poder público instalou no Brasil, apesar de se apresentar como de extrema importância, nesse cenário brasileiro, funcionou, apenas, até o ano de 1812, pois a implantação de indústrias não ocorreu como a expectativa de D. João VI e dos defensores dessa causa, durante esse período histórico.

Essa dificuldade de se implantar empresas industriais no Brasil, pode ser explicada, pela concorrência, devido a abertura dos portos ao livre comércio exterior, que passou a ser permitido, em 1809. Dessa forma, tornou-se, extremamente

difícil competir com os produtos europeus, principalmente, no que se referia à qualidade e ao “prestígio”, com que os mesmos chegavam ao território brasileiro.

Reitera-se que, durante o período colonial brasileiro, a discriminação em relação aos trabalhos braçais e as profissões de cunho manual, associados à carência de empreendimentos industriais, até mesmo pela sua proibição, nos fins do século XVIII, acarretou grandes consequências como, principalmente, a falta de força laboral. A solução encontrada foi a adoção de uma aprendizagem compulsória, destinada, principalmente, às crianças e aos jovens, socialmente excluídos, ou seja, pobres, órfãos, desfavorecidos da sorte e desvalidos.

Assim sendo, o ensino de ofícios passou a ser ofertado em outros locais, que antes não haviam sido lecionado, como, principalmente, nos arsenais militares do Exército e da Marinha. Posteriormente, os cursos passaram a ser ofertados, também, nos estabelecimentos industriais que, aos poucos, iam se implementando, nos territórios brasileiros, principalmente, ao longo do século XIX, após a independência política, perante a metrópole.

Apesar do avanço, tendo em vista a necessidade de se formar uma mão de obra, para atender às demandas dos setores produtivos, principalmente, aquelas vinculadas ao setor industrial que, aos poucos, se instalava no Brasil, sendo que essa capacitação tinha um caráter assistencialista, com o qual o ensino de ofícios passou a ser, reproduzindo, também, toda a discriminação já antes sofrida, pelas profissões manuais. Para Fonseca:

Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos (1819), da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte” (FONSECA, 1986, v, 1, p. 114)

Ainda segundo o autor, a partir desse momento, as casas para órfãos ou crianças abandonadas passaram a oferecer capacitação em ofícios manuais, marcando esse ramo de ensino, por uma concepção assistencialista, que se estendeu, por mais de um século.

Pode-se considerar que, todas as mudanças ocasionadas, no campo educacional, devido à presença de D. João VI no Brasil, no primeiro quartel do século XIX, a que se apresentou como importante, foi a criação de Cursos Superiores não teológicos, e das primeiras instituições públicas de Ensino Superior brasileiras. Entretanto, os demais níveis de ensino não receberam a mesma atenção, apesar do esforço, referente ao Colégio das Fábricas, já citado anteriormente.

Segundo Romanelli, os esforços empenhados na criação dessas primeiras instituições brasileiras, destinadas ao Ensino Superior, demonstravam “[...] o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte” (ROMANELLI, 2010, p. 39)

Essa característica dicotômica, inserida no campo educacional do País que priorizava uma educação intelectual e humanística, para o estrato social mais abastado da sociedade, como, por exemplo, o próprio ensino ofertado pelos jesuítas, nos inícios da colonização, e uma capacitação básica e profissional, para os mais desfavorecidos socialmente, teve uma longa duração, na história da educação brasileira, sendo denunciada por vários autores, estudiosos dessa área, como Romanelli (1983), Cury (2008), Libâneo (2012), etc.

Portanto, essa “dupla rede” da educação brasileira, principalmente nas instituições públicas de ensino, se constitui como fato constante, ao longo da história da educação no Brasil, e assim se faz presente, em diversos momentos, no decorrer deste capítulo. Essa dualidade estava presente no papel desempenhado pela Educação Profissional, que manteve essa dicotomia determinada pelo poder público, traduzida em ensino de melhor qualidade, para a elite, e uma capacitação aligeirada, de cunho laboral, para os desvalidos da sorte.

Ressalta-se que, a vinda de D. João VI e da família real para o Brasil, com todo o aparato burocrático português, acabou por acarretar consequências políticas para a metrópole, além de iniciar um processo de autonomia que, iria resultar na independência política, em 1822.

Antes de se adentrar no papel da Educação Profissional, no Período Imperial, cabe destacar, algumas heranças relevantes que, foram deixadas, pelos três séculos de vigência do período colonial. A primeira, reitera-se, se traduz no

preconceito e na discriminação, referente aos trabalhos de cunho manual, destinados, nesse momento, apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aqueles “desfavorecidos” da fortuna.

A outra marca, deixada pelos colonizadores, e que se perpetuou por toda a história educacional brasileira, é a dupla rede que, na manutenção da ordem e da hegemonia das classes dirigentes da sociedade, sendo que, homens brancos, livres e abastados, a elite “dirigente”, dividiu a educação, reitera-se, em dois pontos nevrálgicos: ensino secundário e superior para a camada social que desfrutava de mais “prestígio” da sociedade, que era direcionada, para uma educação humanística e intelectual, sendo que o ensino primário e profissional era voltado, para aqueles, menos favorecidos social e economicamente, cuja educação se limitava, essencialmente, a aprender a ler e escrever, efetuar operações matemáticas simples, e executar um ofício para se tornar uma mão-de-obra, ainda que mal capacitada.

## **2.2 Educação Profissional no Império (1822 – 1889)**

No início do século XIX, diversos obstáculos passaram a se destacar, frente à Portugal e a sua relação, com suas colônias, principalmente, com a mais rentável de todas, o Brasil.

Além das mencionadas “guerras”, lideradas pela França, de Napoleão Bonaparte no território europeu, acarretou a vinda da Corte e de todo o aparato burocrático lusitano, para sua principal colônia, fato esse que, de certa forma, iniciou um processo de autonomia da colônia frente à metrópole, sendo que o próprio sistema colonial tradicional foi se tornando instável, simultaneamente, à crise do absolutismo na Europa, que atingiu, também, outras nações, acarretando, conseqüentemente, os movimentos que levaram à independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e posteriormente, na Revolução Francesa, em 1789.

Emilia Viotti da Costa, historiadora brasileira, sintetiza, notavelmente, a crise do sistema colonial tradicional que atingiu a Europa ocidental:

O sistema colonial montado segundo a lógica do capitalismo comercial e em razão dos interesses do Estado absolutista entrou em crise quando a expansão dos mercados, o desenvolvimento crescente do capital industrial e a crise do Estado absolutista tornaram inoperantes os mecanismos

restritivos de comércio e de produção. Os monopólios e privilégios que haviam caracterizado o sistema colonial tradicional apareceriam então como obstáculos aos grupos interessados na produção em grande escala e na generalização e intensificação das relações comerciais. O extraordinário aumento da produção proporcionado pela mecanização era pouco compatível com a persistência de mercados fechados e de áreas enclausuradas pelos monopólios e privilégios. O sistema colonial tradicional passou a ser criticado. A teoria econômica foi reformulada e os postulados mercantilistas substituídos pelas teses do livre-cambismo, mais adequadas ao novo estágio de desenvolvimento econômico e aos interesses dos novos grupos associados ao processo de industrialização. (COSTA, p. 20,21, 1998)

Em sete de setembro de 1822, D. Pedro I proclama a independência, instituindo o Império do Brasil, inaugurando uma nova fase, um novo regime administrativo e uma nova política. Em 1823, entrou em discussão pautas e projetos do Governo, usando a instauração de uma Assembleia Constituinte, defendida pelos liberais, entusiasmados com a Revolução Francesa. Fonseca (1986, v.1, p. 135), destaca 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 das discussões exaltadas, vivenciadas na Assembleia Constituinte, a primeira Constituição brasileira foi outorgada, no dia 25 de março de 1824. Tratando-se, especificamente, da educação, a Constituição de 1824 refere-se, apenas, à gratuidade da instrução primária e à organização de colégios e de instituições de Ensino Superior.

Destaca-se que, a implementação prática desse artigo, que assegurava a gratuidade da instrução primária, se tornou inviável e destituída de base prática, diante da falta de recursos e, também, da segregação social perante à continuidade e manutenção do regime escravocrata no Brasil (CUNHA, 2000a).

No que se refere à Educação Profissional brasileira, nesse contexto histórico, ainda que, apenas, reduzida ao “ensino de ofícios”, não se diferenciando em relação ao período colonial, ao menos, durante a primeira metade do século XIX, principalmente, no que diz respeito ao caráter assistencialista, associado a essa modalidade de educação (FONSECA, 1986).

Entretanto, de maneira indireta, essa Constituição acabou por influenciar as orientações para o desenvolvimento desse tipo de capacitação profissional,

determinando a extinção das Corporações de Ofício, através do exposto, no lícito XXV, do Art. 179. Como já exposto, anteriormente, as Corporações de Ofício se tornaram, extremamente, prejudiciais ao ensino de ofícios, no sentido de reproduzir o “aviltamento” dos trabalhos manuais.

Ainda assim, a extinção dessas instituições corporativas, não foi acompanhada de uma nova organização, destinada à essa modalidade de educação, como explicitado por Fonseca: “Pena é que não tenha sido dada nova organização à aprendizagem de ofícios, em substituição ao regime que era extinto” (FONSECA, 1986, v.1, p. 137).

Em 1826, pela primeira vez na história do Brasil, tramitou na Câmara dos Deputados um projeto de lei referente à organização da Instrução Pública no Império que, estruturou o ensino público, em seus diferentes níveis, em todo o território brasileiro. O referido projeto foi aprovado, no dia 15 de outubro de 1827, organizando o ensino público, da seguinte maneira: Pedagogias (Primeiro Grau); Liceus (Segundo Grau); Ginásios (Terceiro Grau); e Academias (Ensino Superior) (SANTOS, 2010).

Cabe destacar, nesse momento, o dualismo do ensino público nesse contexto, consubstanciado na “dupla rede” da educação brasileira, já referida. No nível das Pedagogias, referente ao Primeiro Grau, eram incluídas as noções básicas, sobre geometria, mecânica e agrimensura, nos Liceus (Segundo Grau), foi contemplado o ensino do desenho, enquanto nos Ginásios (Terceiro Grau), que funcionavam, principalmente, como propedêuticos às Academias (Ensino Superior), e destinavam-se, exclusivamente, às classes dirigentes da sociedade brasileira, priorizava-se o direcionamento humanístico e intelectual da educação.

Mesmo depois de ocorrer, a organização e sistematização do ensino público brasileiro, após a aprovação do referido projeto de lei, no ano de 1827, as dificuldades e obstáculos identificados na sua execução prática, foram diversos, estando relacionados, especialmente, à falta de recursos, de escolas e de professores, para assegurar a oferta de educação gratuita, no Brasil.

Poucos anos depois, a *Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834*, que se traduziu no *Ato Adicional de 1834*, redirecionou a organização da educação brasileira, dividindo o sistema educacional em duas esferas: uma ligada às províncias, e uma ligada ao

poder central, sendo que a mais elevada autoridade administrativa, nesse contexto, estava localizada no Rio de Janeiro, capital do País, durante todo o Império.

Às províncias, se delegou o encargo e a responsabilidade de organizar e ofertar a Educação Primária e a Secundária em suas jurisdições, enquanto para o poder central, ficou responsável, por ministrar o Ensino Superior e a educação, no âmbito do Município da Corte. As consequências, decorrentes da reorganização do ensino público brasileiro, pelo *Ato Adicional de 1834*, sendo que, as mais graves foram as relacionadas ao ensino público, ofertado nas províncias brasileiras. Devido à falta de recursos, a implementação eficiente de ensino, se tornou inviável, mesmo após as tentativas falhas, para a arrecadação de tributos, para se efetivar a manutenção e aumento de escolas.

Portanto, o resultado se constituiu através da delegação do ensino, principalmente, o secundário, à iniciativa privada, enquanto o ensino primário, como explicita Romanelli (2010), “[...] foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viram na contingência de ensinar” (ROMANELLI, 2010, p. 40-41).

Para a referida teórica, pelo fato do ensino secundário ficar nas mãos da iniciativa privada, o seu caráter bacharelesco e classista se reproduziu exponencialmente, tendo em vista que, apenas, as famílias mais abastadas e que se constituíam como as correspondentes classes dirigentes no Império podiam arcar com o pagamento da educação de seus filhos. Ressalta-se a continuidade, da discriminação e da segregação social no País, devido, sobretudo, à manutenção e à continuidade do regime escravocrata, que só se extinguiu no fim do século XIX.

Tendo em vista a responsabilidade e o direito de ministrar o Ensino Superior e a educação no Município da Corte, o poder central, inaugurou no Rio de Janeiro, em 1837, o Imperial Colégio de D. Pedro II, responsável pela disseminação do Ensino Secundário, de caráter humanístico e literário, se tornando referência nacional, para esse nível de ensino. Considera-se importante mencionar, que esse colégio, desde sua criação, vem ministrando um ensino, de altíssima qualidade, sendo, atualmente, ligado à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Reitera-se a importância do Imperial Colégio D. Pedro II, como referência nacional, no que diz respeito, ao ensino, tradicionalmente ofertado pela instituição. A Reforma Francisco Campos, de 1931, no seu artigo primeiro, tem como reconhecimento oficial do ensino secundário, aquele ministrado por essa instituição, que perdeu o título de “Imperial”, após a Proclamação da República em 1889.

Segundo Fonseca, a criação do Imperial Colégio Pedro II, no Município da Corte, representou de forma explícita, “[...] mais uma vitória daquela espécie de educação sobre a que assenta em bases manuais” (FONSECA, 1986, v.1, p. 140). No que se refere à educação brasileira, nesse período, o Ensino Superior era destinado à formação qualificada dos filhos das classes mais abastadas e privilegiadas, sobretudo, para eles, de forma a preencherem cargos bacharelescos e burocrático-administrativos do Estado. O Ensino Secundário, então, delegado à iniciativa privada, tinha orientação propedêutica ao nível superior, sendo que o ensino primário, com baixa oferta, era voltado, para àqueles designados como os desfavorecidos da sorte.

Atendendo a esse caráter assistencialista, no período entre 1840 e 1865, foram criadas 10 Casas de Educando Artífices, uma em cada capital das províncias e uma em Campos, terra natal do, então, presidente da República, Nilo Peçanha, responsável pela instauração dessas instituições. Assim sendo, essas escolas foram criadas: 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) (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Cunha (2000a) ressalta o caráter assistencialista dessas instituições e enfatiza outras peculiaridades:

[...] as casas de educandos artífices foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizadas por leis das assembleias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais 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, 2000a, p. 113).

Em 1854, o Conselheiro Luís Pedreira do Couto Ferraz, posteriormente Visconde de Bom Retiro, assinou o *Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854*, que dispôs sobre uma reforma da instrução primária e secundária do Município da Corte, introduzindo medidas especiais para atender aos menores desvalidos e abandonados. Essas medidas incluíam a criação de asilos, nos quais esses sujeitos recebiam a instrução correspondente ao Primeiro Grau e à capacitação para um ofício. Esse novo regulamento, estipulava em seus artigos 62 e 63:

Art. 62 - Se em qualquer dos distritos vagarem menores de doze anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para freqüentar as escolas, vivam em mendicidade, o govêrno os fará recolher a uma das casas de asilos que devam ser criados para êsse fim com um regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas essas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o inspetor geral, contratará, precedendo aprovação do govêrno, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos".

Art. 63 - Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos artigos antecedentes, depois de receberem a instrução de 1º grau, serão enviados para as companhias dos arsenais ou de imperiais marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares, mediante um contrato, neste último caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo de fiscalização do Juiz de órfãos. Àqueles, porém, que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado à sua inteligência e aptidão. (FONSECA, 1986, p. 139)

Entretanto, apenas vinte anos após, foi concretizado o que era determinado por esse decreto, no que diz respeito à criação de asilos para meninos desvalidos e abandonados. O ato de 25 de agosto de 1873, que fixou o orçamento, para os exercícios de 1873 a 1875, autorizava o Império a fundar dez escolas primárias, no Município da Corte (FONSECA, 1986). Dessa forma, o conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira assinou o *Decreto n. 5.532, de 24 de janeiro de 1874*, criando, assim, as dez escolas autorizadas, e determinando que, a última delas fosse destinada ao transcrito, nos artigos 62 e 63, citados anteriormente, na Reforma de Couto Ferraz.

Assim sendo, no dia 9 de janeiro de 1875, pelo *Decreto n. 5.849*, a Casa de Asilo passou a denominar-se Asilo de Meninos Desvalidos, sendo inaugurado pelo Imperador e pelo próprio conselheiro João Alfredo, no dia 14 de março de 1875, no Rio de Janeiro. Evidencia-se que, posteriormente, o estabelecimento recebeu o nome de Instituto Profissional João Alfredo.

Fonseca (1986) destaca, nesse momento histórico, a orientação discriminatória e assistencialista que era destinada, exclusivamente, ao aprendizado de ofícios manuais, mas que foi, se peculiarizando, gradativamente, por ser de grande necessidade às indústrias que, aos poucos, eram implementadas no território brasileiro. Esse ensino, ao longo da história da educação profissional no Brasil, se peculiarizava por ser destinado às categorias sociais desfavorecidas, sendo marcado, pela segregação e pela desigualdade, presentes em território brasileiro, desde o seu período colonial.

Paralelamente ao esforço de Couto Ferraz, devido à Reforma da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, em 1854, foram criados, também, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, dois anos mais tarde, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, tendo como principal objetivo, o ensino nas oficinas, voltado para a aprendizagem de ofícios. Para os cegos, foram destinadas as oficinas de tipografia e encadernação, e para os surdos-mudos, a sapataria, encadernação, pautação e douração (FONSECA, 1986).

A partir da metade do século XIX, principalmente, após o início do período histórico brasileiro denominado como Segundo Reinado (1840 – 1889), iniciou-se um aumento da produção manufatureira e, também, uma expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador, característica brasileira, desde seu período colonial. Assim sendo, foi impulsionado o desenvolvimento de sociedades civis, direcionadas para o amparo de órfãos e o ensino de artes e ofícios.

Entre essas entidades, apesar de calcadas ainda, pelo caráter assistencialista, tendo em vista a ação filantrópica, por elas realizada, se desponha o ideal de uma formação profissional, voltada não apenas, para o assistencialismo e a moral, como a máxima de Guizot: “cada escola aberta fecha uma prisão”, mas também, direcionada para a formação profissional, visando atender às demandas e às necessidades, de força laboral para a indústria.

Um dos principais autores e intelectuais contemporâneo, desse período, e membro de uma sociedade civil filantrópica, é Tarquínio de Souza Filho, autor de *O Ensino Technico no Brasil*, de 1887. Além dele, destaca-se, também, o conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira que, assim como Tarquínio de Souza Filho, integrou

uma sociedade filantrópica, tendo sido, inclusive, presidente do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, durante parte de sua trajetória política.

Para a manutenção do ensino ofertado por essas sociedades civis, como por exemplo, a Sociedade Propagadora de Belas-artes, essas entidades contavam com a contribuição de sócios, doações de benfeitores, e incentivos financeiros diretos do Governo, disponibilizados pela influência de pessoas, relacionadas aos cargos administrativos do Império, que atuavam nessas sociedades, como o mencionado conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira.

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, criado em 1858, destaca-se como uma das principais iniciativas nesse propósito, realizadas por essas sociedades civis filantrópicas, especificamente, pela Sociedade Propagadora de Belas-artes. O regimento do Liceu, inaugurado um ano após a criação dessa sociedade civil filantrópica, tinha esse principal objetivo:

O Liceu de Artes e Ofícios instituído pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias (CUNHA, 2000a, p. 122).

As matérias que faziam parte do currículo ofertado pelo liceu estavam divididas, em duas esferas: a de ciências aplicadas e a de artes. No que diz respeito à primeira esfera, faziam parte do currículo: aritmética, álgebra, geometria plana e no espaço, descritiva e estereotomia, física aplicada, química aplicada e mecânica aplicada. No que se refere às disciplinas, relacionadas ao campo das artes: desenho de figura (corpo humano), desenho geométrico, desenho de ornatos, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil, desenho de arquitetura naval, estatuária, gravura, xilografia, pintura, etc. (CUNHA, 2000a)

No sentido de dimensionar a relevância atribuída ao Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, nesse contexto, cabe explicitar a maneira com a qual, o senador Cândido de Oliveira se expressou no Senado, quando repercutia na imprensa, em 1888, a falsa notícia de, um suposto encerramento, das atividades do liceu, gerando acalorados debates acerca do ocorrido:

O Liceu de Artes e Ofícios é uma instituição modelo como organização e merecedora da gratidão pública pelos imensos e inapreciáveis benefícios que tem prestado, especialmente às classes desfavorecidas da fortuna. Suprimi-lo hoje, estancar subitamente esta abundante fonte de instrução popular, é quase tentar o impossível. (ANAIS DO SENADO DO IMPÉRIO, vol. IV, 1888)

Fonseca (1986), também, confere destaque ao Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, como marco que deu início, a um processo gradual de mudança de mentalidade, referente à Educação Profissional:

Quando apareceu, em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro começou, no Brasil, uma nova era para o ensino de ofícios. É que sendo o Liceu destinado a todas as classes sociais, representava uma reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos. Suas lutas, suas dificuldades, e, principalmente, sua projeção no tempo e no espaço, atestam que principiava a surgir uma mentalidade nova que tendia a modificar os velhos conceitos e a alterar a antiga maneira de encarar o problema. A multiplicação de Liceus de Artes e Ofícios por algumas Províncias, como Pernambuco, Bahia, São Paulo, Alagoas, Amazonas e Santa Catarina, demonstra que, além do Rio de Janeiro, também no resto do país começaram a surgir outras idéias a respeito do ensino necessário à indústria (FONSECA, 1986, p. 652-653)

Além do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, foram criados outros liceus em diversas províncias brasileiras, todos por iniciativa de sociedades civis filantrópicas, sendo também, subsidiados por elas. Entre as províncias nas quais foram criados e suas respectivas sociedades civis, mantenedoras: Salvador (1872), pela Associação Liceu de Artes e Ofícios; Recife (1880), pela Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais; São Paulo (1882), pela Sociedade Propagadora da Instrução Popular; Maceió (1884), pela Associação Protetora de Instrução Popular; e Ouro Preto (1886), pela Sociedade Artística Ouro-pretana.

Entretanto, apesar dessas iniciativas, muitos desses liceus não se efetivaram durante um longo período, como ocorreu com o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que encerrou suas atividades, precocemente. Além da dificuldade, relativas às condições materiais, havendo uma enorme resistência, por parte da população, de enviar seus filhos para essas escolas, desacreditando dos benefícios que essa instrução, poderia trazer, sendo esse posicionamento, também, constatado por parte de políticos e estadistas brasileiros do XIX.

Chamon (2014) destaca que, mesmo com poucos opositores da educação profissional, a questão financeira, referente à quem caberia a manutenção desses estabelecimentos, constatou-se uma "resistência ao comprometimento das finanças do Estado num setor - formação de mão de obra - que, em tese, beneficiaria principalmente a iniciativa particular." (2014, p. 588).

O *Projeto de Lei nº. 73-A*, apresentado pelo conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira à Assembleia Geral Legislativa, em 23 de julho de 1874, dispôs sobre como a falta de recursos e incentivos financeiros, por parte do Estado, levaram o refreamento de certas iniciativas, relacionadas à educação profissional, no Brasil. A tentativa de se realizar a reforma do ensino primário, secundário e profissional, disposta no Projeto de Lei, apresentado pelo conselheiro, não se concretizou, mesmo tendo sido aprovado, pela Comissão de Instrução Pública, e discutido na Câmara dos Deputados, em maio de 1875.

Segundo Moacyr (1939), após debate na Câmara dos Deputados, o projeto e as emendas voltaram à Comissão de Instrução Pública, para que fosse aprovado o parecer. Posteriormente, o referido projeto "desapareceu" dos Anais da Câmara dos Deputados, fazendo com que o "andamento" da Reforma de João Alfredo se tornasse "não sucedido" como referido por Fonseca (1961) e Cunha (2000a).

Em 19 de abril de 1879, pelo *Decreto n.º 7.247*, entra em vigência a Reforma Leôncio de Carvalho, que modificou os Ensinos Primário e Secundário, no Município da Corte e o Ensino Superior, no Brasil. Além disso, essa reforma incluiu, nos currículos das escolas do Segundo Grau, a prática de ofícios manuais, para os meninos e trabalhos com agulha, para as meninas. Esse documento normativo tornou-se importante, também, ao impulsionar a criação dos liceus de artes e ofícios.

Uma característica importante da Reforma Leôncio de Carvalho, se traduz em não haver alusões ou referências, ao caráter assistencialista, presente no âmago do ensino profissional, durante todo o período colonial brasileiro e, praticamente, em toda sua existência, ao longo do Império (FONSECA, 1986). No entanto, ainda segundo Fonseca (1986), D. Pedro II, reproduziu as marcas do assistencialismo, no ensino de ofícios manuais:

[...] apesar de seu alto valor intelectual e do especial carinho que tinha pelas coisas da educação, não se libertaria do preconceito de emprestar às

profissões manuais aquele caráter de inferioridade que o tempo firmara, e fundaria, com suas próprias rendas, duas escolas destinadas a produzir homens para o trabalho manual, a primeira em 17 de janeiro de 1882, nas proximidades do Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, visando a instruir os filhos de seus servidores, e a segunda, em 4 de setembro de 1885, expressamente aberta aos filhos dos antigos escravos da Côrte, na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (FONSECA, 1986, v.1, p. 143)

Essas instituições, voltadas para a instrução e formação profissional de filhos libertos das escravas, correspondiam à fase final do Império, também, aos últimos anos de vigência do o regime escravocrata. Nesse período em foco, foi veiculada a *Lei n. ° 2.040, de 28 de setembro de 1871*, mais conhecida como a Lei do Ventre Livre, e a *Lei n. ° 3.270, de 28 de setembro de 1880*, conhecida como Lei dos Sexagenários.

Considerando a abolição gradual da escravidão no Brasil, esses institutos passariam a atender à demanda de “realocar” esses novos sujeitos sociais, agora recém-libertos e com poucas alternativas para sua sobrevivência, para a aquisição do status de cidadão brasileiro.

Durante o último quartel do século XIX, Leôncio de Carvalho, João Alfredo Correia de Oliveira, Tarquínio de Souza Filho, e também, contando com as iniciativas privadas, realizadas pelas sociedades civis filantrópicas, voltadas para a criação de instituições, que visavam a disseminação do ensino de ofícios, a questão profissionalizante vem à tona, como expõe Xavier, Ribeiro e Noronha (1994):

Embora não tenha sido objeto de legislação especial, a questão do ensino profissional veio à tona ainda no Período Imperial. Sem dúvida, essa era uma preocupação que refletia as transformações por que passaria, em curto prazo, a sociedade brasileira. Essas transformações já se prenunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 87).

Nos fins do Império, se destaca o intelectual e político Rui Barbosa, principalmente, após apresentar à Câmara dos Deputados, em 13 de abril de 1882, o notável Parecer e Projeto sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior.

Nesse propósito, Rui Barbosa teve grande preocupação, com a questão educacional, sobretudo, devido ao crescente processo de industrialização, então vivenciado.

Destaca-se no seu Projeto, no Art. 76, a reestruturação do ensino secundário, que adicionou o ensino industrial, às matérias já ofertadas anteriormente, nesse nível de ensino. Esse projeto, assim como o já referido Projeto de Lei do conselheiro João Alfredo, apesar de ter se tornado mais célebre, também não se concretizou, efetivamente. (FONSECA, 1986)

A *Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888*, denominada Lei Áurea, promoveu a extinção da escravidão no Brasil, após um longo período de, praticamente, quatro séculos de duração, no qual a base socioeconômica e cultural brasileira recebeu grande influência, dos negros escravizados. Durante esse tempo histórico, constatou-se a discriminação, o aviltamento e o preconceito, dirigidos às profissões de cunho manual, que foram reproduzidas pelo escravismo, associando um caráter negativo a esses ofícios de cunho manual.

Reitera-se, portanto, o caráter assistencialista que perdurou, através do ensino de ofícios manuais, desde o período colonial e, também, durante o período Imperial brasileiro, mesmo levando em consideração, as preocupações com a profissionalização, devido às mudanças, ocasionadas pelo industrialismo que vinha ocorrendo no território brasileiro, por influência de alguns intelectuais e políticos, no último quartel do século XIX e, portanto, nos fins do Império.

Em 1889, ocorreu a Proclamação da República, inaugurando uma nova organização política, acarretando grandes mudanças no cenário político, econômico, cultural e social brasileiro e, assim, provocando, conseqüentemente, mudanças também no campo educacional, nos seus níveis e, também, na Educação Profissional.

### **2.3 Educação Profissional na Primeira República (1889 – 1930)**

Considerando a implementação de um novo regime político no Brasil e a conjuntura, ocasionada por vários outros fatores, altera-se o panorama socioeconômico da produção e da organização para o trabalho, tornando-se necessário, um maior número da oferta da Educação Profissional, e sua

implementação e sistematização mais eficiente, de forma a ampliar, por conseguinte, o público a ser atendido, por esse ensino.

Entre esses fatores, essenciais à realidade do novo contexto socioeconômico brasileiro, ocorreram: a extinção da escravatura; a instauração dos primeiros governos republicanos brasileiros, primeiramente, caracterizados pelos militares Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto; a hegemonia do ideário liberal e positivista, destacando-se o predomínio das oligarquias agrárias; o avanço do capitalismo e uma conseqüente expansão da industrialização; o crescente processo de urbanização; o aumento do número de imigrantes em território brasileiro; e os movimentos anarcossindicalistas, consolidando-se em meio à origem do proletariado no Brasil (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Manfredi (2002), a partir desse momento, os alunos do Ensino Profissional passaram a ser, principalmente, aqueles pertencentes aos setores populares urbanos, que atendessem aos requisitos básicos, para se transformarem em trabalhadores assalariados, ou seja, em força de trabalho para a expansão e consolidação do capitalismo industrial.

A primeira Constituição Brasileira, correspondente ao período republicano, é promulgada em 1891, guiada pelas principais concepções positivistas. Essa Carta Magna instituiu o Sistema Federativo de Governo, promoveu a laicização da sociedade e manteve a descentralização do ensino, pois, se priorizava a descentralização, decorrente do *Ato Adicional de 1834*.

Segundo Cury (2005a), pela Constituição de 1891, à União caberia a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados, e a sustentação e legislação da educação secundária e do ensino superior no Distrito Federal. Assim sendo, aos estados, era conferido o encargo de criar e dar manutenção à Instrução Primária, assim como, o Ensino Profissional. Reitera-se, mais uma vez, o caráter dualista e segregativo da educação pública brasileira. Romanelli (2010), ao discutir sobre essa questão, afirma que:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa

situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2010, p. 42)

Cabe destacar, além dos fatores já citados, ocasionados pela instauração de um novo regime político, marcado pelo liberalismo positivista, a figura a Católica durante esse contexto que, também, influenciou a Educação Profissional, assim como as outras alterações, referentes o panorama socioeconômico brasileiro.

Os preceitos do catolicismo, nesse momento, sintonizavam-se, de maneira estreita, às concepções do pensamento liberal e do positivista predominante na Primeira República. Dessa forma, o Ensino Profissional deveria ser destinado, essencialmente, aos desvalidos da sorte, de forma que, além de assistencialista, a pedagogia aplicada deveria se consolidar, também, visando um posicionamento preventivo e corretivo.

A educação preventiva proporcionaria o disciplinamento e a capacitação técnica das crianças e dos jovens, de modo a evitar que escolhessem o caminho do pecado, dos vícios, dos crimes e de qualquer tipo de subversão. Já enquanto educação corretiva, o trabalho e o aprendizado executados por essas instituições seriam a “cura” para aquelas crianças e jovens que já houvesse cometido algum tipo de delito ou prática imoral perante a sociedade (CUNHA, 2000b).

Considerando-se a conjuntura brasileira, durante esse período inaugural da República, destaca-se, a presença de Nilo Peçanha, já mencionado, neste texto. Ao assumir a Presidência da República, após o falecimento de Afonso Pena, no ano de 1909, determinou, reitera-se, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na cidade de Campos, terra natal do então presidente, destinadas a ministrarem o Ensino Profissional Primário gratuito, sendo essas instituições vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Cabe destacar que, no Rio Grande do Sul, não foi implantada uma Escola de Aprendizes Artífices, pois em Porto Alegre já funcionava o Instituto Técnico Profissional, vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde, denominado Instituto Parobé.

Entre as justificativas apresentadas por Nilo Peçanha para a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, constam questões ligadas à formação do caráter e da moral, à que evidenciam a influência da Igreja Católica nesse período histórico

brasileiro, além dos preceitos ligados ao positivismo, enaltecidos pelos governantes. Segundo o Decreto que normatizou, essa escola:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;  
Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;  
Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909)

Apesar do caráter moral, preventivo e corretivo presente no Decreto de Nilo Peçanha, Fonseca (1986) destaca a criação dessas instituições destinadas ao Ensino Profissional, como o marco inicial das atividades do Governo Federal, no âmbito do Ensino de Ofícios, enaltecendo a figura de Nilo Peçanha como o “fundador do ensino profissional no Brasil”.

De acordo com Fonseca (1986):

[...] Em 1910, estavam instaladas dezenove escolas, embora em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas. A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. [...] Os alunos, esses apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contra-mestres, incluída no plano inicial de Nilo Peçanha. De qualquer forma, porém, mesmo pouco eficientes como o foram, marcaram as Escolas Aprendizes Artífices uma era nova na aprendizagem de ofícios no Brasil e representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação (FONSECA, 1986, v.1, p. 182)

A despeito do notável esforço de Nilo Peçanha, cabe destacar que, além da falta de professores e mestres especializados, fato esse que dificultava e prejudicava a eficiência das Escolas de Aprendizes Artífices, o Brasil continuava sendo, predominantemente, um país agroexportador. Dessa forma, no momento da instalação dessas instituições escolares, o ensino, ainda, se encontrava direcionado, em maior escala, para o ensino artesanal, excetuando-se, apenas, a instituição instalada no estado de São Paulo, que se voltou mais para o atendimento ao setor fabril, oferecendo cursos de tornearia, eletricidade e mecânica (OLIVEIRA, 2003).

Sobre a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, Cunha (2000b) destaca:

Parece que, em São Paulo, as condições do crescimento da produção industrial, aliadas à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências fabris. Assim é que, desde os primeiros anos de sua existência, a escola de aprendizes artífices de São Paulo foi uma das poucas que oferecia ensino de ofícios de tornearia, mecânica e eletricidade. Como as demais, mantinha oficinas voltadas para o artesanato, como a carpintaria e as artes decorativas, mas era das poucas que não ensinavam os ofícios de sapateiro e alfaiate, existentes na grande maioria das escolas (CUNHA, 2000b, p. 71)

Em 1910, o antigo Asilo dos Meninos Desvalidos, criado em 1875, ainda no período Imperial brasileiro, recebeu a denominação de Instituto Profissional João Alfredo, em homenagem ao conselheiro do Império já citado, anteriormente, que foi um entusiasta da educação profissional, no Brasil, no século XIX. Com essa mudança, o estabelecimento deixou de priorizar o atendimento aos “desvalidos da sorte”, tornando-se, assim, uma instituição de Ensino Profissional, em regime de internato, com o objetivo de “[...] proporcionar aos alunos a educação física, intelectual, moral e prática necessárias para o bom desempenho das profissões [...]” (CUNHA, 2000b, p. 31).

Cabe destacar, respectivamente, os seguintes cursos previstos no regulamento dessa instituição, e a ordem de prioridade para matrícula, nos seus cursos:

#### Ciências e Letras

Escrita e noções elementares da língua portuguesa, aritmética prática, instrução moral e cívica; língua portuguesa; noções elementares da língua francesa; elementos de história e geografia do Brasil; aritmética, noções de álgebra e geometria prática; noções de mecânica geral e de mecânica aplicada; noções elementares de física experimental e de química prática.

#### Curso de Artes

Desenho geométrico e de máquinas; desenho de ornatos e figuras; escultura; música vocal; música instrumental; ginástica; exercícios militares e de esgrima; trabalhos manuais: tecnologia das profissões elementares, manejo das principais ferramentas.

#### Curso Profissional

Tipografia; entalhadura. Os ofícios de: alfaiate, carpinteiro, encanador, ferreiro e serralheiro; latoeiro, marceneiro e empalhador, sapateiro e torneiro. (Coleção de Leis Municipais, 1897, p. 170).

§ 1º Os menores que, nos estabelecimentos de assistência à infância desvalida, revelassem aptidão para o aprendizado profissional;

§ 2º Os filhos dos funcionários públicos;

§ 3º Os menores que nas escolas públicas do primeiro grau revelarem aproveitamento e aptidão para o dito aprendizado;

§ 4º Os filhos dos operários das oficinas do Estado e dos funcionários públicos que assim o requereram. (Coleção de leis municipais, 1897, p.170).

Nesse estabelecimento, destinado à propagação do Ensino Profissional, no início do século XX, se tornou um exemplo, diante de instituições que, apesar de criadas durante o Império brasileiro, foram reorganizadas para o Ensino de Ofícios, por meio de iniciativas dos Governos Estaduais e Federal, da Igreja Católica e, também, das associações de trabalhadores, algumas de natureza sindical, além da contribuição de membros da elite agrária cafeeira (MANFREDI, 2002).

Outra instituição que assumiu importante papel, referente ao Ensino de Ofícios, durante a Primeira República no Brasil, foi o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que, apesar de herdado do Império, pois foi criado em 1873, constituiu-se como relevante estabelecimento, na propagação do Ensino Industrial, ao lado da Escola de Aprendizes Artífices já mencionada, anteriormente. Sobre esse estabelecimento:

Dos liceus de artes e ofícios, salvou-se o de São Paulo, com a adoção da intensa industrialização de suas oficinas, que de escolares, de início, na acepção lata do termo, passaram a ser depois, exclusivamente de interesse fabril, mantendo apenas o ensino primário noturno para os aprendizes. Encaminhou-se essa instituição para um gênero único no país, e digno de um reparo todo especial. Existe ali o regime da aprendizagem espontânea: o aluno entra pequeno, analfabeto quase sempre; vai para uma oficina, percorrendo, em vários anos, as diversas especializações de um grupo de ofícios correlatos e feita, após cinco ou seis anos, sua prática na profissão, aprendeu também a ler e escrever e desenhar, um pouco: sai um homem feito, ótimo operário (LUDERIZ, apud CUNHA, 2000b, p. 129)

Ainda em relação ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, Cunha (2000c) destaca outras importantes inovações e características desse estabelecimento, como, por exemplo: o acordo estabelecido entre o liceu e empresas ferroviárias, com o objetivo de formar operários para a manutenção dos equipamentos, veículos e instalações das estradas de ferro, concretizando-se com a criação da Escola Profissional Mecânica, em 1924, nas dependências do liceu; a sistematização do ensino ferroviário, baseada em princípios do taylorismo; a utilização de séries metódicas de aprendizagem; e a aplicação de testes psicotécnicos para a seleção dos candidatos aos cursos ofertados.

Durante os anos compreendidos entre 1914 a 1918, devido à Primeira Guerra Mundial, marco definitivo do início do século XX, o cenário econômico brasileiro encontrou, certas dificuldades e, assim, conseqüentemente, buscou adaptar-se a esses obstáculos, tais como: o impedimento de importação de produtos manufaturados e de maquinários e a queda na exportação do café, até então um dos principais pilares da economia brasileira. Esses problemas levaram o País a investir, diretamente, na instalação de indústrias, para estimular a economia e suprir a demanda por artigos de primeira necessidade (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse cenário, constata-se a necessidade de se aperfeiçoar os métodos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, algumas medidas foram tomadas, como, por exemplo, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal, com o objetivo de realizar uma capacitação de professores para a formação profissional, tendo em vista, a grande deficiência encontrada nesse âmbito, que prejudicava o funcionamento das instituições de Ensino de Ofícios, no País.

Convém ressaltar, alguns projetos apresentados, na Câmara dos Deputados, destinados a remodelar e impulsionar a Educação Profissional brasileira, durante a Primeira República. O primeiro que se pode destacar, é o apresentado por Fidélis Reis, deputado pelo Estado de Minas Gerais, notável por ter sido o plano mais radical e corajoso, no que tange à Educação Profissional, tendo em vista a proposta de torná-lo obrigatório, em todo o território brasileiro.

Fonseca (1986) destaca que, além de nunca se ter ido tão longe, o projeto de Fidélis Reis, além de mostrar a necessidade de se promover a formação de um operariado consciente, ao estender sua obrigatoriedade do ensino profissional, para todo o país, o ensino profissional estaria destinado, também, àqueles que não se encontravam nos níveis sociais mais desfavoráveis da sociedade. Ou seja, Fidélis Reis pretendia disseminar o Ensino de Ofícios por todos, “[...] pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas”. (FONSECA, 1986, p. 211)

Sendo essa medida intencional ou não, o Projeto de Fidélis Reis iria de encontro ao caráter dualista da educação pública brasileira, reflexo da segregação social e da desigualdade, presentes na realidade brasileira. Assim sendo, o projeto

encontrou uma resistente oposição, dos representantes das classes mais favorecidas, haja vista a discriminação e o preconceito, direcionados aos trabalhos manuais, herança do passado recente de um regime escravocrata, no território brasileiro.

Ainda assim, o projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional, cinco anos após sua tramitação, na Câmara dos Deputados, pelo *Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927*. Contudo, além de perder seu caráter da obrigatoriedade, pois esse artigo foi alterado, após a sua contestação pelos representantes das classes dirigentes da sociedade e, assim, ele nunca entrou em vigência, principalmente, pela falta de recursos públicos, para arcar com as despesas de sua implantação (FONSECA, 1986).

Outro projeto que se destacou, é o do Deputado Graco Cardoso, do estado de Sergipe, apresentado à Câmara dos Deputados no mesmo ano da aprovação do Projeto Fidélis Reis. O deputado apresentou em sua proposta um plano para organizar o Ensino Industrial brasileiro, colocando-o em três níveis: o Primário Industrial, o Médio e o Normal. Embora não tenha sido aprovado, o projeto trouxe importante inovação, nesse contexto. Essa inovação consubstanciava-se, para Fonseca, na “[...] a habilitação de uma nova classe de profissionais, designados como técnicos [...]” (FONSECA, 1986, p. 219).

A partir da segunda metade da década de 20, principalmente, entre 1925 e 1926, ocorreu o surgimento de um movimento social, que objetivava conferir e reformular a Constituição Brasileira, principalmente, no que diz respeito ao papel da União, no âmbito dos estados e na legislação, relacionada ao trabalho e ao ensino. Essas propostas dos movimentos sociais, foram motivadas, devido a várias causas, como: o esgotamento e o leve desencantamento para com o projeto liberal, priorizado na Primeira República.

Enfatiza-se que, esse movimento social, culminou na Revolução de 1930, que inaugurou uma nova fase republicana, fundamentada na instauração de um Estado forte, centralizador e intervencionista, nos âmbitos econômico, político e social. No que diz respeito ao campo educacional, especialmente, à Educação Profissional, o maior destaque desse período no “[...] aumento da busca por uma escolarização, que atendesse às demandas do capitalismo, traduzidas na divisão técnica do

trabalho, adequando-a, cientificamente, ao novo modelo societário e produtivo. “ (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 51)

#### **2.4 Educação Profissional na Era Vargas (1930 – 1945)**

A Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas, ao cargo de Presidente da República, inaugurando o período histórico brasileiro denominado, como Era Vargas, que durou 15 anos. A Era Vargas pode ser demarcada da seguinte maneira: Fase Revolucionária, quando Vargas tornou-se presidente do Governo Provisório, sendo garantido no poder pelo Exército e pelas milícias das oligarquias dissidentes, no período compreendido entre 1930 a 1934; Fase Constitucional, quando ele é eleito, pelo Congresso Nacional, período ao qual se estendeu de 1934 a 1937; e a Fase Ditatorial, ou Estado Novo, quando foi instaurado um governo autoritário, amparado pelas tropas nacionais, que se iniciou em 1937, até sua deposição, em 1945.

No que diz respeito ao avanço das relações capitalistas, principalmente, na área de produção nacional, a década de 30 se destacou como decisiva, para o desenvolvimento no território brasileiro. Apesar de ter experimentado as duras consequências, decorrentes da Queda da Bolsa de Nova York, em 1929, o Brasil aproveitou-se do enfraquecimento das relações econômicas que o ligava aos centros hegemônicos do capitalismo internacional, resultantes do aludido *crack* da bolsa de 1929 e do início da Segunda Guerra Mundial, fatores que favoreceram à expansão do processo de “substituição de importações”, marca fundamental da ascensão da industrialização brasileira (XAVIER, 1990).

Devido ao avanço do setor industrial e o deslocamento populacional para os centros urbanos, o perfil da sociedade brasileira sofreu algumas mudanças, tornando-se manifesta a necessidade de políticas públicas, voltadas para a área da educação, de modo com que as demandas, ocasionadas pelo privilegiamento desse novo modelo socioeconômico fossem atendidas.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, assim sendo, iniciou-se um processo de reorganização da educação brasileira. Desde a criação do referido órgão governamental, esse ministério passou por várias denominações: Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); Ministério da Educação e Saúde

(1937); Ministério da Educação e Cultura (1955); Ministério da Educação (1985); Ministério da Educação e do Desporto (1992); e Ministério da Educação (1995).

Destaca-se que, a partir de então, esse órgão do Governo brasileiro ficou responsável, pela administração e gestão das instituições escolares federais, incluindo nelas, as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909, como já informado anteriormente. No sentido de melhor assegurar a estrutura do Ensino Profissional, em 1931, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (SANTOS, 2010).

Sobre os objetivos e a funcionalidade da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, Fonseca (1986) explicita:

Ficava estabelecido que àquela Inspeção incumbiria a direção, orientação e fiscalização de todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico, tanto os referentes às escolas de aprendizes artífices como àqueles que dissessem respeito a outros quaisquer estabelecimentos ou instituições que recebessem subvenção, prêmio ou auxílio do Governo Federal por ministrarem ensino profissional. O regulamento criava as funções de Inspetor Geral e de Inspetores, em número de quatro, destinados estes a manter sob constante fiscalização as várias escolas espalhadas por todo o território nacional. (FONSECA, 1986, p. 207, 208)

O primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos, que criou uma política educacional autoritária, marcada por ter tido, como fonte inspiradora, sobretudo, o fascismo italiano de Mussolini. Na gestão de Francisco Campos, natural de Dores do Indaiá, Minas Gerais, foram veiculados três decretos que estabeleceram, entre outras questões, o adentramento do ensino religioso, nos currículos das escolas primárias, secundárias e normais, em todo o País, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que definiu duas formas de organização didático-administrativa do Ensino Superior, e a Reforma do Ensino Secundário, que passou de cinco, para sete anos de duração, ficando estipulada sua divisão, em dois ciclos: fundamental de cinco anos, com a finalidade de transmitir a cultura geral; e complementar de dois anos, objetivando a preparação para o Ensino Superior (CUNHA, 2000c).

Quanto à Educação Profissional, a Reforma Francisco Campos não realizou alteração alguma, de forma significativa para seu desenvolvimento e para a melhoria da oferta e da qualidade, mesmo tendo em vista toda a conjuntura socioeconômica

favorável e propícia para esse ramo da educação. A única medida que mostrou certa proximidade, com o ensino profissionalizante, referiu-se à estruturação do Ensino Comercial, através do *Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931*, que instituiu um sistema paralelo, composto pelos Cursos Médios (Propedêutico, Auxiliar e Técnico) e pelo Curso Superior de Finanças (ROMANELLI, 2010).

Sobre a criação de um sistema paralelo destinado ao Ensino Comercial, pela Reforma Francisco Campos, Xavier (1990) denuncia:

A tentativa de responder à “necessidade” de formação técnico profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com o ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de “mal necessário” do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho. Mesmo assim a reforma limitou-se ao ramo comercial, omitindo o ensino industrial, aparentemente priorizado no discurso renovador (XAVIER, 1990, p. 91-92)

Cunha (2000c) evidencia que, apesar dos aspectos negativos, perante o enfoque dado ao ensino profissionalizante, pela Reforma Francisco Campos, devido a publicação do *Decreto n. 20.158/1931*, o termo *técnico* foi empregado, pela primeira vez, na legislação educacional brasileira, no sentido específico, ou seja, designando, um nível intermediário, na divisão do trabalho, podendo ser destacado como um importante passo, relacionado ao ensino em pauta. Ressalta-se que o mesmo termo, empregado por Francisco Campos, foi também, utilizado pelo Deputado Graco Cardoso, no seu Projeto de 1927, entretanto que, não foi aprovado, pela Câmara dos Deputados.

Em 1932, educadores e intelectuais ligados à Escola Nova, publicam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendia uma educação laica, pública e gratuita. Esse documento foi assinado por 26 pioneiros, destacando-se, principalmente, os educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Contemplando a educação brasileira como um todo, identificando seus principais problemas e indicando possíveis caminhos a serem seguidos para a

solução desses obstáculos, contou com diferentes inspirações filosóficas, como, principalmente, o pragmatismo de Dewey e o funcionalismo de Durkheim.

Um dos principais princípios levantados pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, diz respeito à escola secundária, considerada de primordial importância, para o conjunto geral do plano de reconstrução nacional, através da educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Além de definir a divisão, organização e currículo da escola secundária, ideal para o projeto da nova educação, esse nível de ensino deveria ser “[...] unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais [...]” (MANIFESTO, 2006, p. 198).

A continuidade da dualidade do sistema escolar público brasileiro, historicamente apresentada e denunciada por diversos autores e, recorrentemente, enfatizada neste capítulo, cimentada na coexistência de duas redes de ensino, uma direcionada à capacitação profissional, dedicada para as classes menos favorecidas, e a outra dedicada à oferta dos Ensinos Secundário, e Superior, destinados para a elite brasileira futuras, dirigentes da Nação, foi também criticada, pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932:

No plano de reconstrução educacional, [...] procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem, etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu fim particular, próprio, dentro da unidade do fim geral da educação e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social (MANIFESTO, 2006, p. 197).

Cury (1986) explicita o clima educacional vivenciado, durante esse período, marcado pelo “conflito” desencadeado entre duas concepções de educação, por um lado, a concepção mais tradicional, defendida pelos representantes, essencialmente, das escolas católicas, que buscavam a oferta de um ensino particular confessional, e o direito das famílias escolherem a educação para seu filhos, e por outro, uma

concepção de cunho democrático, favorável a uma educação gratuita, laica e de qualidade, ligada ao movimento escolanovista.

Na Constituição Brasileira promulgada em 1934, podem ser destacadas as influências de várias ideias, expressas no Manifesto de 1932. Essa Carta Magna definiu, entre outras questões, as diretrizes para a educação nacional, lançando mão dos princípios do Movimento Escolanovista, destacam-se nos seus artigos principais:: à educação como direito de todos e dever dos poderes públicos e da família, à fixação do Plano Nacional de Educação; à ação supletiva do Estado, em relação ao Ensino Primário e obrigatório; à gratuidade do ensino; à descentralização do ensino; e à tentativa de organização dos recursos fixados para a educação (BRASIL, 1934; ROMANELLI, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016)

Cabe destacar, o disposto por essa Constituição, no que tange ao campo educacional: a busca pela conciliação entre as concepções tradicional e escolanovista; a oferta de ensino religioso nos diferentes níveis de ensino; a criação de escolas particulares de cunho confessionais e católico, entre outros temas.

Quanto à Educação Profissional, essa Constituição não trouxe contribuições, para promover seu desenvolvimento. É, somente, após a elaboração do Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pelo *Decreto n. 19.860, de 11 de abril de 1931*, que o Ensino Profissional foi mencionado, tendo um capítulo, dedicado exclusivamente a ele.

O mencionado documento legal, redigido pelo Conselho Nacional de Educação, denominou o Ensino Profissional, como Ensino Especializado, organizando-o em três etapas: Ensino Elementar (preparação profissional inicial); Ensino Médio (formação técnica); e Ensino Superior. Nesse documento, o ensino em pauta, foi apresentado após o Ensino Comum, que deveria ser ministrado, anteriormente a qualquer especialização, objetivando a formação geral do homem e do cidadão (CURY, 2014).

Pode-se observar uma leve semelhança, com a divisão e a organização do Ensino Profissional, proposta, pelo Deputado Graco Cardoso, em 1927. No Projeto, não aprovado pela Câmara dos Deputados, a Educação Profissional deveria ser ofertada em três níveis: o Primário Industrial, o Médio e o Normal, ou seja, diferenciando-se, apenas, do nível superior.

Todavia, em 1937, é instaurado o Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas, implementado a partir de um Golpe, que fechou o Congresso Nacional e, conseqüentemente, inviabilizou a aprovação do Plano Nacional de Educação, pelo Poder Legislativo. Além disso, durante o mesmo ano, foi redigida e outorgada a Constituição de 1937.

Apesar de não ter tido a mesma amplitude, da Constituição de 1934, essa Carta Magna, manteve, basicamente os mesmos aspectos e direcionamentos e, para a Educação de modo geral, procedeu a uma inovação ao incluir, de maneira explícita, o Ensino Profissional, como dever do Estado:

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

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

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

Pela primeira vez, na história da educação brasileira, o Ensino Profissional é disposto em uma Constituição, dando a ele, uma notável ênfase e atenção. Entretanto, Romanelli (2010) considera como, ao oficializar esse ensino, como direcionado para as classes menos favorecidas, no que diz respeito aos aspectos social e econômico, o Estado estava instituindo, oficialmente, uma discriminação social, através da escola.

Devido as mudanças instauradas pelo Golpe, e a outorga da Carta Magna de 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi reorganizado e renomeado, passando a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. A partir dessa época, o Ensino Industrial foi inserido nesse referido órgão, fazendo com que as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás fossem transformadas, em liceus, destinados ao Ensino Profissional.

Em 1939, dois anos após o Golpe de 1937, eclodiu a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), criando, as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política econômica, voltada para a “substituição de importações”. Pode-se constatar o considerável crescimento industrial, ocorrido no Brasil, devido a essas condições e o privilegiamento da nova política de relações comerciais com o exterior, pela criação e instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e na criação da Fábrica Nacional de Motores, em 1942, ambas financiadas pelo Governo dos Estados Unidos da América (CUNHA, 2000c).

Devido a intensificação da fabricação e da exportação de produtos nacionais, o crescimento industrial no País foi grande, e as mudanças positivas, no cenário socioeconômico brasileiro, resultantes da Segunda Guerra Mundial, constatou-se a necessidade de capacitar trabalhadores qualificados, para atender às demandas do setor produtivo, que tinham um caráter de urgência, ligado à reorganização, ampliação da capacidade de atendimento e melhoria da qualidade do Ensino Industrial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Assim sendo, algumas ações foram tomadas, por diferentes frentes, para atender às demandas do novo setor produtivo brasileiro, principalmente, aqueles relacionados à indústria. A primeira dessas ações se constituiu na criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que objetivava a formação de aprendizes para a Indústria.

Poucos anos depois, em 1946, foi, também, criado um sistema similar ao SENAI, entretanto com o objetivo de atender ao setor do comércio, denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essas duas instituições foram precursoras do que é conhecido, atualmente, como *Sistema S*, acrescido posteriormente de outras instituições como, por exemplo, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), entre outros estabelecimentos.

Ressalta-se que, devido a criação do SENAI e do SENAC, a relevância do artigo 129 da Constituição de 1937, no que diz respeito à instituição da cooperação entre indústrias, sindicatos e o Estado para a criação de estabelecimentos escolares, destinados à capacitação de aprendizes, questão esta que foi discutida

por cerca de cinco anos, até que fosse possível certo consenso para o atendimento a este artigo (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Oliveira (2003), sobre a criação do SENAI e do SENAC, e a articulação entre o empresariado e o Estado, explica, que

[...] 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).

A segunda ação, tomada para atender às demandas do setor produtivo e industrial brasileiro, se traduziu na implementação da denominada Reforma Capanema, com o intuito, inicialmente, de reformar o Ensino Industrial, mas, posteriormente, foi destinada, também, a outros ramos e graus de ensino, excetuando-se o Ensino Superior.

Essa reforma, realizada, pelo então Ministro da Educação e Saúde, através da ação de Gustavo Capanema, natural de Pitangui, Minas Gerais, ficaram conhecidas como *Leis Orgânicas do Ensino* e foram propagadas, durante o período ditatorial de Vargas e no ano posterior, ao fim do Estado Novo.

As *Leis Orgânicas do Ensino* podem ser entendidas, a partir de suas duas mais importantes medidas: o deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos. Entretanto, somente, o Curso Secundário (Ginásial e Colegial) conferia ampla e total liberdade de acesso aos diversos cursos, ofertados pelos Ensinos Médio e Superior. Enfatiza-se que o deslocamento dos alunos dos Cursos Técnicos, era realizado de modo restrito: a entrada no Curso Básico dependia da conclusão do Ensino Primário e da aprovação no exame de admissão àquele curso; o adentramento no Curso Técnico ou no 2º Ciclo requeria-se à conclusão do 1º Ciclo do Ensino Médio, na mesma área escolhida, e à aprovação em exames vestibulares, sendo que o ingresso no nível superior de ensino era desestimulado, devido à exigência de vinculação entre a habilitação do Curso Técnico e a pretendida no âmbito do Ensino Superior (CUNHA, 2000c).

Ainda segundo Cunha (2000c), a Reforma Capanema acabou por reforçar a já mencionada dualidade escolar brasileira, ao erigir uma “[...] arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às classes menos favorecidas, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados (CUNHA, 2000c, p.7)

Já a terceira e última ação, tomada pelo Estado, com o intuito de facilitar a implementação e o desenvolvimento da formação profissional, necessária ao desenvolvimento brasileiro, consubstanciou-se na transformação, em 1942, dos Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde, em Escolas Industriais e Técnicas que, passaram a integrar, ao lado de outras novas Escolas Técnicas, como as do Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, destinados, especialmente, à oferta de Cursos Técnicos definidos pela Reforma Capanema (BRASIL, 1942, *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A partir das três referidas ações, relacionadas ao Ensino Profissional, pode-se afirmar que, o conjunto de escolas, voltadas para esse ensino, no Brasil, distinguem-se, por terem uma perspectiva dualista, no sentido de, por um lado, se ter, um sistema oficial, representado pela Rede Federal de Educação, e por outro, um sistema paralelo, representado, essencialmente, pelo SENAI E pelo SENAC.

A respeito dessa dualidade do Ensino Profissional ofertado no Brasil, durante esse período, Oliveira (2003) enfatiza que:

[...] a reforma em apreço promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente, não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnico-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizes (ligadas aos recém-criados Senai e Senac), nas quais os alunos eram trabalhadores. Nas primeiras, os alunos recebiam uma formação mais completa, para um ofício que demandava maior capacitação e, por isso mesmo, maior disponibilidade de tempo. Já nas segundas, os alunos-trabalhadores recebiam um treinamento mais pontual, para exercerem melhor seus ofícios (OLIVEIRA, 2003, p. 33, *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 65).

Constata-se, portanto, em face do exposto até então, o caráter e a postura mediadora e conciliadora, no que diz respeito, à educação, priorizada, na Era Vargas, principalmente, durante seu período ditatorial, ou Estado Novo, entre 1937 e

1945. Essa postura, frente aos grupos, ligados à uma pedagogia tradicional e aqueles relacionados a um movimento de renovação, traduzido no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, buscou se garantir uma educação intelectual e humanística, para a classe social e economicamente dominante, destinando o Ensino Profissional às camadas menos favorecidas, continuando e reforçando, dessa maneira, a dualidade da educação brasileira.

## **2.5 Educação Profissional na Segunda República (1945 – 1964)**

No dia 18 de setembro de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana do Brasil, marcando o retorno ao regime democrático, após a deposição de Vargas em 1945 e, levando o País, à uma organização política constituída pelo sistema partidário, de cunho democrático e de natureza populista, característica predominante da Segunda República até o fim do referido período, ou seja, até o ano de 1964, quando ocorreu a deflagração do Golpe Civil-Militar.

No sentido da priorização de uma política partidária, o quadro circunscrito no Brasil é dividido, principalmente, entre dois partidos: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), constituído, essencialmente, de ex-correligionários de Getúlio Vargas; e o Partido Social Democrático (PSD).

A influência dos preceitos e recomendações dos Pioneiros da Educação Nova, foram contemplados pela Constituição de 1946, assim como, foram incluídos na Constituição de 1934, traduzidas sob o signo de um espírito liberal e democrático. Dessa forma, nessa Carta Magna é reafirmada a importância da aprendizagem e da capacitação de trabalhadores, menores de idade, que ficaram sob a incumbência das empresas industriais e comerciais, conforme já vinha se ocorrendo, de acordo com as disposições da Reforma Capanema, desde 1942.

Dentre as disposições gerais relacionadas à legislação educacional, na Constituição de 1946, se destacam, no seu artigo:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes;

IV - as emprêsas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professôres, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1946)

Apesar da continuidade das disposições, dispostas, pela Reforma Capanema, de 1942, a Carta Constitucional de 1946 se apresentou como um retrocesso, ao não mencionar ou fazer referência, à Educação Profissional, em despeito à Constituição anterior que inaugurou a ênfase dada, a esse ensino, em um texto normativo constitucional.

Entretanto, por outro lado, Fonseca (1986) destaca que, no contexto da Segunda República, o Ensino Industrial passou a ser dirigido, não somente, aos desfavorecidos economicamente e àqueles socialmente marginalizados, como também a todos “[...] os mais capazes, sem lhes indagar dos meios econômicos” (FONSECA, 1986, p. 199).

Fonseca (1986) destaca o marco fundamental, para a mudança do redirecionamento da Educação Profissional:

A Lei Orgânica do Ensino Industrial fêz subir de nível aquêle ramo de educação em todo o país, pois estabeleceu que, daí por diante, seria êle do segundo grau, ficando em paralelo com o ensino secundário. Dava, assim, o ensino profissional um grande passo, subindo de categoria em todo o país e se articulando com as escolas de engenharia, para as quais teriam ingresso os alunos que completassem um dos novos cursos que a Lei previa com o nome de técnicos. Com aquela providência abria-se uma nova possibilidade de acesso aos jovens matriculados nas escolas industriais. O velho ensino profissional, que daí por diante seria chamado ensino industrial, deixava de ser um compartimento estanque para se interligar com o restante do sistema educacional. Um rapaz que começasse seus estudos em estabelecimento próprio daquele ensino poderia, pelo seu esforço e pelas suas aptidões, chegar a engenheiro, arquiteto, químico, ou estudar belas-artes. Era uma velha aspiração que se concretizava, era a democratização do ensino necessário à indústria, pois seus alunos teriam, daí por diante, as mesmas possibilidades de acesso às carreiras liberais que, antes, só eram permitidas aos que cursassem escolas secundárias. (FONSECA, 1986, p. 199)

Além das atribuições, conferidas pela Constituição de 1946, no que diz respeito à legislação educacional, essa Carta Magna, também, determinou a vinculação obrigatória, de parte dos impostos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o desenvolvimento do ensino, e a competência e responsabilidade da União, para legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, para a realização desse propósito, o ministro da educação, Clemente Mariani, natural de Salvador, Bahia, nomeou uma comissão de educadores, dirigida por Lourenço Filho, um dos signatários do *Manifesto de 1932*, para elaborar um projeto de reforma geral, da educação brasileira, em 1948. As discussões acerca da elaboração desse projeto de reforma educacional, se mostraram, extremamente, importantes, no que diz respeito às lutas políticas, em torno dos problemas da educação, entretanto, acaba por desembocar no *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, publicado em 1959, 11 anos após a constituição da comissão dos educadores (ROMANELLI, 2010).

Instaurada a redemocratização do País, se constatou a necessidade de priorizar e promover a Educação Profissional, na perspectiva de criar, formas meios igualitários, de oportunidades educacionais, extinguindo a dualidade e restrições, presentes na história da educação no País. Nesse contexto, já não bastava, apenas, optar pela oferta do ensino profissionalizante ou por uma expansão de sua oferta, pois era fundamental pôr um fim, à segregação social institucionalizada, pelo sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, foi promulgada a primeira das *leis de equivalência*, isto é, a *Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950*, que assegurou, aos egressos dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola, do 1º Ciclo do Ensino Médio, a matrícula no Curso Secundário do 2º Ciclo. Entretanto, a aprovação nas disciplinas contempladas no currículo do Curso Ginásial, ainda, eram exigidas, disciplinas que, não haviam sido estudadas, nos demais cursos do 1º Ciclo e, portanto, seus egressos eram obrigados a se submeterem aos *Exames de Complementação* (BRASIL, 1950, *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Em 1953, entra em vigor, a *Lei n. 1.821, de 12 de março*, visando complementar a primeira *lei de equivalência*, ampliando o acesso ao 2º Ciclo do Ensino Secundário, aos egressos do 1º Ciclo do Curso Normal e, também, dos que concluíram o Curso de Formação de Oficiais das polícias militares, das unidades federadas. Além disso, a ampliação da *lei de equivalência* possibilitou a matrícula, no âmbito do Ensino Superior, a todos que tivessem concluído o Ensino Médio, desde que, os egressos, não habilitados no Ciclo Ginásial ou Colegial, prestassem exames das disciplinas complementares do Curso Secundário, que se mostrarem ausentes em sua formação (BRASIL, 1953).

No sentido da mudança gradual da Educação Profissional, e do seu direcionamento, para todas as camadas da população, Fonseca destaca que “[...] A *Lei da Equivalência, surgida em 1953, viria ampliar ainda mais as conquistas conseguidas, pois articulava o ensino industrial com qualquer escola superior, ao invés de o fazer somente com as de engenharia, como ficara determinado antes*” (FONSECA, 1986, p. 665)

Cunha (2000c) explicita como, a primeira *lei de equivalência*, se mostrou decisiva, para a transformação dos cursos básicos industriais, passando de um currículo quase que, exclusivamente profissional, para um currículo de formação mais geral, iniciando o processo de sua própria extinção, nos fins da década de 1950. O fim dos cursos básicos industriais se deu, a partir do momento no qual se exigia que nos *Exames de Complementação*, aos estudantes dos Cursos de 1º Ciclo, fossem incluídas todas as disciplinas, contempladas no currículo do ginásio, de modo a dispensá-los desses exames (CUNHA, 2000c).

Juscelino Kubitschek, eleito como Presidente da República, começa a se delinear no contexto econômico da década de 1950, com o Plano de Metas, implementado, durante seu Governo, também, conhecido como o Plano de desenvolver *50 anos em 5*, isto é, 50 anos de desenvolvimento, em cinco anos de Governo, que se constituía, como uma política, para promover o avanço industrial, baseado em ações administrativas, que priorizaram a técnica, a ciência, e a abertura da economia brasileira ao capital internacional.

Esse período histórico, marcado por uma expansão econômica acelerada, tinha como característica fundamental, o desenvolvimento do *capitalismo*

*monopolista*, em que alguns setores da economia, graças a medidas fiscais, cambiais e monetárias, que atingem uma posição de destaque no país, ou até mesmo no cenário mundial (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 206).

Entre as grandes empresas e indústrias que possibilitaram o grande expansionismo do setor produtivo brasileiro, destacaram-se as referentes ao setor automobilístico, sendo elas, principalmente, oriundas dos Estados Unidos da América e de alguns países europeus que, além de receberem subsídios governamentais, foram isentos de impostos ou de qualquer outro tipo de taxaço. Após 1955, com o fim da reconstrução dos países europeus, abalados pela Segunda Guerra Mundial, a penetração do capital norte-americano voltou-se, sobretudo, para os países latino-americanos que expandiam seus setores industriais, como foi o caso do Brasil, o que justifica a vinda das grandes montadoras estadunidenses, para território brasileiro (XAVIER, 1990).

Mais uma vez, fez-se necessário, com caráter de urgência, a formação de profissionais de nível técnico no Brasil, tendo em vista a necessidade de atender ao crescimento industrial, priorizado pelo Plano de Metas de JK. Desta forma, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, obtendo autonomia jurídica, didática, administrativa, técnica e financeira, pela *Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro*.

O artigo 1º da referida legislação define que:

É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

- a) Proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
- b) Preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio (BRASIL, 1959).

Tendo em vista, a instauração das Escolas Técnicas Federais, elas obtiveram maior flexibilidade, que se traduziu no aumento do número de matriculas e em uma melhor, adequação ao ensino ofertado e à realidade, e as necessidades de cada instituição em suas respectivas regiões. Sobre essa autonomia, Fonseca (1986) destaca:

A Lei 3.552, de 1959, que dera outra finalidade ao primeiro ciclo do ensino industrial, acabara, também, com a antiga polêmica filosófica a respeito das idéias de descentralização e flexibilidade de administração e de currículos, pois permitira autonomia didática, administrativa e financeira às escolas de sua área de ação (FONSECA, 1986, p. 666)

No ano de 1961, no âmbito da educação brasileira, foi promulgada, no dia 20 de dezembro, a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, LDBEN/1961*. Destaca-se nesse documento normativo, a busca pela conciliação entre, tanto as propostas renovadoras dos escolanovistas, quanto as dos defensores do ensino particular confessional, conflito que se deflagrou na década de 30, durante a Era Vargas, tendo continuidade, por mais tempo, na educação nacional.

A respeito dos embates entre a pedagogia tradicional e a renovadora, no período republicano brasileiro, Severino (1986) explicita que:

[...] dos primeiros confrontos do início da fase republicana entre maçonaria e Igreja, e entre o positivismo e o catolicismo, passando pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, pelos embates e debates das Constituições de 1934 e de 1946, pela longa discussão da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, ao que se assiste, na área da educação, é a uma luta entre o segmento conservador e o segmento modernizador da classe dominante brasileira, luta da qual os segmentos médios da sociedade participaram com suas alianças e reivindicações, obtendo concessões às vezes bastante significativas. Já as camadas populares, embora já conseguindo expressas suas necessidades, suas carências e suas reivindicações, pouco conseguem objetivamente. O atendimento a suas reivindicações era sempre apresentado, a nível do discurso político explícito, como objetivo primordial mas, na realidade, no tecido da estrutura e da evolução do sistema sócio-econômico brasileiro, isto não passou de um apelo com efeito puramente ideológico. Por isso, quanto ao efetivo acesso à educação, via de acesso aos bens culturais, a política educacional brasileira, seja quando marcada pela ideologia católica, seja quando marcada pela ideologia liberal laica, não alcançou as camadas populares do país e que constituem a maioria da população brasileira. A injusta distribuição dos bens culturais continua correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos (SEVERINO, 1986, p. 85, *apud*, CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 71).

No tocante ao Ensino Profissional, a *LDBEN/1961* determinou: a completa equivalência dos Cursos Técnicos, com o Ensino Secundário, de forma a permitir, o ingresso no Ensino Superior; a permissão de matrícula no Ensino Médio, para aqueles concluintes dos Cursos de Aprendizagem, em série adequada, ao grau de

estudo atingido, na referida etapa; a definição do currículo não profissional dos Cursos do 1º Ciclo do Ensino Médio; e a criação de Cursos Pré-Técnicos, com duração de um ano, que foram ofertados pelas escolas técnicas e atenderiam às disciplinas do Curso Colegial Secundário (BRASIL, 1961).

Segundo Santos (2010, p. 219): “[...] a grande inovação da Lei 4.024/61 foi estender ao SENAI a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino. Assim sendo, o Senai poderia oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior”.

De acordo com Romanelli (2010), com a *LDBEN/1961*, a estrutura educacional passou a ser organizada da seguinte maneira: o Ensino Primário tinha a duração de quatro anos, podendo ser acrescido de mais dois anos, voltados para o desenvolvimento de artes aplicadas; o Ensino Médio foi subdividido em dois ciclos – Ginásial (quatro anos) e Colegial (três anos) – e contemplando os Cursos Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola. Destaca-se, ainda, que, o Ensino Superior, possuía uma estrutura própria, em consonância com as peculiaridades do curso ofertado (*apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Retomando à histórica dualidade estrutural da educação brasileira, a partir da promulgação da *LDB de 1961*, alguns autores mostraram a continuidade dessa dualidade, ao considerar o Ensino Médio como um gênero, no qual os cursos de nível secundário Normal, Industrial, Comercial e Agrícola, se constituíram como algo desassociado (CURY, 1982).

Entretanto, mesmo não ocorrendo a integração entre o Ensino Médio e os Cursos Secundários de nível técnico, Kuenzer (2000) enfatiza a “[...] equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61, em que pese, não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino” (2000, p. 16).

Em meio a esse contexto, no início da década de 60, para atender a demanda de força laboral, de forma rápida, para acompanhar a aceleração da economia pelo crescimento industrial, foi criado, em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de

Mão de Obra (PIPMO), vinculado, inicialmente, ao MEC e, posteriormente, transferido para o Ministério do Trabalho. Apesar do seu intenso período de atividades, na década de 1970, o programa acabou sendo extinto, no ano de 1982. Vale destacar que o programa contou com abrangente participação do SENAI e do SENAC, para sua institucionalização (CUNHA, 2000c; OLIVEIRA, 2003.)

Esse programa, embasado nos conceitos e princípios da Teoria do Capital Humano, filosofia esta elaborada por Theodore W. Schultz nos Estados Unidos da América, e instituída na concepção de homem como matéria-prima, conectando a educação com uma suposta equalização social e econômica, reduzindo-a a um treinamento de indivíduos para o ingresso na divisão técnica do trabalho, utilizou-se também do método americano *Training Within Industry* (TWI).

Esse método norte-americano, segundo Cunha (2000c), foi criado durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, para o treinamento rápido de trabalhadores para a indústria armamentista.

Fonseca (1986) assim define o método TWI:

O método TWI (Training Within Industry) – Treinamento dentro da Indústria - é destinado a habilitar mestres, ou supervisores, industriais ou de um modo geral todos os que exercem funções de comando, a substituírem noções errôneas relativas ao trabalho, por atitudes mais metódicas e racionais, conseguindo, além disso, uma harmonia mais perfeita nas relações humanas que decorrem das próprias condições do trabalho, de maneira a obter uma eficiência maior dos homens, das máquinas e das ferramentas empregados nos serviços sob suas ordens.

Para atingir sua finalidade o TWI é composto de três fases sucessivas com duração de 10 horas cada uma: na primeira, denominada "Ensino correto de um trabalho", se procura fazer com que o mestre ou o supervisor aprenda como instruir os trabalhadores sob suas ordens a respeito do quê fazer e quando devem agir. A segunda fase, a de "Relações no Trabalho", é destinada a mostrar a melhor maneira de obter relações harmoniosas entre o pessoal ou entre este e a administração da empresa, e promover uma técnica de prevenção de dissensões. E na terceira, conhecida como "Método no Trabalho", se esclarece como deve ser eliminado todo desperdício de material e de esforço humano, diminuindo, assim, o cansaço da pessoa que trabalha (FONSECA, 1986, p. 572, 573).

Apesar do desenvolvimento brasileiro, ocasionado pelo modelo econômico, privilegiado pelo Governo de Juscelino Kubitschek, problemas tanto internos, como inflação e conflitos sociais, quanto externos, como a grande dívida externa, foram acarretados pelo referido desenvolvimento, não ter sido realizado, de um modo

autossustentado. Assim, o avanço relacionado, principalmente, à questão industrial, que levou o País a dobrar sua produção, instalar um parque automobilístico, criar cerca de 20 mil quilômetros de rodovias e construir Brasília, só se tornou possível, devido ao capital internacional, principalmente norte-americano, investido no País, e aos vultuosos empréstimos, frente às grandes potências internacionais. Ou seja, o modelo desenvolvimentista brasileiro, durante esse período, “[...] resultou na submissão ao novo padrão de dominação imperialista” (XAVIER, 1990, p. 54).

Devido à tentativa de realizar reformas estruturais no Brasil, essencialmente, a que diz respeito, à questão agrária, João Goulart, que assumiu a Presidência da República, após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, desagradou à elite política e econômica brasileira, deflagrando o Golpe Civil-Militar de 1964, que instaurou um novo período de arbítrio no Brasil, orquestrado, principalmente, pelo Governo dos Estados Unidos da América.

## **2.6 Educação Profissional no Regime Militar (1964 – 1985)**

Deflagrado o Golpe Civil-Militar de 1964, ocorrido entre os dias 31 de março e 1º de abril, João Goulart é deposto e, a partir de então, inaugura-se um período histórico no País, marcado, em síntese, pelo incentivo à entrada do capital internacional, principalmente, o capital norte-americano, e pela inserção, do Brasil, no processo de acumulação capitalista, situando-se, portanto, entre àqueles outros países, priorizados pelo capital internacional.

Tendo em vista a entrada do capital norte-americano no Brasil, os Estados Unidos participaram diretamente no desenvolvimento das ações, previstas pelos responsáveis pelo período de arbítrio, então, instaurado. Esclarece-se que o referido golpe foi planejado, com o objetivo de possibilitar a entrada, tanto do capital americano, quanto das empresas desse país. Ressalta-se que diferentes países da América Latina, também, sofreram golpes e, conseqüentemente, foram impactados pela repressão, e pelo controle, inerentes à uma ditadura.

Nesse contexto, a educação nacional priorizou uma visão “apologista”, como “ferramenta” do desenvolvimento brasileiro e, nesse sentido, se fazia necessário que estivesse voltada, completamente, para o mercado de trabalho e, principalmente, em

consonância com os preceitos da concepção tecnicista de educação, concebida nos Estados Unidos da América (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Os pressupostos da Teoria Tecnicista, concebidos nos Estados Unidos, na década de 1960, teve como objetivo principal conceber as escolas, à semelhança do modelo empresarial, capaz de se inserir nos padrões da racionalização e da produtividade capitalistas (OLIVEIRA, 2003).

No sentido de se privilegiar a educação tecnicista, voltada para os interesses norte-americanos, foram tomadas medidas para adequá-la aos princípios da Teoria do Capital Humano e à capacitação para o mercado de trabalho. A primeira dessas ações se traduziu na vinda de consultores norte-americanos ao Brasil e no financiamento da *United States Agency for International Development* (USAID), à educação brasileira.

Com o principal objetivo de promover em todas instituições escolares, a capacitação laboral de jovens para o mercado de trabalho, a referida agência influenciou a elaboração de políticas para a formação profissional, principalmente, através de programas, desenvolvidos pela *Equipe de Planejamento do Ensino Médio* (EPEM), criada pelo MEC, em 1965, visando, por um lado, auxiliar os estados na elaboração de planos para o Ensino Médio e, por outro lado, colaborar no treinamento e capacitação de profissionais voltada para o planejamento educacional (OLIVEIRA, 2003).

Durante o período compreendido entre 1964 e 1968, foram instituídos os já referidos *Acordos MEC-USAID*, que se constituíram em uma série de acordos, com muitos convênios, tendo como principais objetivos, dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação, e promover, ideologicamente, a ideia de uma educação capaz de elevar o País, ao nível de capitalismo central. Destaca-se que o direcionamento priorizado, pelos referidos Acordos, visava fomentar uma doutrinação ideológica da educação, objetivando a inserção do País, no âmbito do capital internacional.

Cabe destacar que, durante a Ditadura Militar, todos os partidos políticos brasileiros, até então em vigor, foram proibidos de continuar exercendo suas atividades, restando, apenas, dois partidos permitidos pelos próprios militares. O primeiro era a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), ligado ao regime militar, e o

segundo, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que objetivava realizar uma “oposição consentida” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 225). Ainda durante esse período histórico, o Brasil foi governado através de Atos Institucionais e Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos-Lei.

Em 1967, é outorgada a Constituição Federal que dispôs sobre as bases e pressupostos do regime militar. No que diz respeito à educação, essa Carta Constitucional manteve a responsabilidade da União para elaborar e conduzir o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação do País, além de ampliar o ensino obrigatório para oito anos.

Entretanto, essa Constituição extinguiu a legislação, referente à vinculação orçamentária, para a manutenção e o desenvolvimento educacional e, como consequência, da extinção dessa vinculação orçamentária, Cury (2014a) destaca uma expressiva queda dos recursos direcionados à educação, uma diminuição brusca nos salários dos professores, e o aumento do índice de evasão e repetência escolar, que atingiram, sobretudo, as populações urbanas mais pobres e periféricas.

Contudo, nessa época, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino foi expandida, em 1967, em decorrência da transferência dos órgãos de ensino, ligados ao Ministério da Agricultura, para o MEC. Dessa forma, os Cursos Técnicos da área agrícola, passaram a ser oferecidos, do mesmo modo que ocorria nas novas Escolas Agrícolas Federais, o que acabou influenciando, de forma positiva, a oferta desses referidos cursos.

Tendo em vista o acirramento dos movimentos de contestação, principalmente, em 1968, o aparelho repressivo do Governo Militar é acirrado, através da outorga do Ato Institucional n. 5 (AI-5). Em decorrência, foi decretado, entre outras ações, o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras dos Vereadores, iniciando, então, a fase conhecida, geralmente, como os *Anos de Chumbo*, que se iniciou em 1969 e se extinguiu em 1985. Em 1969, foi outorgada a *Emenda Constitucional, n.1, de 17 de outubro*, que legitimou os atos institucionais, determinados pelo Regime Militar e, sobretudo, acirrou as medidas ditatoriais e discriminatórias.

Cabe salientar que, como explicita Horta (2005, p. 232): “[...] será apenas na Emenda Constitucional de 1969 que aparecerá, pela primeira vez numa Constituição

brasileira, a explicitação da educação como um dever do Estado”. Apesar dessa contradição, pois por um lado a educação é considerada como dever do Estado e, por outro, são ressaltados os retrocessos determinados pela ditadura, notadamente, no que tange aos recursos para essa importante área. Destaca-se que esse problema, somente foi resolvido, com a promulgação, em 1985, através da *Emenda Constitucional n. 24, de 1º de dezembro*, conhecida por *Emenda Calmon*, tendo sido regulamentada pela *Lei n. 7.348, de 24 de julho* (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Entre os anos de 1968 e 1973, a intervenção direta do Estado, na economia brasileira, produziu um significativo período de expansão da economia, conhecido, historicamente, como *Milagre Brasileiro* que, apesar de tudo, desembocou em um grande endividamento externo, tendo em vista a negação de um processo que se executasse de maneira autossustentado.

Ao longo desse período, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, inclusive pelo Brasil, as políticas públicas educacionais, direcionaram-se para um rígido planejamento, traduzido no uso de terminologias técnicas, oriundas da área da administração, que adquiriram características de intervenção, controle e racionalização. Esse direcionamento do campo educacional, se referenciou na concepção tecnicista, que se embasou na Teoria do Capital Humano, e na opção por uma educação compensatória, que era considerada como uma possibilidade, para solucionar o problema do “atraso educacional e cultural” do País.

Em 1968, através do *Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro*, foi criado, pelo Presidente Costa e Silva, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), para operar, ao lado da EPEM, visando planejar, executar e avaliar seus programas. No ano seguinte, o *Decreto-Lei n. 616, de 9 de junho*, dispôs sobre a instauração do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), vinculado ao MEC, que tinha, tanto o objetivo de preparar professores, técnicos e especialistas, no campo da educação profissional, quanto prestar uma espécie de assistência técnica, para promover a qualidade e viabilizar uma maior expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento profissional (RAMOS, 1995).

Os investimentos do Estado, durante o Regime Militar, traduziram-se, sobretudo, em grandes projetos nacionais que, reitera-se, foram financiados pelo grande capital, sobretudo americano, como, por exemplo: a edificação dos polos petroquímicos, no estado do Rio Grande do Sul; a criação dos núcleos de exploração e produção de petróleo, na bacia de Campos e nos estados da Bahia e do Sergipe; a construção da hidroelétrica de Itaipu, entre outros (Manfredi, 2002). Deve-se ressaltar, também, a dificuldade referente à abertura de pequenos empreendimentos comerciais, industriais ou de prestação de serviços. Esse fato dificultou a esperada ascensão social de certas parcelas da população brasileira.

Nesse contexto, a Educação Superior se tornou, quase que a forma exclusiva, para viabilizar a elevação social e, também, a ferramenta para a manutenção de determinado *status* social. Assim sendo, como evidencia Caires e Oliveira (2016), assistiu-se a uma espécie de “corrida” rumo às vagas, para o referido nível de educação. Na tentativa de controlar esta situação, duas providências foram tomadas pelo Governo Militar, sendo elas: a efetivação da Reforma Universitária, *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*; e a *profissionalização compulsória* do Ensino de 2º Grau, definida pela *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971* (CUNHA, 1977; *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A referida Lei, dispõe sobre o processo de *profissionalização compulsória* referente às diretrizes e bases para a organização e estruturação do Ensino de 1º e 2º Graus. Entre outras alterações, ressalta-se o caráter compulsório, traduzido na educação profissional, que se traduziu na obrigatoriedade da capacitação de técnicos e/ou de auxiliares técnicos, no âmbito do Ensino de 2º Grau. Cury (1982) considera que essa ação, visava a contenção e o controle, da demanda para o ensino superior, preterindo, pela primeira vez na história da educação brasileira, a função propedêutica do 2º grau.

O Estado, com essa função contenedora, disposta na Lei de *profissionalização compulsória*, que objetivava o adentramento dos egressos do Ensino de 2º Grau, no mundo do trabalho, para exercerem a habilitação profissional, na qual foram certificados. Entretanto, o pressuposto de que existiriam postos de trabalho, para os recém-formados dos cursos profissionais, nem sempre foi constatado, assim como, a convicção de que as camadas menos favorecidas

abririam mão do Ensino Superior, como mecanismo de ascensão social, não se constatou como era esperado.

Acresce ainda, que a denominada profissionalização compulsória, não teve êxito, pois as escolas estaduais, não dispunham de laboratórios, oficinas e, muito menos, de docentes qualificados para ministrarem as disciplinas profissionais. Por sua vez, as escolas particulares continuavam ministrando um ensino propedêutico e seletivo ao Ensino Superior, pois, apenas ministravam 300 horas de disciplinas profissionalizantes.

Assim, somente as Escolas Federais de Educação Profissional contavam com um corpo docente qualificado e, com condições adequadas no âmbito da infraestrutura, e, conseqüentemente, conseguiram ofertar um ensino profissionalizante com qualidade. Reitera-se, nas demais escolas públicas estaduais, a formação profissional não se realizou devido à carência de professores da área profissional e, principalmente, devido à inexistência ou deficiência de locais em que fossem ministradas as aulas práticas. Oliveira (2003) destaca que, em síntese, as escolas particulares, destinadas à elite, fizeram uso dos mecanismos de ajuste à função propedêutica, permitido pela própria legislação brasileira.

Em 1974, através do *Decreto n. 73.681, de 18 de fevereiro*, pelo Governo Médici, foi criado o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), vinculado ao Departamento de Ensino Médio do MEC. O objetivo desse programa traduzia-se, sobretudo, em criar e desenvolver projetos, acordos e convênios, estabelecidos com organizações financiadoras nacionais e internacionais, para aperfeiçoar e complementar o Ensino de 2º Grau (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No ano seguinte, a *Lei n. 6.297, de 15 de dezembro*, dispôs sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto de renda de pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho. Assim sendo, em 1976, foi criado, pelo *Decreto n. 77.362, de 1º de abril*, o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNF-MO), vinculado ao Ministério do Trabalho, tendo como objetivo, coordenar e supervisionar as ações de formação profissional, supostamente necessárias, ao desenvolvimento brasileiro.

Segundo Ramos (1995),

A dualidade estabelecida entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação revela uma falta de interesse deste último pela formação profissional, antes, representa uma luta de poder na esfera do Estado em que os empresários buscam o controle da educação segundo os interesses que imediatamente atendam à acumulação do capital. A educação formal, na verdade, pouco contribuiria de imediato, além de poder engendrar uma contra-ideologia já que esta deve comprometer-se, minimamente, com uma educação mais geral atendendo à legislação em vigor. A detenção, por parte do Ministério do Trabalho dos programas de formação profissional era mais interessante aos empresários por permitir a esses maiores vantagens fiscais e maior controle sobre os programas (RAMOS, 1995, p. 106-107).

Através da *Lei n 6.545, de 30 de junho de 1978*, três escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e passaram a ofertar Cursos de Graduação e Pós-graduação, objetivando à formação de engenheiros industriais, tecnólogos e professores para o Ensino de 2º Grau e para a formação de tecnólogos, além de Cursos Técnicos, já existentes anteriormente, assim como a promoção de cursos e atividades de extensão e a realização de pesquisas na área técnica industrial. As escolas técnicas federais transformadas em CEFET, sendo contemplados os estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, tornando-se conhecidos como os CEFET's históricos (BRASIL, 1978).

Esse processo, conhecido como “*cefetização*”, possui duas motivações principais, segundo autores como Cunha (2000c), entre outros. A primeira delas diz respeito à qualidade dos cursos profissionais, ofertados por essas instituições, gerando um reconhecimento da sociedade e, principalmente, do setor produtivo. A segunda motivação estaria associada, ainda, ao objetivo de manter a demanda do Ensino Superior, desviando uma parcela expressiva de candidatos a esse nível de ensino, e retendo-os em cursos de menor duração e menor valor econômico e simbólico, como, segundo destacado por Cunha (2000c), os Cursos de *Engenharia de Operação* e de *Formação de Tecnólogos*.

As dificuldades relacionadas à implantação, de uma *profissionalização compulsória*, manifestaram-se em maior grau, a partir de meados da década de 1970, principalmente, pela não concretização dos planos apresentados, em meio ao processo já referido do *Milagre Brasileiro* que, por não se executar de modo autossustentado, gerou um enorme endividamento externo do Brasil.

Dessa forma, a *Lei n. 5.692/1971*, referente à *profissionalização compulsória*, sofreu algumas alterações, resultando na *Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982*, que modificou seu artigo 1º, substituindo o termo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”. Ao realizar essa mudança, a oferta da habilitação profissional, no âmbito do 2º Grau, marca essencial dos princípios tecnicistas aplicados, na educação nacional e, priorizada pelo Regime Militar, ficou a critério do estabelecimento escolar, o que, posto em prática, restabeleceu a oferta de uma educação de cunho não profissionalizante (BRASIL, 1982; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O início dos anos 1980 foi marcado, principalmente, pelo endividamento externo, pelo arrocho salarial, pela grande concentração de renda e pelos altos índices de inflação, resultando, inclusive, na busca de auxílio junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), acarretando vincular o Brasil ao capitalismo financeiro internacional. Perante essa conjuntura socioeconômica, e o desgaste ocasionado por um governo autoritário, alicerçado através de ações repressivas e de censura, a alguns setores e organizações da sociedade civil, e, então, grande parte da população, passou a reivindicar mudanças radicais e necessárias, no âmbito da política nacional, na luta pelo restabelecimento do Estado democrático de Direito.

O movimento, ocorrido em 1983, que contou com ampla participação popular, e, se consagrou, como um dos mais significativos nessa época, foi o movimento conhecido como “*Diretas Já*”. Essa mobilização popular contou, também, com a participação de políticos opositores da ditadura, com o objetivo de lutar para a redemocratização brasileira. Apesar de não ter alcançado seu objetivo de maneira imediata, o movimento se destacou de forma significativa, no sentido da luta para o fim do Regime Militar. Em janeiro de 1985, a Nova República se instaurou, o que levou ao pleito eleitoral, que se efetivou, por meio de votação indireta. Assim, pressionados por diversas frentes, os militares aprovaram a candidatura de civis à Presidência da República, levando a um processo de redemocratização brasileira, reitera-se.

## **2.7 Educação Profissional na Nova República (1985 – 2014)**

Nesse cenário, o início da transição progressiva rumo à democracia, que se consubstanciou, sobretudo, na saída dos militares do poder e a instauração de um governo civil, em março de 1985. Nesse período histórico, denominado de Nova República, após a morte de Tancredo Neves, José Sarney assume o poder, advogado e político, natural de Pinheiro, no estado do Maranhão.

No intuito de reduzir o distanciamento perante às massas populares, negligenciadas em larga escala, durante o Regime Militar, o Estado buscou instrumentos de reaproximação e de incorporação da população brasileira, principalmente, nos setores mais socialmente desfavoráveis, no País. Nesse sentido, a educação se mostrou como uma forma de realizar a “justiça social”, com a proposta da “educação para todos”, sob o discurso do “tudo pelo social”, priorizado pelo Governo Sarney (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 278-282).

Em 4 de julho de 1986, o Governo Federal implementou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha como objetivos principais, a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus, que tiveram nessa época uma visão produtivista e fragmentada da educação, reeditando a Teoria do Capital Humano, assim como, ocorreu durante o período de arbítrio. Tendo em vista o recebimento de recursos do Banco Mundial, o papel do ensino, nessas escolas, priorizou o atendimento aos interesses do mercado de trabalho, visando, principalmente, sanear a economia, corrigir as distorções sociais e alavancar o desenvolvimento tecnológico brasileiro (RAMOS, 1995; FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006).

Um pouco mais tarde, em 1988, procurou-se assegurar o Estado Democrático de Direito, através da promulgação da Constituição Federal, em 22 de setembro de 1988. Cabe destacar que, ao contar com a participação de vários setores da sociedade civil, como educadores, por exemplo, essa Constituição foi denominada de *Constituição Cidadã*.

No campo educacional, essa Carta Magna definiu, entre outras questões: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio; a continuidade da descentralização do ensino, traduzida no denominado regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

inclusive, com a divisão da vinculação financeira, sendo que a competência da União era a de legislar sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e formular o Plano Nacional de Educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Cabe destacar que, pela primeira vez, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, passou a constar como direito público subjetivo, em uma Constituição Federal, como é disposto no seu artigo 208, parágrafo 1º. O direito público subjetivo, segundo Cury (2010), é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir a execução de um dever, em cuja efetivação, mune-se de uma lei que visa à satisfação de um interesse fundamental do cidadão. Assim sendo, o cidadão brasileiro passa a poder exigir o cumprimento da oferta de ensino obrigatório e gratuito, nos casos em que o mesmo lhe é de certa forma, negado.

Em se tratando da Educação Profissional, nesse documento normativo ela não é mencionada, de maneira específica, no corpo da Constituição de 1988. Porém, em seu artigo 205, explicita-se que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No inciso IV do artigo 214, ao expressar sobre o Plano Nacional de Educação, são consideradas “[...] ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...] formação para o trabalho”.

Posteriormente, à promulgação da Constituição de 1988, desponta a necessidade de se elaborar um projeto educacional, que atendesse às demandas da referida Carta Magna, atendendo, assim, aos preceitos da redemocratização brasileira, na perspectiva de se ofertar a todos, uma formação humana, cidadã e voltada para o trabalho. Nessa conjuntura, foi iniciado o processo de discussão e elaboração da uma nova LDBEN.

No âmbito do nível médio de ensino, Caires e Oliveira (2016) destacam:

Especialmente, no nível médio de ensino, duas questões principais precisavam ser enfrentadas, na reorientação da política educacional brasileira, no que tange à elaboração de novas diretrizes: a relação estabelecida entre a formação escolar, destacadamente, a Educação Profissional, e as transformações e demandas do mundo de trabalho; e a histórica e contraditória convivência entre a formação propedêutica e a formação técnica, tendo em vista a (des)articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, p. 92-93, 2016).

Durante os primeiros debates, ocorridos para a elaboração de uma nova LDBEN, destaca-se que eles se centraram em torno dos conceitos de formação politécnica e tecnológica, no âmbito de escola unitária, que se referenciavam em Marx e Engels e, Gramsci. Essa concepção educacional, segundo Frigotto (2005), foi privilegiada, nesse contexto, tendo em vista a necessidade de se priorizar uma concepção de Ensino Politécnico ou Tecnológico, que iria ao encontro de uma formação que possibilitasse aos jovens, o desenvolvimento de suas capacidades analíticas, tanto nos processos técnicos que fundamentam o sistema produtivo, quanto nas relações e tensões sociais que regulavam a quem e a quantos se destinavam a riqueza produzida por alguns (FRIGOTTO, 2005, *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Saviani (2000), embasado na perspectiva politécnica, durante o momento histórico de elaboração do projeto para a nova LDBEN, faz proposições, voltadas para o Ensino Médio:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2000, p. 39).

Assim, na busca de uma LDBEN que assegurasse a superação da concepção liberal de educação, pautada pela dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre formação profissional e formação geral, o *Projeto de Lei n. 1.258-A/1988*, alicerçado no texto elaborado por Demerval Saviani para a *Revista da Associação Nacional de Educação* e, fundamentado na abordagem politécnica e em outros conceitos marxistas e gramscinianos, defendidas por esse autor, foi apresentado à Câmara Federal, pelo deputado mineiro, Octávio Elísio.

O referido projeto, em sua primeira versão apresentada à Câmara Federal, não contemplou, em seus 10 títulos e 3 capítulos, a formação profissional.

Entretanto, ao receber várias emendas, esse projeto se transformou, passando a se constituir como *Substitutivo Jorge Hage*, no qual a formação profissional foi contemplada. Segundo Oliveira (2003), o mesmo representou um avanço, no âmbito da Educação Profissional, pois era voltado para a “[...] direção do ensino politécnico, proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros teóricos” (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

No corpo do texto do *Substitutivo Jorge Hage*, mais especificamente, em seu artigo 51, inciso IV, se dispunha como um dos objetivos para o Ensino Médio, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica”. E em seu artigo 52, inciso I, dispunha que o currículo do Ensino Médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura [...]” (BRASIL, apud SAVIANI, 2000, p. 89).

A respeito da articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, dois artigos desse substitutivo se destacam:

Art. 53 – Assegurada aos alunos a integridade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. [...]

Art. 56 – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material (BRASIL, apud SAVIANI, 2000, p. 89-91)

Outras questões relevantes, presentes no *Substitutivo Jorge Hage*, se localizavam no capítulo, no qual foi enfocado, diretamente, a respeito “Da Formação Técnico-profissional”, disposta no artigo 59, no qual se faz referência à criação de um Conselho Nacional, responsável, entre outras competências, pela formulação e coordenação da política nacional para a formação técnico-profissional. E, no artigo 61, enfoca-se que o financiamento desse tipo de formação, deveria ser feito com

recursos provenientes da União, dos Estados, dos Municípios, das contribuições sociais das empresas e de outras fontes oriundas de acordos, convênios ou doações (BRASIL, apud SAVIANI, 2000, p. 91).

Apesar do avanço, no sentido da priorização de uma concepção crítico-dialética de mundo, de homem e de educação, alguns fatos ocorridos, no final dos anos de 1980, em âmbito internacional e nacional, proporcionaram ao desenvolvimento e crescimento de um princípio liberal e conservador. O primeiro desses fatos se relaciona à queda do Muro de Berlim e ao desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que provocaram o fim do socialismo real. O segundo fato se evidencia com a efetivação do *Consenso de Washington*, que, em síntese, criou várias medidas que determinaram um grande ajuste econômico, traduzido nas privatizações e na abertura das economias nacionais, ao mercado e à competição internacional, que passaram a ser defendidas e controladas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, como uma alternativa para o desenvolvimento econômico (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O terceiro fato, ocorrido no âmbito político brasileiro, se traduz na candidatura de Fernando Collor, como representante do capital, na disputa da primeira eleição direta, após o fim da ditadura militar. Esses fatos, em âmbito nacional, fortaleceram, conseqüentemente, uma visão de mundo neoliberal e globalizado, que impactou os planos políticos, econômicos, culturais e, principalmente, os educacionais.

Em 1989, no âmbito desse contexto, foi publicado um *Relatório do Banco Mundial sobre o Ensino de 2º grau no Brasil*, que apresentou, ao Governo brasileiro, certas recomendações e determinações, para promover a “equidade”, no referido nível de ensino. Segundo esse organismo internacional, os gastos com os alunos das Escolas Técnicas Federais eram muito elevados, se comparados aos custos com o ensino ministrado pelas escolas estaduais e municipais. Dessa forma, para se atingir à equidade, esse relatório propôs três ações, direcionadas para as instituições técnicas federais: a introdução do pagamento de anuidades, utilizando o sistema de crédito educativo e/ou cobrança de taxas, de acordo com as possibilidades financeiras dos alunos; a busca por estudantes carentes para essas escolas; e a expansão do número de matrículas, em detrimento de construir novas escolas, visando à redução do custo por aluno (CUNHA, 2002).

Caires e Oliveira destacam que “[...] Notadamente, as sugestões do Banco Mundial para as Escolas Técnicas Federais estavam embasadas em fundamentos econômicos de viés neoliberal, traduzidos na valorização das privatizações e no desestímulo à ampliação das escolas públicas, sobretudo, as ligadas à formação tecnológica” (2016, p. 99).

Todavia, destaca-se que, contraditoriamente, às ações recomendadas, pelo *Relatório do Banco Mundial sobre o Ensino de 2º grau no Brasil*, elas não foram implementadas pelo Governo Collor. Assim, para promover a gestão da Educação Profissional, foi criada, pelo MEC, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), instituída pela *Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990*, que passou a ser responsável pelo desenvolvimento, promoção e coordenação da formação tecnológica.

Ao se evidenciar a incapacidade do Presidente Fernando Collor, para cumprir o ideário neoliberal, priorizado pelo capital internacional e a burguesia nacional a ele subordinada, deflagra-se um processo de *impeachment*. Segundo Frigotto (2006), esse processo surgiu no interior de duas forças antagônicas, uma ligada à esquerda, que defendia os direitos dos trabalhadores, assegurados na Constituição de 1988, no campo da esquerda, e outra que defendia a ampliação dos interesses do capital, vinculada ao campo da direita. Assim, devido a consumação do *impeachment*, em setembro de 1992, Itamar Franco assumiu a Presidência do Brasil, nomeando o sociólogo, Fernando Henrique Cardoso como ministro da Fazenda. (FRIGOTTO, 2006).

Itamar Franco, através da *Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992*, transformou a SENETE em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Destaca-se que, no sentido de superar a histórica dualidade, presente na educação brasileira, a criação do SEMTEC representou um avanço, na direção da elaboração de políticas públicas que promovessem a articulação entre a formação geral e propedêutica e a formação profissional, entretanto, essa secretaria não conseguiu promover a referida articulação.

No início da década de 1990, a forma de organização do trabalho sofreu algumas transformações, tendo em vista a influência da Teoria Toyotista, que se baseava na gestão flexível, que priorizava a automação, o livre mercado, a

competitividade, a empregabilidade e a intensificação do trabalho e a globalização capitalista. Nessa perspectiva, a educação, também, sofre alterações, como evidencia Harvey (2006):

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2006, p. 151, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 102-103).

Dessa forma, essas transformações, originárias de uma nova organização capitalista que gerou reflexos nos setores produtivos, societário e, conseqüentemente, na área educacional, levou para esse campo, a importância do conceito de competência.

Segundo Ramos (2005), sob esse ideário de competências,

[...] a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados (RAMOS, 2005, p. 112).

Considerando-se a conjuntura econômica, social e política, outro Projeto de LDBEN foi elaborado, simultaneamente à tramitação do *Substitutivo Jorge Hage* na Câmara dos Deputados. Esse Projeto, de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, possuía um caráter liberal conservador, e consubstanciava-se nas orientações política e econômica vigentes, nesse período, ou seja, de “[...] desvalorização dos mecanismos do mercado globalizado e flexível, das privatizações e da diminuição do papel do Estado” (CAIRES; OLIVEIRA, p. 104, 2016).

Ao longo dos trâmites para a aprovação da nova LDBEN, dois Projetos se embateram, traduzido no *Substitutivo Jorge Hage*, que priorizava a concepção de Educação Tecnológica e Politécnica e, o outro, consistia em um Projeto de viés

liberal e conservador, que tramitou no Senado e que estava em consonância com a política dominante, sendo que esse Projeto, foi aprovado, devido à uma grande correlação de forças conservadoras. Nessa época, foi veiculado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela *Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994*, composto pelas instituições de Educação Tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao MEC, sistemas congêneres dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e escolas da Rede Particular de Ensino, desde que, de acordo, com os respectivos órgãos superiores deliberativos.

O referido sistema teve, como finalidade, promover uma melhor articulação dos diferentes níveis da Educação Tecnológica, nas diversas instituições e entre essas e as demais escolas, incluídas na política nacional de educação, visando alcançar o aprimoramento do ensino, da extensão e da pesquisa tecnológica, além de sua integração aos diversos setores da sociedade e do setor produtivo (BRASIL, 1994, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Entre outras definições, destaca-se, especialmente, o processo de *cefetização* das Escolas Técnicas Federais, de acordo com o artigo 3º dessa lei, como estratégia para implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. De acordo com esse artigo:

As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994).

Cabe reiterar que, durante o Regime Militar, três Escolas Técnicas se transformaram, nos três primeiros CEFETs, reconhecidos como *CEFETs Históricos*, nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. A partir de então, eles foram autorizados a ministrar Cursos de Graduação e Pós-Graduação, além dos tradicionais Cursos Técnicos de Nível Médio. Campello (2007) explicita que o processo de *cefetização* dos anos 1990, se deu de forma diferente, daquele ocorrido durante o período de arbítrio. Segundo esse autor, [...] As escolas técnicas,

sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino (CAMPELLO, 2007, p. 33).

Tendo em vista, promover a estabilização da economia e reduzir a inflação, que havia aumentado em larga escala, nos meados da década de 1990, é criado, no âmbito do Governo Itamar Franco, o Plano Real. Segundo Ramos (1995), esse Plano, elaborado e difundido por Fernando Henrique Cardoso, e seus consultores, enquanto ministro da fazenda, se estabeleceu “[...] a ponto de compor o maior baluarte para a sua própria campanha presidencial que o fez vitorioso já no primeiro turno das eleições de 1994” (RAMOS, 1995, P. 162).

Em agosto de 1995, já durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a SEMTEC, baseando-se no *Planejamento Político-estratégico 1995/1998*, anunciou seu posicionamento, em relação às políticas voltadas para as escolas técnicas da Rede Federal, que contemplavam, entre outras finalidades:

[...] a construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante; e a introdução neste modelo de uma vertente modulada no ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (BRASIL, apud CUNHA, 2002, p. 117).

Nessa conjuntura política, o ministro da educação, do Governo FHC, Paulo Renato Souza, apresentou ao Presidente da República e, posteriormente, à Câmara dos Deputados, o *Projeto de Lei n. 1.603/1996*, elaborado, seguindo as orientações do Banco Mundial, do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e da Universidade do Oklahoma. Esse Projeto dispunha sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional, tendo como objetivo principal, confrontar a concepção de Educação Tecnológica e Politécnica, que estava sendo enfatizada e desenvolvida pelos CEFET e pelos educadores brasileiros, na busca de uma educação unitária, crítica e emancipatória (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, destaca Oliveira (2003),

[...] a SEMTEC agiu, no período que antecedeu à Reforma da Educação Profissional, de uma forma ambígua: de um lado, fomentando as discussões e a elaboração de um projeto político-pedagógico crítico e embasado em uma concepção de educação tecnológica, respaldada pela comunidade cefetiana; de outro lado, articulando-se com o Governo Federal e “preparando o terreno” para a implantação da referida reforma (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

Após oito anos, contemplando os Governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, e Fernando Henrique Cardoso, a nova LDBEN, finalmente, foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República, se constituindo como a *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Esse documento normativo é originário do *Substitutivo Darcy Ribeiro*, que, como já exposto, apresentava um maior engajamento com a proposta neoliberal, priorizada pelo Governo FHC.

A Educação Profissional, nessa lei, ficou limitada ao Capítulo III do Título V, contando com, apenas, quatro artigos, sendo concebida como uma modalidade de educação, apresentada de forma separada dos outros níveis de ensino ofertados pela educação brasileira. Dessa forma, evidencia-se que, esse documento normativo, propiciou uma articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, mas não dispôs sobre a integração desse nível de ensino com essa modalidade de educação.

Os artigos da LDBEN/1996, referentes à Educação Profissional, assim se destacam:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996a).

Destacando-se na LDB de 1996, os artigos referentes ao Ensino Médio e, principalmente, à Educação Profissional, no sentido de comparar com as disposições para essas modalidades de educação, pelo *Substitutivo Jorge Hage*, pode-se perceber, por um lado, a descaracterização da orientação politécnica ou tecnológica do Ensino Médio, ao longo do processo de discussão, reelaboração e aprovação desse texto. Por outro lado, evidencia-se a fragilidade da relação estabelecida entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, e a aproximação com as propostas de cunho neoliberal.

Saviani (2000), ao se referir à Educação Profissional, no âmbito da LDBEN/1996, destaca que:

Em verdade, esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades. A cargo de quem estará essa educação profissional? Da União, dos estados, dos municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “Sistema CNI”, isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC, etc.? A nível da União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em relação a questões desse tipo (SAVIANI, 2000, p. 216).

Devido à dualidade, existente entre Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, a concepção de Educação Profissional, então priorizada e implementada pelo Governo Federal, tinha como objetivo ofertar uma formação fragmentada, modularizada, flexível, desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores e, afinada, sobretudo, com as demandas e requisitos do mercado de trabalho.

Nesse período histórico, ocorreu a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado nos moldes da *Resolução n. 126, de 23 de outubro de 1996*, tendo como finalidade, garantir a qualificação e a requalificação profissional, para o conjunto da População Economicamente Ativa (PEA), urbana e rural (BRASIL, 1995; BRASIL, 1996b). De acordo com essa Resolução, ficou definido, pelo artigo 5º que,

[...] os programas de educação profissional devem, preferencialmente, apresentar organização modular, contemplando, de forma integrada, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas

de acordo com o perfil da clientela e as potencialidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1996b).

Segundo as autoras Caires e Oliveira (2016), tomando-se como pressuposto, as indefinições presentes na LDBEN/1996, expostas por Saviani (2000), pode-se deduzir, uma objetivação implícita, de propiciar um caminho livre, para as reformas previstas para a Educação Profissional, tomando-se, como exemplo, o *Projeto de Lei n. 1.603/1996*, que tramitava, nessa época, na Câmara dos Deputados. Segundo Caires e Oliveira (2016):

Em síntese, esse projeto previa: a extinção da integração entre a Educação Geral e a Profissional; a priorização de uma visão de Educação Profissional que desvinculasse a concepção da execução, o saber intelectual do saber prático, visando atender às necessidades do mercado; a extinção da responsabilidade do Estado, em relação ao custeio da Educação Profissional; e o fim da equivalência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Entretanto, devido à promulgação da LDBEN/1996, o referido *Projeto de Lei n. 1.603/1996*, tornou-se desnecessário e, visando substituí-lo, porém, mantendo, praticamente, suas definições, entrou em vigência, o *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Técnico e, entre outras determinações, inviabilizou a oferta do Ensino Profissional, integrado ao Ensino Médio. Segundo Oliveira (2003), a substituição daquele documento, através do decreto que o reeditou, com mínimas alterações, na forma linguística, considera-se que era “[...] uma questão política: minar a resistência da sociedade civil e da comunidade cefetiana, calando as vozes que se contrapunham e inviabilizando a participação crítica; com o decreto não há discussão, com ele é apenas cumprir-se!” (OLIVEIRA, 2003, p. 56-57).

Ainda em se tratando da LDBEN/96, de acordo com Cury (2002), o referido documento não impede uma integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico, mas, ao utilizar o termo “articulação”, gerou uma ambiguidade, no âmbito redacional, e que necessitava de uma normatização própria. Dessa forma, o *Decreto n. 2.208/1997* vigorou no sentido de “corrigir” essa indefinição, regulamentando o parágrafo 2º, do artigo 36 e os artigos 39 e 42 dessa lei:

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. [...]

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997a).

Assim, a Educação Profissional passou a ser ofertada, de forma concomitante ou sequencial, ao Ensino Médio. A partir das definições dispostas nos artigos 39 a 42 da *LDBEN/1996* e do *Decreto n. 2.208/1997*, as instituições federais de Educação Tecnológica tiveram um prazo de quatro anos, para constituí-las, por meio de um Plano de Implantação, elaborado, em consonância com a *Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997*. De acordo com o referido documento, o ingresso de alunos, em 1998, deveria ocorrer, de acordo com as novas formas de oferta da Educação Profissional, ou seja, a concomitante ou a sequencial ao Ensino Médio. Além disso, foi também definido que, o número de vagas a serem oferecidas para o Ensino Médio, com matrícula independente da Educação Profissional, não poderia exceder a 50% do total de vagas disponibilizadas, para os cursos da instituição, em 1997 (BRASIL, 1997b apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Conforme estudo realizado pelas autoras Caires e Oliveira (2016), levando-se em conta os dados originários do MEC, incluindo as alterações definidas pelo *Decreto n. 2.208/1997*, e pela *Portaria MEC n. 646*, no ano de 1998, o número total de matrículas no Ensino Médio, em todas as séries, na Rede Federal, apresentou uma retração de 6,4%, em relação a 1997. Essas determinações definiram uma tendência decrescente, no número total de matrículas, no âmbito da Rede Federal de Ensino, no período compreendido entre 1998 e 2004, ano no qual, o número de

matrículas representou 51,5% do somatório de matrículas registradas para o ano de 1997 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O *Decreto n. 2.208/1997*, que promoveu a Reforma do Ensino Profissional, se tornou alvo de críticas pelos estudiosos brasileiros, vinculados, sobretudo, à relação entre *Trabalho e Educação* e, sobretudo, pelos profissionais da educação, vinculados aos CEFETs, existentes no País. Entre as principais críticas, se destacam: a descaracterização da Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; a opção por uma organização curricular, baseada em módulos e focada no ensino por competências; a orientação, quase que totalmente específica, para o atendimento às premissas do mercado, ou seja, do setor produtivo; o afastamento da administração pública do custeio da Educação Profissional; e a inviabilização da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando, assim, a dualidade estrutural, marcada historicamente no campo educacional brasileiro.

Na perspectiva de assegurar a implementação da Reforma do Ensino Técnico, o MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), coordenado pela SEMTEC, através da Unidade de Coordenação do Programa, que contou com 500 milhões de dólares, para a sua implantação e/ou a readequação dos Centros de Educação Profissional.

No que tange às políticas de privatização, característica marcante do Governo FHC, a *Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998*, alterou o artigo 3º da *Lei n. 8.948/1994*, que instituiu a *cefetização* das escolas técnicas, dispondo:

Art. 47. O art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

“§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. [...]” (BRASIL, 1998a).

Ao discutir as relações do Governo brasileiro com as agências financeiras internacionais, Kuenzer (2000) destaca:

[...] a nova proposta da Educação Profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres (KUENZER, 2000, p. 66).

Assim, o Ensino Médio Integrado, após a publicação do *Decreto n. 2.208/1997*, praticamente, foi extinto, já que a opção de manter essa integração, em alguma unidade da Rede Federal, implicava, no não recebimento, dos recursos do PROEP.

No ano de 1998, por meio da publicação da *Resolução CNE/CEB n.3, de 26 de junho* e do *Parecer CNE/CEB n. 15, de 1º de junho*, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dentre seus princípios e fundamentos explicitados, no que tange à relação do Ensino Médio com a Educação Profissional, se ressalta a manutenção da independência entre as duas referidas modalidades de educação, e a exigência do cumprimento de uma carga horária adicional às 2.400 horas do Ensino Médio para os estudos, estritamente, profissionalizantes (BRASIL, 1998c).

Pela *Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999*, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, contemplando as competências profissionais, gerais para cada uma das áreas técnicas específicas, para cada qualificação ou habilitação. Essas competências, segundo a referida resolução, deveriam ser constituídas, no âmbito dos Ensinos Fundamental e Médio:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999b).

De acordo com Oliveira (2003), a proposta, referente às diretrizes curriculares, era pretensiosa e difícil de ser atendida, a partir do momento em que, as competências básicas, requeridas para a Educação Profissional, deveriam ser desenvolvidas, nos Ensinos Fundamental e Médio. Essa dificuldade decorreria, principalmente, pela baixa qualidade de ensino, ofertada no âmbito da Rede Pública brasileira, além dos altos índices de fracasso escolar, descaso do poder governamental, e carência de condições adequadas ao exercício do magistério.

Como síntese das políticas públicas desenvolvidas para o campo educacional, pelo Governo FHC, no âmbito dos anos 1990, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam, brilhantemente, que, além da Reforma do Ensino Técnico,

[...] Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 129).

Adentrando no século XXI, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação 2001-2010*, *PNE 2001-2010*, através da *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, se constituindo como o primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil, aprovado por lei federal. Esse documento expõe uma avaliação diagnóstica da educação nacional, e divulga as diretrizes para cada nível e modalidade de educação, a partir das quais, foram veiculados os objetivos e as metas a serem atingidas, durante seu período de vigência.

No que diz respeito à Educação Profissional, o diagnóstico levantado pelo *PNE 2001-2010* destacou a imprecisão das informações disponíveis sobre a “formação para o trabalho”, devido à heterogeneidade das redes de atendimento e à diversidade dos programas implementados pelos diferentes ministérios, ou seja, pelo

MEC, Ministério do Trabalho e, também, por meio da iniciativa privada (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Para justificar o baixo número de vagas, disponibilizadas pela rede pública, sobretudo, pela Rede Federal, o *PNE 2001-2010* apresentou essa explicação:

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional (BRASIL, 2001a).

No sentido de promover a integração da formação profissional, adquirida em instituições especializadas e a capacitação em uma perspectiva “não formal”, calcada em saberes tácitos, adquirida, principalmente, na vivência laboral, e a contribuição do Poder Público e da sociedade civil para a oferta da Educação Profissional, o *PNE 2001-2010* definiu 15 metas para a referida modalidade de educação.

Entre outras definições, devem ser destacadas três metas, que se referiam à necessidade de “Mobilizar, articular e ampliar” a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional “[...] para triplicar, a cada cinco anos, a oferta de Cursos Profissionalizantes Básicos, de Formação Técnica de Nível Médio e [...] de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2001a apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, na Presidência da República, por via das eleições diretas de 2002, de caráter democrático, inaugurando uma nova conjuntura social, econômica e política, que marca o início do século XXI, no Brasil. Segundo Frigotto (2011), devido a posse de Lula em janeiro de 2003, esperava-se que as forças sociais progressistas, que o levaram ao poder, realizassem a tarefa de alterar a natureza do projeto societário liberal conservador da década de 1990, promovendo significativas modificações nas áreas social, política, econômica e educacional.

Segundo esse teórico, contudo, “[...] um (des)caminho foi sinalizado antes mesmo da eleição, quando o candidato Lula assinou a Carta aos Brasileiros, junto

com todos os outros candidatos, com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso” (FRIGOTTO, 2006, p. 271 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 134).

Apesar do exposto, o contexto do referido período, inaugurado pelo Governo Lula, se distinguiu, em larga escala, do da década de 1990, ou seja, sobretudo, no Governo de FHC, no âmbito do desenvolvimento econômico, na política externa e na crítica às privatizações, nas questões sociais, no aumento real do salário mínimo, na relação com os movimentos sociais, e na ampliação de políticas e programas, direcionados às classes populares (FRIGOTTO, 2011).

Na área educacional, principalmente, no que tange à Educação Profissional, o Governo Lula se comprometeu, com educadores progressistas, no sentido de revogar o *Decreto n. 2.208/1997*, editado no Governo FHC, que promoveu a Reforma da Educação Profissional. A partir de então, na perspectiva de articular encontros e audiências, para fomentar as discussões sobre essa temática, foram realizados dois Seminários Nacionais: *Ensino Médio: Construção Política*; e *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Em 2004, a SEMTEC publicou uma *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, com o principal objetivo de:

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004c, p. 10).

Diante desse contexto, em julho de 2004, o *Decreto n. 2.208/1997* foi revogado pelo *Decreto n. 5.154*, levando a uma outra alternativa, para a Educação Profissional, no que diz respeito aos níveis contemplados, por essa modalidade de educação. Entre outras definições, esse documento normativo regulamentou a possibilidade, presente na *LDBEN/1996*, da oferta do Ensino Médio articulado à Educação Profissional Técnica:

Art. 4º. A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004a).

O retorno da oferta da Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio, se constituiu como um enorme avanço, para a educação brasileira, retomando, assim, a uma perspectiva de Educação Tecnológica e Politécnica, respaldada pelos educadores críticos. Entretanto, ao se manter as formas concomitante e subsequente de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, previstas no *Decreto n. 5.154/2004*, além da, então possível, integração com o Ensino Médio, destaca-se o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, através de uma tentativa de coadunar os interesses de diferentes classes sociais e grupos ideológicos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O *Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004*, dispôs tanto sobre a estrutura organizacional do MEC, que foi alterada, quanto sobre a criação da Secretaria de Educação Básica (SEB), tendo como principal objetivo, atuar no âmbito nacional, no planejamento, na formulação de políticas e na coordenação da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse documento normativo, foi, também, instituída a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como o órgão encarregado pelo planejamento, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação das políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004b).

Ao alterar a estrutura organizacional do MEC, através do *Decreto n. 5.159/2004*, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), “[...] o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidade sobre o ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 45).

Tendo em vista as alterações realizadas pelo *Decreto n. 5.154/2004*, no que diz respeito à oferta da Educação Profissional e seus diferentes níveis e formas, o *Parecer CNE/CEB n. 39 de 8 de dezembro de 2004*, dispôs sobre as orientações referentes, à aplicação desse decreto. Assim, o referido parecer dispôs sobre a adequação das DNC, relacionadas à Educação Profissional de Nível Técnico, à nova configuração dessa modalidade de educação, de modo a permitir sua aplicação nas escolas que a ofertavam, a partir do ano letivo de 2005. Por conseguinte, a *Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de fevereiro de 2005*, atualizou as DCN definidas, pelo Conselho Nacional de Educação, tanto para o Ensino Médio, quanto para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, de acordo com as disposições do *Decreto n. 5.154/2004*.

A respeito da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, e das formas concomitante e subsequente, Caires e Oliveira (2016) assim se posicionam:

[...] Por um lado, o Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma Educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da histórica *dualidade estrutural*, vivenciada pela educação brasileira. Por outro, as formas concomitante e subsequente, muitas vezes, desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma

relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humanista e reflexiva (CAIRES; OLIVEIRA, p. 142, 2016, grifo das autoras).

Tomando por base, o *Decreto n. 5.154/2004* e a *LDBEN/1996*, como base normativa, foram criados, em 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o (ProJovem).

O PROEJA, veiculado através do *Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005*, visava a integração da qualificação profissional, com as políticas públicas relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Programa abrangeu Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvidas nos CEFET, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas, vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2005a).

O ProJovem, instituído pela *Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005*, foi implementado, sobretudo, tendo como objetivos elevar a escolaridade dos jovens brasileiros, através da conclusão do Ensino Fundamental, propiciar uma qualificação profissional, voltada para a inserção produtiva e cidadã, e desenvolver ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005b).

A *Lei n. 11.129* criou, também, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional da Juventude, tendo como perspectiva, formular, propor e articular os programas e os projetos destinados aos jovens, na faixa etária entre 15 e 29 anos. De acordo com Caires e Oliveira (2016), em síntese, esses programas visavam “[...] o atendimento da demanda de escolarização para aqueles, socialmente, excluídos e que não tiveram acesso à educação, na idade própria, em relação a cada nível de ensino” (2016, p. 145).

Entretanto, Kuenzer (2006), critica esses programas devido a eles proporcionarem uma formação “superficial” e “aligeirada”, semelhantes aos projetos que contemplam a qualificação social, direcionados para a “ação comunitária”. Nessa perspectiva, essa autora conclui que “[...] a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional” (KUENZER, 2006, p. 906).

Apesar do exposto, destaca-se a importância conferida à Educação Profissional, durante o Governo Lula, principalmente, no que diz respeito, a se conferir uma maior responsabilização do Estado, perante a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A *Lei n. 11.195, de 19 de novembro de 2005*, que modificou a *Lei n. 8.948/1994*, permitindo que o Governo Federal voltasse a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional:

Art. 1º O § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º [...]

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. [...]” (BRASIL, 2005d)

A referida legislação, ao permitir o retorno de investimentos, na expansão e na criação de novas instituições de ensino, voltadas para a Educação Profissional, dispôs, também, sobre a implementação do *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica*, formulado pelo MEC/SETEC. De acordo com o referido Plano, seu principal objetivo se traduzia, sobretudo, na criação de mais 42 unidades, de Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) (BRASIL, 2005f).

Assim, se possibilitou o crescimento da demanda pela Educação Profissional e Tecnológica, através de instituições públicas e gratuitas. Dessa forma, foi viabilizada uma maior oferta de vagas, também, a diversificação da oferta de cursos, em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com o referido documento, foram criadas cinco Escolas Técnicas Federais, quatro Agrotécnicas Federais e 33 Unidades de Ensino Descentralizado (UNED), contemplando 23 unidades federativas e, aproximadamente, 1.500 municípios brasileiros, criando 74.136 vagas, nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia, e 5.513 novos postos de trabalho. Como aporte financeiro, o Plano contou com o valor de R\$99,5 milhões destinados à construção

das edificações referentes às instituições e à compra de equipamentos (BRASIL, 2005f).

No ano de 2007, dois anos após a primeira iniciativa governamental para a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o Governo Federal, em consonância com o MEC, e por intermédio da SETEC, lançou a *Chamada Pública MEC/SETEC, n. 001/2007*, de 24 de abril, para admitir propostas de apoio à implantação de 150 novas Instituições Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007h).

As propostas recebidas, em resposta à referida chamada, atenderiam ao *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*. Essa fase do Plano definiu 150 cidades-polo, para receberem uma unidade de ensino de Educação Profissional e Tecnológica. Esses municípios deveriam, de acordo com o referido Plano, atender às contrapartidas, uma de caráter obrigatório e outras de caráter complementar. A obrigatoriedade consistia na doação à União, de uma área física, destinada à implantação da escola, enquanto as contrapartidas complementares diziam respeito às ações facilitadoras, para promover o desenvolvimento da unidade de Ensino Técnico e/ou Agrotécnico, financiadas, com recursos do próprio município, ou por meio de doações de parceiros (BRASIL, 2007h).

Conforme a referida chamada pública, nessa nova etapa de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, estava prevista, a criação de 200.000 novas matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, até o ano de 2010, distribuídas entre os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. O aporte financeiro, destinado à essa fase do Plano, totalizava R\$75 milhões, destinados à construção da infraestrutura necessária, ao funcionamento das novas unidades de ensino, e um total de R\$500 milhões, por ano, para a manutenção e a implantação do quadro de pessoal dessas instituições (BRASIL, 2007g).

De acordo com Caires e Oliveira (2016), lançando mão de informações extraídas do *website* da Rede Federal de Educação Tecnológica, destaca-se que a referida Rede vem vivenciando a maior expansão de sua história, tendo em vista que, “[...] Enquanto foram construídas 140 escolas técnicas de 1909 a 002, entre 2003 e 2010 o MEC entregou à população 214 unidades de ensino, totalizando 354

instituições de Educação Profissional e Tecnológica e mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país” (2016, p. 149).

Paralelamente, à expansão da Rede Federal, os *CEFETs Históricos*, ou seja, as unidades de Minas Gerais, Paraná, e Rio de Janeiro, submeteram, ao MEC/SETEC, projetos institucionais que reivindicaram a transformação dessas instituições, em Universidades Tecnológicas Federais (UTFs), com a finalidade de aprimorar e expandir suas funções sociais e educacionais. Contudo, a única, entre essas instituições, até a atualidade, transformada em Universidade Tecnológica, foi o CEFET Paraná, através da *Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005*, que se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Em 2007, o Governo Federal divulgou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), simultaneamente, à promulgação de dois documentos normativos, que dispunham sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, veiculado pelo *Decreto n. 6.094*, que evidenciou o esforço da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, visando promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Por sua vez, o *Decreto n. 6.095/2007*, dispôs sobre as diretrizes para o processo de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007a).

Nesse período histórico, foram propostas três iniciativas para serem desenvolvidas, visando obter a maior qualidade da educação brasileira, lançando mão dos Programas contemplados pelo PDE. A primeira das iniciativas relaciona-se à proposição da criação dos Institutos Federais, através de uma atuação integrada e referenciada. A segunda iniciativa abrange questões referentes à normatização da Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo, a consolidação jurídica do *Decreto n. 5.154/2004* em relação à *LDBEN/1996* e a criação do Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos de Nível Médio. E a terceira e última iniciativa, se refere à importância da implantação do PROEJA, no âmbito das redes estadual e federal, e do ProJovem, nos municípios brasileiros (BRASIL, 2007e).

Na perspectiva de assegurar as proposições, emanadas do PDE, logo após a sua veiculação, elas começaram a ser implementadas. Em 12 de dezembro de 2007, foram criados: o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), pelo *Decreto n. 6.301*, com a finalidade de promover o desenvolvimento da Educação

Profissional Técnica, pela via da educação a distância, em instituições públicas de Ensino Profissional (BRASIL, 2007c). E o Programa Brasil Profissionalizado, normatizado pelo *Decreto n. 6.302*, tendo como objetivo, estimular a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em todo o território nacional (BRASIL, 2007d).

O *Decreto n. 6.302*, emanado do Governo Federal, promoveu o repasse de recursos, para que os estados, os municípios e o Distrito Federal investissem, nas suas redes de escolas técnicas, desde que, tivessem formalizado suas adesões ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, documento divulgado, simultaneamente, ao PDE.

Em 2008, através da *Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008*, foi instituído o Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos, em consonância com as determinações do PDE e, assim, os Cursos Técnicos foram organizados em 12 eixos tecnológicos, que ofereceram 185 possibilidades, para a formação em Nível Técnico. A *Resolução CNE/CEB n. 4/1999*, no seu artigo 5º, que promoveu a estruturação desses cursos, por áreas e competências básicas e profissionais, foi, então, revogada.

Destaca-se, também, a inclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na *LDBEN/1996* (Capítulo II, Seção IV-A), pela *Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008*, que dispôs, entre outras questões, sobre seu desenvolvimento e oferta, na forma integrada, ao Ensino Médio. Simultaneamente, a *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reordenamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica existentes no País e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que dela, também fazem parte.

Segundo a legislação, referente à criação da RFEPCT, os IFs têm como principais objetivos: ministrar a EPTNM, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da EJA; ofertar Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de

trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na expectativa do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar Cursos Superiores de Tecnologia, de Licenciaturas, para os quais devem ser reservadas, 20% das vagas, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica e de Bacharelado; e ofertar Cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu (BRASIL, 2008b).

De acordo com Caires e Oliveira (2016), a RFEPCT é constituída por 38 IFs, dois CEFETs, uma UTF e 25 Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais. No que diz respeito, especificamente, ao estado de Minas Gerais, essa rede é composta por 10 instituições, o CEFET-MG, cinco Institutos Federais e quatro Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais, totalizando 38 *campi*.

Outro avanço importante foi assegurar a gratuidade, na oferta da Educação Profissional, pelo Governo Federal e o *Sistema S*, ao assinarem um Acordo, visando ampliar o número de vagas oferecidas, reitera-se, gratuitamente, para os cursos ministrados nas instituições do referido sistema. Assim, foram assinado dois protocolos de compromisso entre o Governo Federal e as instituições do *Sistema S*, a fim de definir as medidas a serem tomadas para a garantia desse acordo. Os referidos documentos são, respectivamente, o *Protocolo MEC/CNC* e o *Protocolo MEC/CNI*, de 22 de julho de 2008.

Ainda no ano de 2008, para atender ao artigo 41, da *LDBEN/1996*, ao *Parecer CNE/CEB n.16/1999* e ao parágrafo 2º do artigo 2º da *Lei n. 11.892/2008*, que dispõem sobre a avaliação, reconhecimento e certificação dos conhecimentos, adquiridos no trabalho, para fins e prosseguimento ou de conclusão dos estudos da Educação Profissional. Em 2008, também, a *Portaria Interministerial MEC/TEM n. 1.082, de 20 de novembro de 2008*, criou a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC).

Caires e Oliveira (2016) consideram que “[...] essa ação configurou-se como uma política pública de inclusão social, alicerçada na lógica das competências adquiridas *no* e *para* o emprego, ou seja, na noção de empregabilidade, que, como foi exposto, começou a ser veiculada, no Brasil, a partir dos anos 1990” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 164, grifos das autoras).

Com o fim da primeira década do século XXI, o Governo Lula chegou ao fim, não alterando, de maneira substancial, as estruturas que produzem e reproduzem as

desigualdades presentes nos campos econômico, político e cultural, apesar dos avanços nos planos social e educacional. Frigotto (2011) fez um balanço geral da educação brasileira, no início do século XXI:

[...] Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribuir caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Terminado o Governo Lula, assume o poder, a presidenta Dilma, levada ao poder a partir da coligação formada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) e outras agremiações menores, que venceu as eleições diretas e de forma democrática. No âmbito da Educação Profissional, Dilma Rousseff deu continuidade e procurou avançar em relação ao Governo Lula, seu antecessor, criando políticas e programas, voltados, em especial, para a referida modalidade de educação.

No dia 16 de agosto de 2011, foi anunciada, pela presidenta, uma nova fase para a expansão da oferta pública e gratuita das instituições da RFEPCT, que se consubstanciou na fase III do *Plano de Expansão da Rede Federal*. Assim, previa-se a criação de 208 novas escolas de formação profissional, que deveriam ser entregues, até o final de 2014, totalizando, então, 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerariam 600 mil vagas, envolvendo um investimento público de cerca de R\$1,1 bilhão (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Pela *Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011*, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tinha como principal objetivo, ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, contando, inclusive, com uma intensa participação do *Sistema S*. O público alvo e o atendimento prioritário, do referido Programa, foram: os estudantes do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, inclusive os da Educação de Jovens e Adultos (EJA); trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudantes que tivessem cursado o Ensino Médio completo, em escolas da Rede

Pública de Ensino ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011a).

Apesar do exposto, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2011), o referido Programa causou prejuízos ao desenvolvimento da Educação Profissional, principalmente, por inibir a expansão de instituições públicas de Educação Profissional. Silva (2012), destaca alguns dos principais riscos do PRONATEC, em relação à Educação Profissional:

O primeiro aspecto que sobressai, na leitura da lei, é o financiamento das instituições particulares de ensino, com verbas públicas. Verbas oriundas da acachapante massa de impostos pagos pelos cidadãos brasileiros. [...] Chama a atenção também o papel praticamente protagônico concedido pela lei ao sistema S de ensino (Senai, Senac etc.). Administrado por confederações representativas de diferentes setores do empresariado – confederações nacionais da indústria e do comércio (CNI e CNC), por exemplo -, o sistema S, todavia, por décadas, e ainda hoje, vive(u) à sombra de recursos públicos “parafiscais”. [...] um segundo aspecto a ser evidenciado pela lei do Pronatec diz respeito ao perfil dos cursos que poderão ser estimulados. Não é escassa a polêmica em torno do assunto e é grande e justificável o receio de que a lei virá a gerar um ambiente favorável à oferta de cursos rápidos, frágeis do ponto de vista formativo, e desarticulados da formação geral, humanística e científica, do Ensino Médio. Cursos incapazes de atender mesmo às próprias e tão preconizadas “demandas do mercado” (SILVA, 2012, sp.)

Caires e Oliveira (2016) destacam, brilhantemente, a existência de um caráter contraditório, no que tange à conjuntura educacional, constituída a partir da veiculação do *Decreto n. 5.154/2004*. Segundo as referidas autoras:

[...] Enquanto a *Lei n. 11.741/2008* consolidou, pelo menos, juridicamente, o *Decreto n. 5.154/2004*, em relação à *LDBEN/1996*, e a *Lei n. 11.892/2008* priorizou a oferta da EPTNM na forma integrada, nos Institutos Federais, considera-se que a *Lei n. 12.513/2011*, que instituiu o PRONATEC, vem colocando em risco essa integração, ao priorizar a oferta de Cursos Técnicos concomitantes ou subsequentes e de Cursos de Capacitação Profissional de curta duração, descomprometidos com uma formação mais consistente e ampla (CAIRES, OLIVEIRA, 2016, p. 173).

As DCNs para o Ensino Médio e, mais especificamente, para a Educação Profissional, sofreram atualizações, respectivamente, pela *Resolução CNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012*, pelo *Parecer CNE/CEB n.5, de 4 de maio de 2011*, que a acompanha, pela *Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012*, e pelo *Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012*.

Dentre os referidos documentos normativos, direcionados às DCN para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, destaca-se o reconhecimento, incluído no *Parecer CNE/CEB n.5/2011*, de que o Ensino Médio, ainda, não foi capaz de responder às expectativas de superação da histórica dualidade e fragmentação da educação brasileira. Nesse sentido, ainda no mesmo parecer, se defende a formação integrada, baseada em uma concepção unitária, que pretende possibilitar a apropriação do conhecimento e a compreensão das relações sociais e produtivas, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012a).

Entretanto, apesar do avanço que essas diretrizes representaram para o Ensino Médio, integrado à Educação Profissional, essa modalidade de educação, continuou priorizando a lógica das competências, voltadas para a capacitação da força laboral. A *Resolução CNE/CEB n. 6/201*, explicita essa preferência, pela noção de competência:

[...] Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012d).

Pode-se afirmar que, historicamente, de maneira resumida, a relação travada entre Ensino Médio e Educação Profissional, se processou, marcada por avanços e recuos. Assim, Caires e Oliveira (2016) explicam que a interlocução entre esse Nível de Ensino e a mencionada modalidade de Educação, foi marcada “[...] de uma forma ambígua e contraditória” (p. 178). Dessa forma, em certos períodos e conjunturas, se priorizou a integração entre o Ensino Profissional e Técnico de Nível Médio e o Ensino Médio, como ocorreu, em 1971, devido à implementação da *profissionalização compulsória*, e em outros momentos, ocorreu uma fragmentação entre as referidas instâncias educacionais.

Nesse sentido, enquanto as diretrizes normatizadas pelos decretos e pareceres, juntamente com as DCN publicadas, direcionadas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, destacaram itinerários formativos flexíveis e atualizados, na tentativa de assegurar a oferta da EPTNM integrada ao Ensino Médio.

A *Portaria MEC n. 671, de 31 de julho de 2013*, instituiu o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), que contemplou, apenas, Cursos Técnicos subsequentes, em detrimento do Ensino Integrado.

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica – Sisutec, que tem por finalidade possibilitar o acesso de estudantes egressos do ensino médio a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente (BRASIL, 2013).

Em 2014, através da *Lei n. 13.005, de 25 de junho*, após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação 2014-2024, PNE 2014-2024*, que estabeleceu 20 metas e 254 estratégias, para o desenvolvimento da educação brasileira. Para atingir as referidas metas, esse plano determinou um aumento do investimento público em educação pública, objetivando alcançar, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, no 5º ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB, ao final dos 10 anos (BRASIL, 2014a).

O PNE 2014-2024 incluiu uma meta voltada para o financiamento educacional, ao contrário do PNE 2001-2010. Especificamente, no caso da Educação Profissional, não são priorizadas parcerias com iniciativas privadas, dando maior destaque, à oferta pública, gratuita e de qualidade dessa modalidade de educação, no sentido de superar a histórica dualidade educacional, por meio da articulação e integração entre a formação geral e a formação profissionalizante. Evidencia-se no seguinte trecho:

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu* (BRASIL, 2014b, grifo do original).

### **3 TRABALHO DOCENTE: Aspectos Históricos e Ontológicos, Intensificação e Proletarização**

#### **3.1 Concepção de Trabalho: Aspectos Históricos.**

Inicia-se esta parte do Projeto, adentrando-se na categoria trabalho, que tem, uma grande centralidade, nesta Pesquisa. O conceito de trabalho vem passando por alterações de acordo com o contexto social e histórico vivenciado. No âmbito da teoria Marxista, privilegiada, neste texto, o trabalho se refere à relação dos homens com a natureza. Assim sendo, essa concepção explica como os seres humanos, nas suas relações com a natureza, consubstanciadas no trabalho, a modificam e, ao mesmo tempo, são por ela, modificados.

Remontando-se a etimologia da palavra “trabalho”, constata-se que ela tem origem latina, significando *tripalium*, que se traduz em um instrumento de tortura, formado por três (tri) paus de madeira (paliu), ou seja, se constitui por três estacas de madeira muito afiadas, que eram, extremamente comuns, na Europa, no seu período medieval. Dessa forma, originalmente, a concepção de trabalho está associada à ideia de tortura.

Esse instrumento que era utilizado, reitera-se, na grande maioria das vezes, para promover a tortura e castigo dos escravos, podendo-se relacioná-lo à concepção de trabalho, usada na pólis ateniense, na qual o ócio e o lazer eram priorizados e direcionados aos homens livres, cultos, cidadãos de Atenas. Por sua vez, o trabalho manual e laborioso era imposto aos “doûlos”, escravos de guerra, que sustentavam as bases da pólis e da democracia ateniense (FUNARI, 2004); (ROSTOVTZEFF, 1977)

Entretanto, esse conceito rígido e dicotômico entre o ócio e o trabalho, nem sempre, se configurou a partir desses elementos. Durante o período da História da Filosofia denominado de pré-socrático, ou seja, entre os séculos VII e V a.C, o progresso técnico e o trabalho de cunho manual, relacionavam-se de forma harmoniosa, com o progresso das especulações abstratas, das quais se origina, a própria Filosofia.

Durante o período pré-socrático, todas as honras se direcionavam àqueles que contribuíssem, de certa forma, para o domínio da natureza. Cunha (2000), ao buscar a etimologia da palavra *sophia*, indica que, ao contrário do que se pressupõe,

possui um significado, tanto da habilidade técnica, quanto da especulação abstrata, a partir do momento no qual a execução técnica daquilo que se especula é o seu melhor resultado.

O progresso técnico desse período histórico, originou uma posição social, baseada no artesanato, na manufatura e no comércio, posicionamento esse que passou a designar o controle e poder, nas cidades gregas. Farrington (1961) destaca homens que foram louvados, por terem desenvolvido e aperfeiçoado instrumentos técnicos como a âncora, o fole, a roda do oleiro, entre outros. Cunha (2000) destaca as figuras de Tales e Anaximandro de Mileto, sendo que o primeiro se dedicava às áreas de matemática e de geometria, visando o aperfeiçoamento da navegação, sendo que o segundo elaborou o primeiro mapa-múndi, historicamente reconhecido.

Entretanto, essa orientação, determinante do pensamento grego, perde seu sentido, a partir e através de alguns elementos, nos âmbitos político e econômico, como a intensificação do trabalho da escravidão e, conseqüentemente, a depreciação social dos trabalhos manuais. Pela contradição, inerente entre os dois conceitos distintos de trabalho, sendo um deles, positivo, que o valorizava como elemento de conhecimento, e outro negativo, que direcionado aos escravos, como uma atividade inferior, o conceito negativo acabou prevalecendo, ficando como um tipo de legado da Grécia antiga e clássica, para a cultura ocidental (MONDOLFO, 1967).

Esse conflito entre os conceitos positivo e negativo do trabalho, no contexto da Grécia antiga, brilhantemente, enfatizado por Mondolfo (1967), pode ser evidenciado, em Aristóteles que, ao mesmo tempo, defende o trabalho como uma etapa fundamental, ao desenvolvimento intelectual humano, mas, também, considera que, uma “cidade-modelo”, jamais deveria ceder títulos de cidadão, àqueles correspondentes à casta de artesãos. Esse filósofo clássico, também defende o ócio, como condição fundamental da civilidade.

Avançando nessa trajetória conceitual do termo trabalho, buscando, tanto uma visão de cunho histórico, quanto a consideração do conceito em si, pode-se afirmar, que a expansão do Império Romano do Ocidente, legalizou e oficializou o cristianismo, como a religião dos romanos, no decorrer, respectivamente, dos

reinados de Constantino, em 313 d.C., e de Teodósio, em 380 d.C. Dessa forma, a Igreja Católica se propagou por toda a Europa, mesmo, após o esfacelamento do Império Romano do Ocidente, passando a se constituir, como um dos pilares fundamentais, da Idade Média, perdurando, hegemonicamente, dessa forma por, praticamente, um milênio, disseminando, além de suas crenças, uma visão de mundo que se consolidou, como indissociável à sociedade feudal.

Dessa forma, do século V, até meados do XV, sobretudo, na Europa, a concepção de trabalho esteve em consonância, com o que se pregava na Igreja Católica, ou seja, uma visão que considerava o trabalho laborioso, como algo penoso e ligado à uma ideia de sacrifício, representando, assim, uma punição divina, em decorrência do pecado original. Assim, na Idade Média, principalmente, para aqueles inseridos, nos estratos mais baixos da pirâmide social de cunho feudal, ou seja, para os servos, somente, a eles, era imputado, o trabalho laborioso, intenso e penoso e, assim, o perdão de Deus seria obtido, sendo garantidos seus lugares no céu.

Além do “peso” do catolicismo na concepção de trabalho, a partir do século XI, com o início da constituição da burguesia e, conseqüentemente, das cidades, é destacado, também, o papel das corporações de ofício, no meio a um processo intenso de desenvolvimento urbano. No âmbito das corporações, a diferenciação entre as atividades nobres e as ignóbeis é refeita, sendo agora, respectivamente, dividida entre aqueles que se dedicavam às artes liberais, *trivium e quadrivium*, e aqueles que se dedicavam às artes mecânicas.

A partir do século XV, se adentra no período histórico, conhecido como Renascimento, se promove também a separação dos conceitos *artista e artífice*. Cunha (2000) ressalta que a discriminação sociocultural, já existente, entre as artes liberais e as artes mecânicas, agravando-se ainda mais, a partir da distinção entre o artista, que era aquele que era valorizado pelo trabalho individual e por sua genialidade, e o artífice, que se mantinha no anonimato, exercendo seu trabalho, no âmbito da corporação de ofício, que correspondia, ao tipo de trabalho desenvolvido.

A distinção e discriminação entre esses conceitos vão além, e com a invenção da Imprensa, no século XVI, ocorreu a difusão das letras, através dos jornais, periódicos, e afins, que segregou os artífices que, reitera-se, já eram discriminados,

distinguindo entre aqueles que sabiam ler dos que não sabiam. Assim sendo, as corporações de ofício, que já eram consideradas “vis”, por propagar e se direcionar às artes mecânicas, se tornaram ainda, mais discriminadas, pela não instrução de seus membros.

Nos meados da primeira metade do século XVI, a hegemonia da Igreja Católica passou a ser contestada, oficialmente, pelos adeptos do protestantismo, que se auto avaliavam, como sendo uma seita/religião mais justa que, seria capaz de superar os desmandos e erros, cometidos pela Igreja Católica e, conseqüentemente, seria mais compatível, com a nova sociedade que estava surgindo, devido à transição, ainda que gradual, no período de mudanças, das relações feudais de produção, para as relações capitalistas de mercado (ANDERSON, 1995).

A Reforma Protestante, ocorrida no século XVI, teve, como um dos seus principais líderes, Martinho Lutero, tendo se subdividido, nessa época, notadamente, no Calvinismo, desenvolvido, especialmente, em Genebra, Suíça; no Anglicanismo, sobretudo, na Inglaterra; e no Luteranismo, nomeadamente, na Alemanha. O Protestantismo, no âmbito do trabalho, introduziu uma nova concepção, associada à religião, mas que ia ao encontro do capitalismo comercial emergente, no início da Idade Moderna.

Segundo Weber (1996), no seu clássico “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, a concepção de trabalho que, passou a ser disseminada, pela “ética protestante”, era a do trabalho como vocação, na qual a figura divina de Deus, que na Idade Média punia os homens, sendo que para esse teórico, se constituía, através do trabalho e do sacrifício do corpo que os homens teriam direito à uma redenção, abençoando, não somente, aqueles que se dedicam à tarefa laborativa, mas, também, o que era resultante do trabalho, ou seja, as riquezas, em suas diferentes formas e conteúdo. Assim, conseqüentemente, essa ética protestante, se direcionava para uma nova perspectiva que, asseguraria o direito à propriedade e à usura.

Deve-se explicitar a importância da Reforma Protestante e, também, de Locke, filósofo empirista e contratualista inglês, no século XVII, que contribuíram para o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo que, nos séculos seguintes,

se expandiu muito, devido, principalmente, à primeira Revolução Industrial, ocorrida, no século XVII. De certa maneira, tanto a Reforma Protestante, quanto Locke, contribuíram, para o advento e desenvolvimento das revoluções burguesas que se propagaram pela Europa, difundindo e assegurando a hegemonia da burguesia, na nova ordem social e religiosa que se consolidava.

Esses fatores, aliados tanto ao protecionismo econômico, decorrente da primazia do mercantilismo, defendido pelos Estados Nacionais Modernos, quanto pela expansão colonial, promovida pelas principais potências europeias, que visava a exploração dos recursos naturais dos territórios colonizados, sobretudo, na América do Sul e, depois, na África, e da utilização de mão-de-obra escrava, consolidando o processo denominado por Marx como “acumulação primitiva do capital” (MARX, 1974). Em decorrência do exposto, o sistema capitalista se consolidou, através de uma base, extremamente, “segura”, provocando a instauração de uma sociedade urbano-industrial que se expandiu pelo mundo ocidental, no século XIX, de forma diferenciada, em consonância, com o nível de envolvimento e submissão de cada país, à lógica do capital.

É, nesse contexto de implementação e consolidação da civilização industrial e decorrente consolidação do capitalismo vigente, no século XIX, que Karl Marx, a partir, da análise das precárias condições salariais e de trabalho, vivenciadas, pelo proletariado, se contrapõe, veementemente, à essa situação de espoliação e degradação, então imposta pelo modo de produção capitalista, sobretudo, sobre o proletariado. Assim, ele se embateu contra a “consciência possível” dos teóricos do liberalismo clássico, especialmente, Adam Smith e Ricardo, através da elaboração de importantes obras, especialmente, do *Capital*, que decorre de observações que fez nas fábricas, a partir dos quais, elaborou uma crítica radical, ao capitalismo e à exploração da força laboral.

No Brasil, tendo em vista o atraso ocasionado pelo seu passado como uma colônia portuguesa, o fato de sua independência ter sido “conquistada” tardiamente, assim como o regime escravista que, também teve sua abolição realizada de forma tardia, conseqüentemente, a implementação e a consolidação do capitalismo se deram de maneira peculiar e gradual, se comparada à maneira com que esse modo de produção se desenvolveu na Europa.

A compreensão do conceito de Trabalho priorizado no Brasil, tendo em vista o adiantamento tardio do capitalismo, nesse País, com o capitalismo europeu, já analisado, neste texto, se torna importante, sobretudo, por dois fatores: a herança ibérica deixada pelos colonizadores portugueses, e a escravidão, vigente no território brasileiro, por cerca de três séculos.

Inicialmente, é necessário diferenciar, o processo com que as corporações de ofício, de extrema importância no desenvolvimento histórico do trabalho na Europa, se desenvolveram no Brasil e, como funcionavam, tendo em vista as especificidades do País, em relação aos países europeus. As corporações de ofício (bandeiras e irmandades), não tiveram, no Brasil, o mesmo desenvolvimento, como ocorrido na Europa, principalmente, pelo fato de que, os trabalhadores livres em território nacional, não queriam estar ligados à imagem dos escravos, responsáveis pelo trabalho manual.

Além disso, o processo de passagem do artesanato para a manufatura, e da manufatura para a indústria, assim como ocorreu nos países europeus, não se deu, da mesma maneira, no Brasil. Enquanto as indústrias já se consolidavam e se expandiam de maneira exponencial na Europa, e principalmente na Inglaterra, no século XVIII, é somente no século XIX, que o Brasil inicia um processo muito lento de industrialização e de implementação do capitalismo. Na realidade, somente, se efetivou, em 1930, quando os barões do café, devido à queda da Bolsa de Nova York, resolveram investir, no setor industrial e, assim, somente, no referido ano, pode-se falar da consolidação desse modo de produção, no País.

A dificuldade da consolidação do regime capitalista no Império brasileiro se deu, principalmente, pela manutenção da escravatura, que já perdurava, praticamente, desde o seu descobrimento, no início de seu período colonial, e só se encerraria, teoricamente, no último quartel do século XIX. Assim sendo, no período oitocentista, o que se via nesse cenário de busca da industrialização brasileira, eram poucas fábricas, predomínio das manufaturas, divisão do trabalho incluindo homens livres e escravos, e pouco investimento de capital.

Deve-se destacar a ênfase dada à forma ignóbil, com a qual o trabalho manual era tratado pelos brasileiros, que, somente foi se modificando, a partir da primeira metade do século XX, de forma muito lenta. A origem desse preconceito

pode ser buscada, sobretudo, na herança da cultura ibérica, que valorizava, a prática do ócio, ainda presente, no imaginário, dos espanhóis e portugueses. Outro fator que contribuiu, para a desvalorização do trabalho manual, foi a escravidão que perdurou por três séculos, ou seja, até o século XIX, no qual os negros foram importantes no ciclo do café.

Cunha (2000) enfatiza que até mesmo, as classes sociais que se encontravam mais próximas aos cativos, como mestiços, brancos pobres, desvalidos, órfãos, miseráveis, entre outros, partilhavam esse preconceito contra o trabalho manual, considerado vil pelas mãos de cativos. O autor, em pauta, resume essa relação dessa forma: “Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo” (CUNHA, 2000, p. 16).

Tendo em vista a necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas e indústrias que, começaram a ser instauradas, no decorrer do século XIX, nesse período histórico, nomeadamente, para substituir a força laboral escrava, adentravam no País, europeus, especialmente, italianos e espanhóis, anarquistas que muito contribuíram, para politizar os trabalhadores, inclusive, também, foram importantes, para o campo educacional, com a criação das denominadas escolas modernas que tinham, como referência, a concepção formulada por Francisco Ferrer Guardia, anarquista espanhol.

Contudo, essa opção pelos imigrantes, pode ser criticada, pois os ex-escravos, deveriam ter sido capacitados e, como não foram, ficaram, muitas vezes, sem condições de se manterem. Essa opção pelos imigrantes promoveu o “branqueamento” do trabalho e, conseqüentemente, a retirada da marca “vil”, presente no trabalho manual.

Assim, a transformação dos escravos em trabalhadores livres e assalariados, foi dificultada por dois fatores: primeiro, pelo preconceito das classes dominantes (dos fazendeiros), que não conseguiam, sequer, imaginar um ex-escravo trabalhando, de maneira regular e produtiva, sem qualquer tipo de coação e repressão violenta; segundo, devido os próprios recém libertos, que enfrentaram o medo de permanecerem, nas mesmas condições de escravos, anteriormente, vividas.

Assim, começou a se formar, o operariado brasileiro, principalmente, pela contribuição da imigração de europeus, que se deu em grande escala, na segunda metade do século XIX e início do século XX, e também pela capacitação de órfãos, desvalidos, delinquentes, miseráveis, entre outros sujeitos marginalizados, socialmente, no país.

É nesse momento histórico que começou a ser conferido um maior valor, ao papel da Educação Profissional no Brasil, a partir da necessidade, de se capacitar a força laboral no próprio País, para se dispor de trabalhadores assalariados, com uma necessária instrução mínima: uma moral e civilidade necessárias para viabilizar a manutenção da ordem, e, sobretudo, o desenvolvimento econômico e industrial, no processo de consolidação do capitalismo.

### **3.2 Trabalho, Educação, e sua Dimensão Ontológica**

O que distingue os homens dos animais, pela concepção clássica aristotélica, era a racionalidade, que definia o homem como “animal racional”. Assim sendo o homem definido pela racionalidade, é ela que assume o caráter de atributo essencial do ser humano (SAVIANI, 2007). Essa concepção se insere, principalmente, nos dias atuais, no campo do senso comum, que se consolidou, tendo como origem, o pensamento filosófico “marcado por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 154)

Em contraposição a esse posicionamento, Marx considera, a partir de uma perspectiva histórica, a maneira pela qual o homem se distingue dos animais que, se traduz, no trabalho, no qual, reitera-se, ele modifica a natureza e a si próprio, concebendo e executando atividades laborais.

Destaca-se que, no processo do “surgimento” do homem, deve ser levada em consideração, a sua origem, como ser social, no momento em que ele se distingue da natureza, sendo levado, para existir e a produzir sua própria vida.

Como ressalta o teórico em pauta, os homens se distinguem dos animais, que se adaptam à natureza, mas eles procuram adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e a transformando. Segundo Marx, os homens ajustam a natureza às suas necessidades, através do trabalho:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, 2007, p. 19)

Segundo Souza Junior (2009), a distinção ontológica existente entre Aristóteles e Marx, evidencia que a racionalidade, enfatizada pelo filósofo grego, se autopõe junto com o homem, não sendo, apenas, uma mera “faculdade” intelectual da razão, e sim, um produto da inter-relação prática e teórica. Em outras palavras, o que esse autor deixa claro, é que a racionalidade não se constitui como característica metafísica que, simplesmente, manifesta-se na cabeça dos homens. (SOUZA JUNIOR, 2009).

Levando-se em consideração a ontologia marxiana, pela qual a existência do homem, não se desenvolve como algo desprendido de sua vivência real e material, mas, como algo que deve ser produzido pelos próprios homens, destacando, dessa forma que, o homem não nasce homem, sendo necessária uma formação, para se constituir, como tal:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2009, p. 154)

Nosella (2009) ao discutir a construção histórica do trabalho, como princípio educativo, esclarece que, na história dos homens, o trabalho sempre foi um fator educativo. Ele considera, também, o trabalho como elemento determinante e fundamental, do processo educativo, logo, também, do processo educacional. Dessa forma, a concepção marxiana do trabalho, como essência humana, torna-se indissociável, ou seja, inerente à educação.

Para Saviani, devido às diversas mudanças, acarretadas pelo desenvolvimento da indústria e do capitalismo, a instrução e o trabalho produtivo se separam, levando a instituição escolar, a se interligar, de alguma maneira, ao mundo da produção, ou seja, à lógica do capital. Essa questão que foi explicitada, é decorrente da complexificação das relações de produção e trabalho no mundo capitalista, vem impactando, significativamente, o papel e o exercício do trabalho docente que, inevitavelmente, não irá escapar à “dupla face do trabalho”, na produção de valores de uso e de valores de troca (KUENZER; CALDAS, p. 22, 2009).

### **3.3 Trabalho Docente: Intensificação e Precarização**

O trabalho docente, principalmente, quando inserido na lógica do capital, se destaca por especificidades que o tornam, distinto do trabalho dito “comum”. CODO (2002) ao tratar do trabalho docente, destaca a sua dimensão histórica, como uma de suas principais características, que o diferencia dos outros trabalhos:

Toda ação humana é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente, mas apenas alguns poucos gestos têm a sorte de fazer a História, reservarem seu lugar no futuro. A menos que você seja um/a professor/a. Neste caso cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal. (CODO, 2002, p. 44)

Tomando por referência a teoria marxista, o pesquisador em foco, enfatiza a especificidade e a dimensão histórica da profissão docente, distanciando-a do conceito de alienação do trabalho. Enquanto para o proletariado, o resultado final do seu esforço e de sua força laboral lhe é negado e alienado, para o professor, o “objeto” está, logo ali, no meio à sala de aula, sob a forma de aluno, que é transformado pelo professor, ao mesmo tempo, também, é transformado. A dimensão histórica do trabalho docente se dá, dessa forma, pelo fato do seu “produto” ser o aluno educado, constituindo-se como uma “mudança social, na sua expressão mais imediata” (CODO, 2002, p. 45).

Enquanto pelo trabalho “comum”, a natureza é modificada pelo homem, que modifica, também, a si mesmo. Então, o produto é gerado e, assim, conseqüentemente, o outro, ou seja, o aluno, é modificado, pelo trabalho docente, e

essa relação se dá, de maneira mais direta. Em síntese, o professor modifica a si mesmo ao mesmo tempo em que o aluno é, também, formado.

Usando o exemplo de um marceneiro, esse autor deixa, bem claro, a relação entre professor e aluno, característica do trabalho docente:

[...] Em primeiro lugar, um marceneiro, empregado em uma fábrica de móveis, pode passar toda a sua vida marceneirando sem que tenha consciência da capacidade de transformar o mundo, sem que refaça em seu espírito o percurso que o aproxima de Deus. Já para o educador, a sua dimensão histórica é posta imediatamente à sua frente. Depois de cada aula é outro, são outros seus alunos, é outro o planeta em que convive. Digamos: o trabalho do educador é imediatamente histórico. (CODO, 2002, p. 45)

O trabalho docente, tendo em vista, o avanço cada vez maior dos setores societário e produtivo, sob a égide do capitalismo, se torna mais complexo. Em suma, o processo de globalização, o desenvolvimento de tecnologias produtivas, das tecnologias da informação e da comunicação, e o acirramento da difusão de princípios do neoliberalismo, consubstanciados na “autonomia”, na meritocracia e no sucesso individual, o trabalho docente não deixa de escapar à “dupla face do trabalho”, gerando valores de uso e valores de troca. (KUENZER, CALDAS, 2009)

Compreende-se como valor de uso, aquele que decorre do trabalho que satisfaz às necessidades humanas, carregado de sentido histórico, e que evidencia a essência do homem, como enfatizado, pela ontologia marxiana. Já o valor de troca caracteriza-se pelo trabalho que gera o valor do objeto como mercadoria, medido em termos do tempo socialmente gasto, para ser produzido. Destaca-se que, o trabalho que gera o valor de uso, é denominado como “trabalho concreto”, enquanto o trabalho que gera o valor de troca é intitulado como “trabalho abstrato”.

É, nesse sentido, que se torna necessário, se compreender o trabalho docente, em toda a sua complexidade, inserido, tanto no âmbito do capitalismo, quanto na “dupla face” do trabalho que, para Marx e Engels, se caracteriza como “um método, que considera a realidade socioeconômica, de determinadas épocas como, um todo articulado, permeado de contradições específicas. ” (MARX; ENGELS, 1983, v.1)

Kuenzer e Caldas (2009) destacam como, no trabalho docente, inserido no sistema capitalista, abrem-se tanto espaços de resistência, quanto espaços de

desistência, como respostas às contradições, presentes no campo da profissão, sendo que esses espaços se mostram, como dimensões contraditórias e que se manifestam, na prática de cada professor.

Adentrando-se, sucintamente, no campo do adoecimento docente, Codo (2002) ressalta, por um lado, o processo de evasão/desistência de ser professor e, por outro lado, o crescente adoecimento desse profissional, que se traduz pelo acometimento de síndromes de etiologias variadas, que levam, à denominada “Síndrome de Burnout”

Tomando por referência, novamente, Kuenzer e Caldas (2009), trata-se de compreender, através da concepção crítico-dialética, que as dimensões de produção do valor de uso e do valor de troca não se opõem, pois, guardam uma relação dialética, entre si. Portanto, ao mesmo tempo, o trabalho pode ser considerado, por alguns trabalhadores, como um exercício qualificador e prazeroso, e para outros, como desqualificador, explorador e causador de sofrimento. Em meio à essa relação dialética, são abertos espaços de resistência e desistência do professorado.

As contradições que são peculiares ao capitalismo, também, permeiam o trabalho dos professores:

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizaram o capitalismo. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23)

Assim, em consonância com o exposto, o trabalho, de maneira geral, vem sofrendo os impactos da globalização, do desenvolvimento das tecnologias e da fragmentação do tempo, ocasionados pelo desenvolvimento do capitalismo. O trabalho docente, também, foi atingido, da mesma forma.

Adentrando-se no campo da intensificação do trabalho docente, Dal Rosso (2008), na sua pesquisa, evidencia como, escolas da Rede de Ensino Privado, do Distrito Federal, apresentam casos de “jornadas de trabalho inauditas, cuja duração, só conhecemos menção, no auge da Revolução Industrial.” (DAL ROSSO, 2008, p. 177, 178)

Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) destacam as principais consequências, decorrentes do processo de intensificação do trabalho docente: redução do tempo de descanso da jornada de trabalho; falta de tempo para, viabilizar a atualização e requalificação em habilidades necessárias; sensação crônica de sobrecarga de trabalho; redução da qualidade do tempo (para se ganhar tempo e, assim, somente, o essencial é realizado); perda ou redução das habilidades coletivas de trabalho; imposição do trabalho de especialistas, para suprir as “deficiências” pessoais; introdução de soluções técnicas simplificadas, como o uso das tecnologias para promover as mudanças curriculares, a fim de compensar, o reduzido tempo para a implementação das disciplinas provenientes do currículo.

Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) esclarecem que, alguns docentes, se equivocam, ao considerarem que as diferentes formas, para acirrar o processo de intensificação são, equivocadamente, avaliadas como necessárias ao processo de profissionalização e, assim, são “voluntariamente”, apoiadas pelo magistério.

Um outro fator que vem contribuindo para acirrar a intensificação e o controle do trabalho do professor, se evidencia através de um discurso, consubstanciado, no que alguns autores denominam como “novo gerencialismo”, os professores são levados a reproduzir uma lógica redutora e utilitarista da educação, que busca, incessantemente, alinhar educação e mercado, mesmo nas escolas públicas que são, o principal alvo, do discurso do “novo gerencialismo”. Dessa forma, torna-se claro, a inserção do trabalho docente, em consonância com a lógica capital, não se dá mais, somente, nas redes de ensino privadas, mas também nas redes públicas. (PETERS; MARSHAL; FITZSIMONS, 2004)

Concomitantemente à intensificação do trabalho docente, ocorre, reitera-se, a sua precarização, gerada, sobretudo, devido aos baixos salários, destinados aos docentes, principalmente, do ensino público, que vem, se peculiarizando, pelas péssimas condições salariais e de trabalho, que os impedem de exercer, plenamente, suas funções como educadores. Nos discursos dos gestores das políticas públicas, embasados no avanço do capitalismo e do “novo gerencialismo”, a questão ligada à precarização do trabalho docente, tem sido um tema, pouco enfocado. Além disso, esses gestores, geralmente, imputam aos professores, da Rede Pública, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos:

O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, os problemas de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao 'esforço' do governo, que busca uma educação de qualidade. Cabe então ao professor, por conta própria e por livre decisão, fazer a sua parte: ser competente. (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 119)

No que se refere aos processos de proletarização e profissionalização, o trabalho docente, geralmente, na literatura especializada, tem sido apresentado, através de uma perspectiva dicotômica, pela qual eles se encontram separados.

Todavia, considera-se importante, ampliar o discernimento teórico-analítico desses processos, pois os seus entrelaçamentos, condiciona a trajetória dos professores, no referente as suas inserções sociolaborais. (OLVEIRA; FIDALGO; CAMPOS, 2013).

Esses autores consideram que se deve distanciar das análises que colocam em oposição, a profissionalização e a proletarização. Nessa perspectiva, avaliam que cada um dos mencionados processos, se constituiu, através de movimentos próprios, embora estejam interpenetrados, nas dinâmicas sociais e na formação dos grupos sociais.

Assim, pode-se afirmar que, o processo de profissionalização se relaciona aos fenômenos que se expressam na dinâmica da estrutura ocupacional e, assim: “o processo de proletarização guarda correspondência com a lógica da estrutura social e da constituição das classes sociais” (OLIVEIRA; FIDALGO; CAMPOS, 2013, p. 94). Considera-se que o discernimento que foi feito, pode contribuir para se promover, uma maior compreensão, da constituição histórico e social da categoria trabalho, nas suas unidades e diversidades.

Na pesquisa que será realizada, a intensificação e a proletarização, em sua interlocução com a profissionalização, se constituem como a centralidade da análise do trabalho dos professores, enquanto trabalho concreto, sendo que, nele se processam interpenetrações dos diferentes movimentos, vividos pelos docentes em sua construção histórico-social.

A intensificação liga-se à proletarização do trabalho docente, acentuando, de modo expressivo, o desprestígio social do professor, introduzido no imaginário popular, reproduzido pela própria realidade, através das suas precárias condições salariais e de trabalho.

Historicamente, as interferências externas, sofridas pelos professores, estão, intrinsecamente, ligadas à instauração do Padroado, que estabeleceu a ligação entre o Estado e a Igreja, sendo que a partir de então, eles começaram a ser tutelados pelo Estado. E, nessa perspectiva, o trabalho, o ofício docente, passou a ser concebido como dom, vocação, missão. Dessa forma, não se tornava necessário, assegurar ao professor, adequadas condições salariais e laborais. Pode-se afirmar que, resquícios dessa concepção de trabalho docente, ligada aos preceitos do Padroado, ainda, podem ser vistos, com frequência, no imaginário popular e, também, no âmbito das políticas públicas que continuam, desvalorizando, a atividade laboral dos docentes.

Em 1889, devido à Proclamação da República, extingue-se o Padroado e, conseqüentemente, se laiciza a sociedade e, decorrentemente, os professores, passaram a ser tutelados, pelo Estado. Dessa forma, a partir de então, os gestores das Políticas Públicas Educacionais, passaram a controlar os professores, tirando-lhes a autonomia e inviabilizando melhores condições laborais e salariais, para o exercício do magistério.

A intensificação, e a proletarização, do trabalho docente, vêm atribuindo cargas negativas à imagem social, com a qual são vistos os professores, nos âmbitos societário e produtivo, refletindo, geralmente, o desprestígio e as dificuldades encontradas, daqueles que se dedicam à difícil tarefa de educar.

Deve-se destacar que, segundo Codo (2002), por um lado, pesquisas vêm mostrando que pode-se constatar um processo crescente de evasão/desistência de ser professor e, por outro, o crescimento do adoecimento dos docentes, consubstanciado em síndromes de etiologias diversificadas e, especialmente, na síndrome de “Burnout”.

Finalmente, na Pesquisa que será realizada, reitera-se, objetiva-se identificar e analisar, se na instituição a ser investigada, por estar vinculada à RFEPCT, as condições salariais e de trabalho dos professores, são satisfatórias, fazendo com

que a profissionalização se faça presente, em detrimento da proletarização e da intensificação do trabalho.

#### **4. A PESQUISA REALIZADA: Análise dos Dados Coletados**

Os dados qualitativos serão apresentados, a seguir, sendo que eles foram coletados no desenvolvimento desta Pesquisa. A análise dos dados qualitativos, fundamentada na metodologia construída por Bardin (2011), intitulada “Análise de Conteúdo”, foi realizada a partir dos dados obtidos pelas entrevistas, realizadas com oito professores do CEFET-MG, *campus* Belo Horizonte, unidades I e II, que se constitui como uma Instituição, inserida na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), de Minas Gerais.

Os professores que responderam às entrevistas, sujeitos desta Pesquisa, encontravam-se, no momento da coleta dos dados, atuantes, efetivamente, na Instituição pesquisada, sendo parte deles, professores do Ensino Médio e, a outra parte, professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Destaca-se que, a partir das dificuldades encontradas na aplicação das entrevistas com os docentes selecionados, apenas oito das dez entrevistas previstas, puderam ser realizadas. Dessa forma, foram entrevistados 2 professores do Ensino Médio, e 6 professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.

Cabe ressaltar, que os sujeitos desta Pesquisa de cunho qualitativos, os docentes do CEFET-MG, *lócus* desta investigação, também, responderam ao questionário aplicado pela Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC) realizada entre 2010-2014 que originou o Banco de Dados que vem sendo utilizado, tanto pelos orientandos da professora e orientadora desta Dissertação, quanto pelos participantes do Grupo de Pesquisa por ela dirigido, conjuntamente, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha, da UFMG. Esclarece-se que esse Grupo se denomina “Políticas Públicas, Formação/Profissionalização de Professores e Trabalho Docente”.

Pelos questionamentos apresentados, no Roteiro de Entrevistas, que se encontra nos Apêndices, buscou-se, além de outras indagações pontuais, analisar as problemáticas que envolviam as relações de trabalho, as condições materiais e salariais dos professores da Instituição investigada, as situações de trabalho, vivenciadas pelos docentes no processo de suas práticas docentes, assim como suas condições salariais e, por último, compreender os processos de qualificação e profissionalização dos docentes. Conseqüentemente, a partir dessas análises,

buscou-se compreender, de que forma, essas condições impactavam, positivamente ou negativamente, o trabalho docente de professores desta Instituição, acarretando em processos de intensificação, proletarização, e/ou de profissionalização.

Cabe reiterar que, a concepção de trabalho docente priorizada nesta Pesquisa, se constitui como um conceito complexo, marcado pelos preceitos do capitalismo, que contemplam os processos da alienação do trabalho e da sua divisão técnica e social, ou seja, na concepção capitalista na qual, o trabalho se peculiariza, acarretando pelos processos de profissionalização e/ou proletarização, em consonância com a “dupla face” do trabalho, consubstanciada nos denominados valores de uso e valores de troca (Kuenzer, Caldas, 2009).

#### **4.1 Categorias Identificadas nas Falas dos Professores Entrevistados**

##### **4.1.1 Relação entre os Professores do Ensino Médio e os Professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio**

No que se refere às relações entre os professores, no âmbito do Trabalho Docente, na Instituição pesquisada, o depoimento que mais se destacou, sendo selecionado por uma frequência que abrange a todos os entrevistados, é a falta de integração entre os professores do Ensino Médio e os professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que, de acordo com o *Professor 7*, se mostra como o reflexo de um obstáculo histórico e já recorrente no âmbito da Instituição.

Acho que a gente tem um curso histórico aqui, que é o Curso Integrado, em que teoricamente a gente integra a educação tecnológica com a educação de Ensino Médio, que é a padrão das escolas de Ensino Médio em geral, e que nesse caso nosso aqui, deveria ser uma coisa mais integrada, como o próprio nome diz. Então essa integração, ela não se apresenta hoje nem mesmo na hora de fazer os horários, nem conteúdo, quanto mais os horários. É muito separado. O aluno sente isso no dia a dia. De manhã, no nosso caso aqui, de manhã tem aula do Ensino Médio, de tarde tem aula profissionalizante, da parte Técnica, então ele entende isso como uma coisa diferente, então individualiza nos dois momentos. Então as aulas do Técnico e as aulas do Ensino Médio, e aí conta conteúdo, pior ainda. Existe pouquíssima especialização ou adaptação dentro do conteúdo do Ensino Médio, para proporcionar ele uma base maior ou um conhecimento mais

amplo do que ele vai ver dentro do Técnico. Isso é um problema histórico, institucional. (PROFESSOR 7)<sup>2</sup>

O relato do *Professor 7*, em síntese, resume a maioria das questões problemáticas, referentes à falta de integração entre o Ensino Médio e a EPTNM, e entre os professores da Educação Profissional e os do referido Nível de Ensino. Segundo esse docente, o problema dessa falta de integração, tem relação com os aspectos *histórico* e *institucional*. Tratando-se, primeiramente, do aspecto histórico, no que tange à falta de integração, deve-se destacar as idas e vindas da integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, que vem prejudicando à perspectiva politécnica, defendida pela Teoria Marxista.

O CEFET-MG, assim como outras instituições que ofertam o Ensino Profissional, vêm sofrendo os impactos relacionados à integração ou não integração do Ensino Médio com o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, que é uma premissa básica da concepção politécnica de educação, construída-, reitera-se, por Marx e Engels e, posteriormente, por Gramsci. No Brasil, cabe salientar, que a questão da politécnia vem se evidenciando presente nos trabalhos de educadores críticos, como Demerval Saviani.

A *Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978*, elevou a Escola Técnica de Minas Gerais a Centro Federal de Educação Tecnológica e, desde então, esta Instituição, passou a ofertar Cursos Técnicos, Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Dessa forma, devido a longa história da Instituição, principalmente, se for considerada sua origem, nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, o CEFET-MG, mais recentemente, foi regido por estes documentos normativos: o *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*, do Governo de Fernando Henrique Cardoso que, entre outras determinações, dispôs sobre a impossibilidade da oferta do Ensino Profissional, integrado ao Ensino Médio e, mais tarde, o *Decreto 5.154, de julho de 2004*, durante o Governo Lula, que dispôs sobre o retorno da possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica.

Para evidenciar o exposto, um dos docentes entrevistados, sujeito desta Pesquisa, ao se expressar sobre as relações inexistentes ou difíceis entre os

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que, apesar do extenso número de erros e discordâncias presentes nos excertos de falas, levantados nessa Pesquisa, as mesmas se encontram transcritas exatamente como foram gravadas, sem correções e/ou alterações.

professores do Ensino Médio e do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, destacou:

É uma relação tensa. Uma relação tensa, a princípio, do ponto de vista de como que se considera a perspectiva de formação da escola. Algumas disciplinas, que não tem tanto status assim, vamos dizer, na briga por status no currículo, elas acabam sendo, de certo modo, desconsideradas da parte de alguns colegas, e aí eu acho que essa relação, por isso que eu a qualifiquei de tensa, ela acaba ficando meio complicada, às vezes conflituosa até. Eu acho que a formação geral, mesmo entre a formação geral e dentro da formação específica eu acho que tem essas questões. Eu acho que de certo modo isso tem uma influência grande da última detonada que o Governo Fernando Henrique deu, lá no 2.208, porque assim, teve uma fragmentação muito clara e isso aprofundou um pouco essa questão que eu estou chamando de mais tensa em relação ao tipo de relação profissional que tem, pedagógica, político-pedagógica e tudo mais. Porque, por exemplo, fica amenizado que você tem uma relação pessoal com o colega, ou uma relação mais de empatia assim, nesse ponto de vista (PROFESSOR 8)

Além das idas e vindas da integração ou não integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, no âmbito dos documentos normativos, como foi exposto, destaca-se, também, a historicidade, presente nessa relação, principalmente, ao se evidenciar a já referida dualidade, histórica no sistema educacional brasileiro, no sentido em que a Educação Profissional, historicamente, era destinada aos desvalidos da fortuna e da sorte, ministrada de forma completamente separada do Ensino Secundário clássico e humanista, ainda com uma perspectiva propedêutica, destinada às classes mais abastadas. Essa característica da educação brasileira, como exposto no capítulo da História da Educação Profissional no Brasil, vem perpetuando, geralmente, em grande parte, a dualidade estrutural da educação no País.

Do ponto de vista *institucional*, destaca-se o aspecto arquitetônico relativo ao CEFET-MG. De acordo com alguns professores entrevistados, sujeitos desta Pesquisa, a dimensão física da Instituição e, principalmente, a sua divisão em três unidades, correspondentes ao Ensino Médio e ao Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, além da Graduação e da Pós-Graduação, dificultam não só as relações entre os professores dos diferentes níveis, interferem na sua própria integração.

Segundo alguns destes professores:

[...] É, aqui é, aqui é grande, né? Então cê tem essa, por exemplo, professores que estão aqui no campus 1, lecionam no campus 1 e não fazem ideia do que acontecem no campus 2, e vice e versa. E também cê tem um grupo que, é, tá nos dois, mas eu acho que um e, talvez, um número menor de professores que tentem articular, que são mais articulados, e tão atuando, ou pelo menos tentam, interagir. Agora, a gente tem também aquela questão dos colegiados né, do, isso também funciona mas pra professores específicos, então eu vejo que colegiado de curso funciona também como um instrumento de integração mas é muito pontual. Não é uma coisa global não. (PROFESSOR 3)

É a própria dinâmica do CEFET mesmo, ele é muito grande, o professor tem pouco tempo de uma aula para outra, mudar de sala, às vezes ele está dando aula aqui e os professores da base nacional, como dão aula no campus 1 e 2, eles ficam para lá e para cá. Porque o currículo o que acontece, no nosso curso os alunos tem aula do técnico nos intervalos das aulas do currículo normal do ensino médio, então eles privilegiam a parte da tarde para a base nacional comum, então às vezes a gente nem encontra com outros professores. (PROFESSOR 5)

Apesar da dicotomização entre o Ensino Médio e a EPTNM, explicitada pelos docentes, sujeitos da Pesquisa, alguns relatos indicaram certas tentativas, de se estabelecer uma relação entre os professores dos referidos nível de ensino e modalidade de educação. Segundo este docente:

É, aqui na Instituição, a gente tem, já se tentou varias vezes fazer uma conexão entre a parte técnica e a parte do ensino médio, mais não se conseguiu até hoje. Eu no tempo aqui de escola, eu considero que é bem separado, tá? A escola é dividida exatamente em duas linhas, tem o pessoal do técnico e tem o pessoal do ensino médio. (PROFESSOR 2)

A questão da falta/carência da integração, como evidenciada no depoimento acima, se apresentava de diferentes maneiras, entretanto, de acordo com os dados levantados, elas foram, majoritariamente, tomadas, por iniciativa própria dos professores. Entre as situações que acarretavam uma busca por essa relação, destaca-se, especialmente, o estabelecimento de uma conexão, de um determinado tipo de “*link*” entre as disciplinas, como destacou o *Professor 1*:

Alguma coisa, dependendo da disciplina, dependendo muito do professor que vai ministrar disciplinas do médio, eles costumam entrar em contato com a gente, pra tentar linkar as matérias. Então, por exemplo, matemática, já teve professor de matemática aqui, que nos exemplos que eles usam pra ensinar matriz, sistema, aí eles pegam exemplo dentro da parte de eletricidade, mas isso é muito raro acontece (PROFESSOR 1)

Em outro caso, o professor relatou a busca de um docente, da área do Ensino Médio, com o objetivo de auxiliar no preenchimento de lacunas e espaços vazios, na matriz curricular do Curso Técnico:

É, na realidade é, o nosso PPC, nós reestruturamos ele em 2016. Então com isso, nós tivemos um pouquinho, um pouco mais de contato com o pessoal da física, porque a gente fez, é, tipo uma, é... vamos ver o quê que tá faltando aqui o que que pode ajudar ali, né? (PROFESSOR 4)

Nesse sentido, destaca-se que, além de serem buscados e iniciativas tomadas, pelos próprios docentes, em uma perspectiva de “baixo pra cima”, isso é, sem a interferência de gestores, os relatos apresentados, não foram evidenciados em todas as entrevistas realizadas, apesar de se constituir como maioria, mostrando-se então, presente em 5 de 8 desses relatos.

A questão da integração tem relação com a proletarização docente, pois autores como Coelho (1992) destacam a questão da “fragmentação do processo de produção educacional”, no sentido de separar o trabalho intelectual, do “braçal”, ou seja, entre aqueles que concebem, planejam e decidem (de acordo com o modelo administrativo capitalista de empresas, mais precisamente, o taylorismo), e aqueles que fazem e executam, ou seja, no caso da educação, o proletário educacional, traduzindo-se na figura do professor. Dessa forma, “[...] o trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas” (COELHO, p. 34).

Ao instituir a questão da fragmentação do processo de produção no campo educacional, pela falta de relação e de integração entre os professores do Ensino Médio com os do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, questão relatada pelos professores entrevistados, pode-se evidenciar que não ocorre, apenas, um processo de proletarização do trabalho docente, no sentido da existência de núcleos fragmentados que trabalham de forma fracionada, cada qual com sua função determinada, previamente, por uma “linha de produção”, mas também, ocorre a não realização explícita, de uma educação politécnica, teoria central de um ensino crítico e integrado, defendida por educadores, intelectuais e críticos, como Saviani, que inspirou, de certa maneira, no *Decreto n. 5.154, de julho de 2004*.

#### 4.1.2 Relação entre os Professores e o Setor Pedagógico da Instituição

De acordo com os dados coletados através das entrevistas, a ausência/carência de relação entre os professores, também, se dava, parcialmente, no âmbito do setor pedagógico da Instituição investigada. Segundo os relatos dos docentes, as lacunas, presentes na relação do professor com o setor pedagógico ocorriam, principalmente, pelas seguintes causas: carência de pedagogos na Instituição, devido, especialmente, à dimensão física e a distância entre as unidades e o grande número de cursos. Essa realidade levava a um acompanhamento pedagógico baseado na resolução de problemas pontuais, sejam eles de cunho avaliativo, como a análise da formatação e do conteúdo exigido nas provas e nas outras avaliações, ou de cunho mais pontual, como investigar as causas de conflitos, gerados por alunos, na sala de aula.

Partindo para a resolução de problemas pontuais, 5 entre 8 docentes expuseram essa problemática. Deve-se constatar, o relato que melhor sintetiza, a relação entre os professores e o setor pedagógico. Segundo um docente entrevistado:

Então, assim, a gente tem contato com a pedagoga quando tem algum aluno com problema, ou uma turma com problema, mas ela não interfere no nosso serviço aqui não. No máximo, ela avalia as provas que a gente tem, que a gente chama de somativas, que são provas que a gente dá no segundo bimestre e no último bimestre, ela avalia a prova em termos de formatação, mas não em termos de conteúdo. Então, geralmente, ela entra em contato com a gente quando a turma tem algum problema, quando tem algum problema com a turma, ou algum aluno específico, fora isso...  
(PROFESSOR 1)

Segundo o relato do *Professor 7*, de acordo com sua experiência como docente da Instituição investigada, a participação do setor pedagógico ocorre, apenas, no sentido de resolver problemas pontuais. Não se faz um acompanhamento mais profundo e em larga escala, das disciplinas ofertadas pelos Cursos, e essa questão certamente relaciona-se à questão da falta de pedagogos, na Instituição.

Conforme o depoimento deste professor,

“[...] a coordenação pedagógica, hoje, pela falta de pessoal, pelo tamanho da Instituição, ela se preocupa mais com problemas específicos pontuais de alunos do que com acompanhamento pedagógico de uma disciplina inteira” (PROFESSOR 7)

De acordo com o *Professor 5*, destaca-se, mais uma vez, a falta de acompanhamento pedagógico, das disciplinas dos Cursos ofertados, pela Instituição:

[...] uma pedagoga é responsável por vários cursos, então ela fica à disposição da gente, mas ela não acompanha muito de perto, agora, se tiver algum problema maior, a gente procura, marca uma reunião e ela vem e auxilia. Mas esse acompanhamento próximo da pedagogia não tem. (PROFESSOR 5)

Entretanto, ao serem indagados a respeito de encontros e reuniões que, pudessem promover, o contato entre professores das diversas áreas da Instituição investigada, e o setor pedagógico, alguns docentes evidenciaram certas reuniões que proporcionavam um contato entre estes dois setores:

Tá, aqui no CEFET a gente tem vários conselhos, né, as decisões são colegiadas. A diretoria de educação profissional e tecnológica que cuida do ensino médio, técnico e integrada, técnico e integrado, é, eles realizam anualmente uma, um encontro, em que todos os professores de todos os CEFETs, eles, eles reúnem, é tipo um isolamento, pra eles ficarem, é, por conta né, isso acontece até fora daqui de Belo Horizonte. Isso eu acho que é uma iniciativa que é bastante interessante, bastante promissora, e que ela possibilita esse contato, essa comunicação entre professores, entre os setores pedagógicos, então eu acho que é isso (PROFESSOR 3)

O Cefet é uma Instituição que ela tem um excesso de democracia: elas tem várias instâncias onde isso é discutido. Você começa no Fórum dos coordenadores de cursos, que é o conjunto de coordenadores que está com o pé no chão dentro de sala de aula, muito mais próximos. Depois dos Fóruns de coordenadores você tem os Conselhos, aí para cada nível, o seu Conselho. Então no caso da Educação Tecnológica, tem o Conselho de Educação Profissional Tecnológica, que vai discutir principalmente as ações, demandas levadas pelo Fórum dos coordenadores, e por demandas outras. Esse Conselho, ele discute regras, ele estabelece normas, ele propõe diretrizes que são apreciadas por um Conselho ainda superior, que é o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão) e aí sim, o CEP costuma normatizar, regulamentar institucionalmente, já visando, além do técnico, a graduação, para que as normas sejam relativamente congruentes entre técnico, graduação e pós-graduação. Então são três instâncias em que se passa essas normas, essas discussões. E, obviamente, você tem outras instâncias específicas, como os pedagogos que se reúnem dentro da sua atividade diária, também propondo alterações, mudanças, novas diretrizes, mas todas essas discussões são passadas por esses três níveis de Conselhos, para serem implementadas como normas. (PROFESSOR 7)

Além dessas reuniões, outros relatos mostraram, por um lado, certo caráter simplista, presente nesses encontros, algo como uma simples cerimônia de início do ano letivo e, por outro, a falta de participação efetiva dos docentes, na tomada de decisões e na elaboração das diretrizes de seus respectivos cursos, como já se destacou:

A gente tem a reunião pedagógica no começo do ano letivo e no começo do segundo semestre. Mas são reuniões básicas, que tem notícias gerais da Instituição, calendário, alguma coisa assim e as reuniões pedagógicas acontecem no âmbito das coordenações. (PROFESSOR 5)

Então, é, normalmente nós temos reuniões com a diretoria, ou seminários também. É, semestralmente nós temos seminários onde que a gente dá uma, uma, a gente tem uma visão do que a diretoria quer em relação ao curso em relação ao ensino que a gente têm. Tendeu? Os seminários sim. Tem o seminário de educação profissional, já tem uns dois anos tem semestralmente esse seminário acontecendo. (PROFESSOR 4)

O distanciamento provocado pela falta de professores participantes nas tomadas de decisões e na elaboração de diretrizes, vindas da direção, que se reflete, principalmente, pela “[...] visão do que a diretoria quer em relação ao curso”, pode ser considerado, mais uma vez, como uma “fragmentação do processo de produção educacional” (Coelho, 1992). Assim, por um lado, a diretoria da Instituição, em consonância com o setor pedagógico, ou seja, os responsáveis pelo “trabalho intelectual” estabelecem o que deve ser priorizado no ensino dos respectivos cursos, especialmente, no que diz respeito, aos seus objetivos, e por outro, o “trabalho braçal”, traduzido no corpo docente da Instituição, que executa o trabalho, sem qualquer tipo de acompanhamento em profundidade, excetuando-se, no caso, o acompanhamento por problemas pontuais referentes às avaliações ou às questões envolvendo alunos que apresentam e geram conflitos no âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, Enguita (1991) destaca, brilhantemente, esse processo que corresponde à divisão técnica do trabalho docente, que acaba por dividir as relações de trabalho nas instituições educacionais, entre “especialistas” e professores:

A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários,

programas, normas de avaliação, etc. [...] Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho (ENGUITA, 1991, p. 48).

Ludke e Boing (2004), em se tratando do processo de profissionalização docente, mostram que, a falta de autonomia dos professores, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas funções pedagógicas, constitui-se como uma das limitações para que o trabalho de professores seja considerado como uma “semi-profissão”, devido, sobretudo, ao processo de proletarização docente.

Apesar de vários autores utilizarem o conceito de “semi-profissão”, no âmbito do magistério, destaca-se o posicionamento de Enguita (1991) a esse respeito:

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43)

Tardif e Lessard (2008), ao analisarem o sistema escolar e suas formas de divisão do trabalho educacional, destacam o trabalho docente, envolto por um processo de proletarização, quando encontra separado da gestão e da elaboração, das diretrizes educacionais da Instituição, na qual se insere:

[...] os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 82).

Por sua vez, o relato do *Professor 8* destacou como, apesar da possibilidade de participação docente, nas tomadas de decisões e medidas por parte da diretoria

e do setor pedagógico, os professores eram submetidos à dificuldade de se encontrar tempo livre, devido às suas cargas de trabalho, ficando sem tempo, para se envolverem nas referidas questões, ligadas à elaboração das diretrizes educacionais, na Instituição:

Do ponto de vista da organização do CEFET, política administrativa, vamos dizer assim, os órgãos superiores é que encaminham aprovação, análise, apreciação em relação a isso. Nas três últimas gestões, pelo menos, acho que são três ou quatro gestões, eu tenho observado essa questão, por exemplo, de uma discussão mais colegiada, então são criadas comissões para discutir, por exemplo, normas acadêmicas para educação profissional-técnica de nível médio. A gente teve isso discutido e amplamente discutido. Ocorre que essa discussão, ela acontece num âmbito que há uma precarização, vamos dizer assim, do trabalho escolar, por conta do excesso de carga horária, particularmente dos alunos, e de uma intensificação do trabalho, do ponto de vista do trabalho docente para os colegas. Claro que nem todos, mas a grande parte, que está mais comprometida e mais antenada, vamos dizer assim, nessa discussão, há uma dificuldade de parar, sentar e discutir. Por quê? E aí é uma crítica que eu faço. O Cefet trabalha uma perspectiva muito “aulista”, vamos dizer assim. A aula é o mais importante de tudo. Eu não posso deixar de dar aula. Ora, eu posso deixar de dar aula. A aula é só mais um recurso que eu tenho, metodológico, para poder trabalhar com isso. Não estou dizendo que tem que parar de dar aula. É usar outras metodologias, sei lá, trabalho com projeto, trabalho de campo, por exemplo, orientado, fora da escola, inclusive, que é bem pertinente do ponto de vista de formação profissional nas áreas, nos casos que o Cefet atua. Então tem essa questão, eu acho que há um problema em relação a essa questão aí, desse ponto de vista. (PROFESSOR 8)

A partir desse relato, além de se evidenciar a crítica ao uso de metodologias tradicionais e, de certa forma, parcialmente ultrapassadas, que poderiam ser substituídas por outras como, segundo o próprio professor, trabalhos de campo e projetos, também se torna claro o processo de intensificação do trabalho ocasionado pelo excesso da carga de trabalho, realizada de uma maneira convencional e tradicional do ponto de vista didático pedagógica, na Instituição pesquisada, no que se refere às aulas ministradas.

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), a sobrecarga da jornada de trabalho, somando-se à uma diversificação de funções, acarreta um processo de intensificação do trabalho docente, ocasionando a existência de uma “carga mental do trabalho”, que se constitui, principalmente, como uma característica de profissionais que possuem, sobretudo, mais de um vínculo empregatício, aspecto comum entre, principalmente, os professores da Rede Pública de Ensino que, por

ocorrência de uma precária condição salarial, vai em busca de outros contratos para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência. Contudo, esse não é o caso do docente entrevistado.

Apesar, reitera-se, de não ser o caso dos professores entrevistados, sujeitos da Pesquisa, ou seja, membros do corpo docente do CEFET-MG, tendo em vista a dedicação exclusiva, exigida legalmente na Instituição, a ampliação do tempo de trabalho, especialmente, se somada à diversificação de atividades e tarefas, poderia implicar em uma maior dificuldade no trabalho do professor, fazendo com que os docentes não desenvolvessem suas principais capacidades, inerentes à profissão, por falta de tempo e pela ausência de um período para descanso e cultivar o lazer.

Santos (1998), referenciando-se em Apple, evidencia que

[...] a desqualificação e a intensificação do trabalho do professor (sobrecarga de trabalho) foram medidas tomadas pelas direções das escolas visando a um maior controle, à semelhança do controle imposto pelas grandes empresas sobre seus funcionários. (SANTOS, 1998, p. 152)

#### **4.1.3 Nível de Autonomia dos Cursos da Instituição Pesquisada**

Por um ponto de vista, os docentes, relataram a existência de uma fragmentação no processo de tomada de decisões, traduzida, sobretudo, pela falta de integração entre os professores dos cursos oferecidos pela Instituição e o setor pedagógico, e pela falta de participação do corpo docente no âmbito das tomadas de decisões e elaboração de diretrizes, elaboradas quase que exclusivamente, pela diretoria e pelo setor pedagógico, ou seja, feita pelos “especialistas”. Por outro lado, percebe-se a existência de um certo nível de autonomia dos docentes.

Esse nível de autonomia, segundo os relatos captados nas entrevistas, se processa de diferentes maneiras, como se destaca, a seguir:

Ah, tá. A gente tem, é a gente tem um departamento, né, no meu caso é o departamento de engenharia de materiais, né, e, essas diretrizes, né, a gente tá muito em cima do projeto pedagógico do curso. Então, cada curso tem o seu projeto pedagógico, e ele vai, e os professores, junto com o coordenador, que leciona pra determinado curso, tenta se adequar dentro desses PPCs, então todos os cursos tem um ppc pra ser seguido, aí tem um planejamento da disciplina, com é, todo suporte bibliográfico, suporte de, é, de conteúdo, administração de carga horária, entendeu, então é muito em cima do PPC específico de cada curso, né, no meu caso, atualmente, eu tô trabalhando pra três cursos e são realidades também diferentes, né (PROFESSOR 2)

Os nossos planos de aula, eles são construídos em função do PPC... do curso. E muitas vezes com um apoio da orientação da coordenação de curso. A coordenação pedagógica hoje no CEFET não, é... legisla e nem interfere e nem contribui efetivamente com os planos de aula. Ok? Isso tá mais vinculado dentro da coordenação mesmo, dentro da conversa entre coordenador do curso técnico e os seus professores. (PROFESSOR 6)

[...] Hoje, depois que se faz o plano pedagógico e o curso começa, e aí os cursos já são muito antigos, na maioria, a revisão não acontece sempre e aí fica a cargo o local de coordenação de curso, mudar, adaptar, melhorar, implementar alguma coisa nova, mas são ações individuais dos cursos, sem uma ligação clara com uma coordenação pedagógica. (PROFESSOR 7)

De acordo com os relatos apresentados acima, cada Curso possui certa autonomia, no que diz respeito, à elaboração das diretrizes e do conteúdo, presentes no Projeto Pedagógico do Curso que, como evidenciado pelos professores entrevistados, é individual e peculiar a cada departamento da Instituição, que é trabalhado por suas respectivas coordenações.

Outros depoimentos breves seguem abaixo, que reiteram essa autonomia conferida aos departamentos:

Não, a gente tem reuniões de departamento, pra decidir algumas coisas. Mas diretrizes de funcionamento da escola, essas coisas assim, a gente não influencia não. (ENTREVISTA 1)

Aqui a gente faz, toda quarta-feira, a gente reuni os professores da parte técnica e a gente debate para ver se está funcionando. Se não está, se está precisando de alguma coisa, se os alunos estão precisando de alguma coisa, se estão com alguma dificuldade. Então, dentro da coordenação a gente faz isso, esse acompanhamento, mas não é institucional. (ENTREVISTA 5)

Ok? Isso tá mais vinculado dentro da coordenação mesmo, dentro da conversa entre coordenador do curso técnico e os seus professores. (ENTREVISTA 6)

Esse nível de autonomia, evidencia um certo distanciamento, na relação com os professores, de outros departamentos, e na relação com o setor pedagógico, e essa situação acaba acarretando um processo de articulação constante, entre a profissionalização docente e a proletarização, inclusive, como afirmam Fidalgo de Oliveira (2013), no sentido de que esses processos se relacionam e se imbricam, constantemente.

Segundo Tardif e Lessard (2008), com os novos modelos operatórios presentes no âmbito escolar, consequência de uma divisão técnica do trabalho

como, por exemplo, o adentramento de especialistas no mesmo ambiente em que o docente, anteriormente, era possuidor de autonomia, acabou por provocar “[...] tensões e lutas entre os grupos com conflitos de identidade, precedentes ou consequentes, usurpação dos territórios de trabalho, em suma, de lutas de poder no local de trabalho.” (p. 93)

A autonomia conferida aos departamentos e, por conseguinte, aos professores atuantes nos Cursos oferecidos pela Instituição, evidencia como, mesmo em um trabalho fragmentado e “especializado”, a ausência de controle e autonomia, nunca chega a ser completa, pois, segundo Tardif e Lessard (2008), “[...] os trabalhadores assumem concretamente a realização do processo de trabalho e podem, portanto, atuar de diversas maneiras sobre ele: torna-lo mais lento, resistir a ele, etc.” (p. 79)

Ainda segundo os autores, referenciando-se em David e Payeur (1991):

[...] Ora a margem de manobra dos professores é maior, pois eles gozam de uma certa autonomia para realizar seu trabalho. Neste sentido, sua posição de executantes não se confunde com a dos trabalhadores industriais, “atomizados” sobre a esteira de produção. Apesar disso, essa dupla posição – ao mesmo tempo de executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo, conforme os professores invistam em um ou outro polo (execução ou autonomia), desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional. (TARDIF, LESSARD, 2008, p. 79).

Portanto, além da autonomia ter sido, de certa forma, conferida aos departamentos, no sentido de elaboração de seus respectivos projetos pedagógicos, essa autonomia pode ser considerada, também, como um espaço de resistência por parte de professores que, de forma consciente, encaram essa “liberdade”, nos seus processos de trabalho docente como algo positivo, como se destaca nos seguintes relatos:

Essa questão da liberdade que a gente tem de trabalhar. Pra mim isso aí é muito bom, porque eu já trabalhei na iniciativa privada, não é fácil você trabalhar sob pressão o tempo todo e, aqui no CEFET, você tem uma liberdade pra poder trabalhar. A coisa que mais me deixa tranquila, é isso. E os alunos também, os alunos são muito, apensar da gente ver uma falta de compromisso de alguns deles, mas os alunos são muito educados. Então, a gente pega um nível de alunos, diferentes de alunos de escola pública, porque eu também já trabalhei em escola pública, é diferente. Então, os alunos aqui, a maioria deles tratam a gente como muito respeito. Eu acho que isso aí dá uma tranquilidade pra gente poder trabalhar. (PROFESSOR 1)

Eu acho que nosso ambiente de trabalho é muito, porque nós temos condições de trabalho, nós temos, nós temos apoio, nós temos liberdade de, de expressar ideias e de criar modelos que sejam diferentes. Não que cê tenha que, cê tenha liberdade de implantar isso no CEFET como um todo... mas dentro do seu âmbito de trabalho...você consegue inovar e consegue desenvolver com uma certa liberdade. Isso eu acho que... É o sonho de todo profissional.(PROFESSOR 6)

Em contrapartida, é possível destacar, no relato a seguir, que essas liberdade e autonomia, nem sempre, são encaradas de forma positiva, como evidenciado anteriormente e sim, como algo que prejudica a atuação dos docentes, principalmente, daqueles que possuem pouca experiência na educação e/ou que, por conseguinte, são novatos, na Instituição pesquisada:

Hoje assim, o professor ele já tá muito solto pra fazer o que ele bem entender, então falta muito, sabe? Eu acho que a escola teria que repensar de novo nesse acompanhamento pedagógico, de supervisão, de orientação, principalmente pros novos professores que chega fica muito desfocado. (PROFESSOR 2)

#### **4.1.4 Condições Salariais: Comparações e Justificativas**

À profissão docente, no âmbito de uma Instituição Federal, corresponde, prevalentemente, uma condição de trabalho favorável, tendo em vista, principalmente, o ingresso na Instituição mediante um rigoroso processo seletivo, através de concursos públicos, a dedicação exclusiva requerida para o exercício do trabalho docente, e as condições salariais concedidas pela Instituição.

Essas informações a respeito das condições favoráveis de trabalho, no âmbito da profissão docente, no CEFET-MG, foram investigadas pela pesquisa já referida, do OBEDUC e, mais recentemente, pelo Grupo de Pesquisas intitulado “Políticas Públicas, Formação/Profissionalização de Professores e Trabalho Docente”.

Lançando mão dos relatos levantados, isto é, pelas entrevistas com os professores, se evidencia uma situação favorável, relativa à condição salarial desses professores, reforçando pesquisas anteriores, como a realizada pelo OBEDUC, no período compreendido entre 2010 e 2014.

Para reforçar essa condição, destacam-se esse excertos de falas:

Né? E salarialmente falando, eu acho que, perto do que é a realidade do Brasil hoje, nós também vivemos numa ilha de... conquista. Eu acho que nós conseguimos hoje uma condição, que como eu falei não é a ideal... mas dentro do, da realidade do país, é uma condição favorável. (PROFESSOR 6)

Embora eu considere que no país que a gente está, da maneira como a gente vive, no contexto que a gente está enfrentando, vamos dizer assim, acho que a carreira docente numa esfera federal, a nossa tem mesmo uma esfera superior, são carreiras que, assim, é quase um acinte eu dizer isso, mas a gente, de certo modo, olhando para a situação, é um pouco privilegiado. (PROFESSOR 8)

Pelo exposto acima, nos relatos dos docentes sujeitos da pesquisa, é possível identificar o aspecto comparativo entre, a condição salarial dos entrevistados, e a situação geral dos professores brasileiros, tratando-se, principalmente, das suas precárias condições salariais e de trabalho.

Outros relatos evidenciaram com maior clareza, esse caráter de comparação entre o que docentes da Instituição investigada usufruem como condição salarial, e o que professores da Rede Pública e Privada de Ensino recebem, financeiramente:

Bom, como eu já vim de escola pública, eu trabalhei no Estado, que faltava tudo, e aqui no CEFET a gente tem uma condição de trabalho bem melhor, isso daí não me influencia muito não, o nosso salário também não é um salário ruim, a nossa carga horário não é uma carga horária tão pesada igual que eu vejo de professores da área do Estado ou do Município. (PROFESSOR 1)

O salário não é o melhor do mundo, mas também não se compara com o salário do estado ou do município. Então isso é uma certa estabilidade, uma certa tranquilidade que a gente tem, bem acima da média da educação pública. (PROFESSOR 7)

Esse aspecto comparativo pode ser compreendido, de diferentes maneiras. Primeiramente, destaca-se que muitos dos professores, a maioria, lecionaram em escolas da Rede Estadual de Ensino, ou da Rede Privada, antes de ingressarem no CEFET-MG, através dos processos seletivos da Instituição, decorrentes de concursos públicos destinados, para o preenchimento de suas vagas. Como se tem conhecimento, o desprestígio social do docente se tornou habitual no Brasil, que está associado às suas condições salariais e de trabalho, que se mostram extremamente precárias, essencialmente, no campo da Rede Estadual de Ensino.

O desprestígio social do professor é relatado, neste depoimento:

Mas o professor ainda é muito pouco valorizado, ainda é muito pouco reconhecido, é, a gente ouve, né, eu tenho 22 anos de escola, a gente ouve até hoje o aluno perguntar: “professora, o quê que a senhora faz? A senhora não trabalha não?”. O que é complicado, é como se lecionar não fosse trabalho. Se não é trabalho reconhecido pelos próprios alunos, pela própria sociedade, vai ser reconhecido por quem? Mas eu acho que isso tudo tem pretensão salarial. A partir do momento que o professor é muito, é muito bem não, é bem, remunerado, professor tem uma, um valor, né. A própria sociedade reconhece isso, aí os próprios alunos também têm outro olhar pro professor, né. É quase que automático, né. (PROFESSOR 2)

Cabe reiterar que, a intensificação do trabalho, associada à sua proletarização, acaba por acentuar, de modo expressivo, esse desprestígio social do professor, que é inculcado no imaginário popular, sendo reproduzido pela própria realidade, provocando as já referidas precárias condições salariais e de trabalho.

A condição salarial dos professores da Instituição investigada, de acordo com os dados obtidos pelas entrevistas, só se encontra em um nível satisfatório, ao ser confrontado com a condição salarial dos professores de outras Redes de Ensino.

A interdependência e a diversidade geradas, pelas duas situações, ao serem confrontadas, pode ser traduzida no depoimento desse professor, acerca de sua condição salarial:

Se você compara, com outros profissionais federais, que têm a mesma formação ou formação é, que não, que não precisa ter esse tanto de estudo que um professor precisa, aí a gente tá abaixo, aí depende pra onde cê olha, mais se cê olha pra cima cê vai se sentir inferiorizado, dizer que “ah, existem profissões federais que recebem muito mais e eu não preciso do tanto de esforço e de estudo, que não tem a formação que eu tenho.” Mas, e olhando pra trás, ou pra baixo, no que tá, é, fora também, dessa esfera federal, o próprio mercado, os professores de instituições privadas e outras profissões, eles se sentem insatisfeitos. Eu pessoalmente acho que tá bem. (PROFESSOR 3)

Nesse sentido, essa interdependência cria, também, uma posição intermediária, na qual se encontra a condição salarial do corpo docente, de acordo com os relatos expostos. Ou seja, através do reconhecimento das precárias condições salariais e de trabalho nas quais os professores da Rede Estadual e de alguns docentes da Rede Privada de Ensino se encontram, os professores

entrevistados, afirmaram que suas próprias condições laboral e salarial eram satisfatórias.

Assim, destacam-se as afirmações dos docentes entrevistados, ao dizerem que, seus salários se encontravam em uma posição intermediária, “[...] dentro do, da realidade do país, é uma condição favorável” (*Professor 6*, p. 5), ou, em outros casos, “[...] O salário não é o melhor do mundo, mas também não se compara com o salário do Estado ou do Município” (*Professor 7*, p. 6).

Dessa forma, alguns docentes informaram que, a condição salarial ofertada pela Instituição na qual atuavam era satisfatória, como se verifica nesses relatos, “[...] são as condições que todos os docentes deveriam ter, mínimas” (*Professor 8*, p. 7). Outro professor entrevistado, afirmou que, de acordo com a carga horária requerida dos docentes da Instituição, “[...] o salário tá dentro daquilo que deveriam ser pra todo mundo” (*Professor 1*, p. 5).

Deve-se destacar que, o desprestígio social do professor, encontra-se tão acirrado no âmbito dos setores societário e produtivo brasileiro que, quando o docente é valorizado e bem pago pelo seu trabalho, tendo condições salariais e materiais de trabalho favoráveis, sente necessário, se justificar os motivos pelos quais sua atividade laboral está sendo valorizada.

O *Professor 4* resume, de forma clara e objetiva, a relação entre as horas trabalhadas e a condição salarial ofertada pela Instituição, comparando, sobretudo, com as horas trabalhadas por docentes das Redes Estadual ou Municipal de Ensino:

[...] o nosso salário também não é um salário ruim, a nossa carga horário não é uma carga horária tão pesada igual que eu vejo de professores da área do Estado ou do Município. (PROFESSOR 4)

A mencionada diferença entre a condição salarial e a carga horária referentes aos professores da Instituição pesquisada, em comparação com a carga horária dos professores atuantes nas outras redes de ensino, se dá, principalmente, na qual a questão da dedicação exclusiva, se constitui como um dos requisitos diferenciais para exercer a profissão docente no CEFET-MG. Contraditoriamente, os docentes das já referidas outras redes de ensino, se vê obrigado a trabalhar em mais de uma escola, ou dobrar turnos, para conseguirem uma melhor condição salarial, têm de dobrar turnos ou exercer o magistérios em outras escolas.

Segundo relato de um dos docentes entrevistados, essa questão da dedicação exclusiva, é exposta de forma clara:

E por outro lado, você pode se dedicar exclusivamente à Instituição. Você não precisa ficar correndo de Instituição para outra, você não precisa ficar fazendo “bico” ou o que for, você pode se dedicar com mais tempo à Instituição. (PROFESSOR 7)

Como Kuenzer e Caldas (2009) explicam, a intensificação do trabalho docente se dá, principalmente, pela diversificação de funções e pela sobrecarga de trabalho. Com a carga horária de 40 horas semanais, e uma dedicação exclusiva, o professor da Instituição investigada, encontra-se em uma situação completamente diferente daquela vivenciada pela maioria dos professores das Redes Estadual e Municipal de Ensino.

Entretanto, alguns dos relatos obtidos, vão em direção a um processo de intensificação do trabalho docente, tanto no que tange às exaustivas jornadas de trabalho, quanto pela diversificação das funções exercidas pelo professor:

O que acontece é que a gente está cada mês trabalhando mais, com o mesmo salário, e tudo o que a gente propõe é trabalho extra, porque a gente tem 40 horas, dedicação exclusiva, só que a gente trabalha mais do que 40 horas, e todos aqui na coordenação têm, trabalho de extensão, orientação de estágio, programa de iniciação científica, os laboratórios que a gente tem. Então a gente trabalha com os eventos e acaba que não trabalha com evento só do curso, porque como a gente tem laboratório de eventos, acaba que o pessoal da Instituição solicita a gente para outros eventos, conselho de ensino, pesquisa. Então estão todos sobrecarregados e todo mundo trabalha mais do que 40 horas. (PROFESSOR 5)

Porque, por exemplo, se eu tenho condições de bancar minha existência, as minhas necessidades materiais e físicas e tudo mais, e mesmo das minhas outras também, não é só trabalho, apesar de que, a gente tem trabalhado de sete as sete todo dia, mas, enfim, eu acho que isso faz toda diferença. (PROFESSOR 8)

Apesar de não constar em todos os relatos coletados, apresentando-se somente, em duas das oito entrevistas realizadas e, aparentemente, não se constituir como um problema generalizado na Instituição pesquisada, tendo em vista os depoimentos que se posicionam ao contrário, a intensificação do trabalho docente se fez presente, em algumas das entrevistas realizadas. Contudo, reitera-

se, pelas condições salariais da Instituição e a carga horária exercida pelos docentes, a intensificação se apresentou de maneira pontual e pouco significativa.

No depoimento abaixo, alguns professores reconhecem que tiveram de trabalhar muito, serem bons docentes, para justificar suas condições laborais e salariais:

[...] Então não tem esse problema de impacta na condição salarial impactar no meu trabalho. Se eu for olhar isso vou ter que trabalhar muito bem. Eu penso assim. (PROFESSOR 4)

Eu acho que do ponto de vista de ajudar que eu seja um profissional melhor, um docente melhor, acho que ajuda. (PROFESSOR 8)

Considera-se que favoráveis condições laborais levam ao reconhecimento dos trabalhos dos docentes, ocasionando, desta forma, uma satisfação pessoal ou, em outros termos, um bem estar vivenciado no exercício da profissão, questão essa que será abordada com maior ênfase no próximo capítulo desta pesquisa.

Esse depoimento evidencia que, a condição salarial, se relaciona com a qualidade do ensino, acarretando a satisfação pessoal deste professor:

Olha, é claro que o professor bem pago... são dois motivos, dois eixos bem claros: o professor bem pago, ele tem uma satisfação pessoal, “o meu trabalho é valorizado e eu tenho que fazer o melhor, dar o melhor de si, como dizem, para que a gente possa retornar, claro, com investimento social etc. eu sou bem pago para fazer um trabalho que eu gosto de fazer. (PROFESSOR 7)

Deste modo, a condição salarial dos professores da Instituição investigada, de acordo com os relatos coletados pelas entrevistas realizadas, é consonante com a situação de docentes, ligados às instituições federais, como exposto no início desse capítulo. Além disso, a Instituição se encontra distante do processo de proletarização docente, tendo em vista que, o rendimento salarial, se constitui como um dos fatores determinantes, da situação do professor que se posiciona, sobretudo, no nível da profissionalização e a proletarização docente. Ou seja, a partir dos dados desta Pesquisa, as condições salariais dos professores se direcionam, principalmente, para o processo de profissionalização docente, em detrimento de sua comparação com operários, condizente à “tese da proletarização”. (BRAVERMANN, 1977; APPLE, 1987; ENGUITA, 1991; COELHO, 1992)

#### 4.1.5 Condições Materiais: Recursos e Infraestrutura

A condição material do trabalho docente, traduzida, sobretudo, na infraestrutura física, ou seja, laboratórios, oficinas, bibliotecas, salas de aula, entre outros espaços, utilizados pelos professores, gestores e alunos, e pelos recursos disponíveis, tais como, equipamentos tecnológicos e *softwares*, se destacam como um elemento essencial no âmbito das condições laborais da profissionalização docente (Ludke e Boing, 2004).

Reiterando a problemática referente à infraestrutura física da Instituição investigada, destacam-se os seguintes excertos das falas dos docentes entrevistados:

Aqui no campus não existe um laboratório nos moldes que existem no campus 2 que permitem uma utilização bem contínua. É, isso está sendo implementado aqui, então a gente tá vendo. Talvez, eu entendo que, num futuro próximo isso seria possível considerando utilização do laboratório de informática. (PROFESSOR 3)

Quando você quer inovar, desenvolver, você tem apoio. Muitas vezes falta, falta infraestrutura. Um espaço físico adequado, um ambiente que o antigo espaço físico é muito concorrido, né. [...] No mais, eu acho que o grande peso no CEFET é falta de infraestrutura. Quando você deseja fazer eles não tem, não tá disponível. (PROFESSOR 6)

O *Professor 3*, ao se referir à essa falta de infraestrutura, afirma sobre o problema de não ter, no seu campus, um laboratório “[...] nos moldes que existem no campus 2 que permitem uma utilização bem contínua” (p. 4). Essa afirmação pode ser compreendida, através da própria divisão, realizada pelo CEFET-MG, em direcionar as aulas do Ensino Médio, para uma unidade, e as aulas dos Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio para outra unidade, o que, reitera-se, se consubstanciou em uma questão problemática, no teor dos relatos de outros professores, no que se refere às relações de trabalho, ocorridas entre os professores das distintas instâncias educacionais oferecidas pela Instituição.

Dessa forma, a divisão entre os níveis de ensino, ofertados pela Instituição, entre as duas unidades, além de dificultar a relação entre professores e outros profissionais, de acordo com o referido relato, acaba por priorizar uma dessas unidades, levando-se em conta os Cursos e os níveis de ensino ofertados, como,

por exemplo, os Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio ou os Cursos de Graduação e Pós-Graduação, tendo em vista que, o docente responsável pelo depoimento em apreço, é um professor do Ensino Médio, ou seja, atuante na unidade em que, supostamente, as condições de infraestrutura seriam diferentes, se comparadas às da outra unidade.

No que tange ao relato apresentado pelo *Professor 6* que, assim se expressa: “[...] o antigo espaço físico é muito concorrido...” (p. 4), pode-se compreender que, de acordo com a abrangência dos cursos e dos níveis de ensino ofertados pela Instituição investigada, a infraestrutura física necessita ser compartilhada, por todos alunos, matriculados desde o Ensino Médio, até aqueles que cursam a Pós-Graduação.

O *Professor 5*, salienta, sobretudo, a questão da concorrência em relação aos espaços físicos da Instituição, no âmbito dos usos dos laboratórios:

Não. Aqui a gente tem limitações de espaço, tem algumas limitações técnicas de laboratório, mas é até por falta de espaço mesmo, porque boa vontade o pessoal até tem de ajudar, mas não tem espaço físico mesmo. Mas, cada ano vai crescendo mais os cursos, vai verticalizando, então todo ano tem ampliação, dentro dos departamentos vão surgindo pós graduações e graduações, e aí vai consumindo o nosso espaço e tem que ser compartilhado. Mas eu não vejo impedimento assim, dificuldade não, dentro do possível o que a gente pede a gente consegue, lógico que tem algumas limitações, mais de orçamento mesmo. (PROFESSOR 5)

Apesar das críticas referentes às limitações, representadas pela falta de espaço físico e pela concorrência, no que diz respeito ao uso e ao compartilhamento de laboratórios, o relato acima, destaca que não vê “impedimento” no exercício de sua profissão, como docente. Esse professor destaca que, as limitações existentes, além das relacionadas à infraestrutura, encontra-se presente, também, na questão dos recursos disponíveis na Instituição investigada, especificamente, no que se refere ao “orçamento”.

A carência de recursos orçamentários, da Instituição, se apresenta, novamente, em trechos de algumas das entrevistas nas quais os docentes explicitaram a necessidade de um desembolso pessoal, para o pagamento de materiais de uso, nos laboratórios:

A gente desenvolve muita coisa aqui né, pras coisas da sala de aula, costuma, eu brinco que é amigo da escola, às vezes você quer desenvolver alguma coisa e não tem, aí a gente costuma desembolsar alguma coisa do bolso da gente pra poder construir um equipamento. (PROFESSOR 1)

O relato do *Professor 2*, mostra uma certa dificuldade, no que se refere à compra de recursos, principalmente, devido ao excesso de burocracia, necessária à sua aquisição, como se evidencia, neste depoimento: “[...] mas nada que a gente não possa compensar de alguma forma, né?” (p. 3). Essa afirmação pode ser compreendida, também, através de duas perspectivas distintas. Por um lado, é possível que esse professor esteja se referenciando ao uso de materiais ou didáticas de ensino alternativas, que não necessitaria do recurso e/ou material indisponível na sua aula e, como também, o docente poderia estar evidenciando, mais uma vez, a necessidade de um desembolso pessoal, para a compra de materiais, como destacado pelo *Professor 1*.

Em relação ao excesso de burocracia, para a compra de materiais, o considera-se que isso, acaba dificultando a aquisição dos recursos necessários para o laboratório, destaca-se o trecho a seguir. Segundo o *Professor 1*:

[...] porque a gente, por ser uma Instituição pública, pra comprar material passa por pregão, licitação, então às vezes a gente precisa daquilo mais rapidamente e, às vezes, você consegue comprar com preço muito mais em conta do que você for esperar a licitação e o pregão, fora o prazo né, de entrega. (PROFESSOR 1)

Referindo-se à falta de recursos, sobretudo, de equipamentos tecnológicos para o laboratório e de *softwares* necessários, ao processo de ensino-aprendizagem em alguns dos Cursos oferecidos, destacam-se os seguintes relatos:

Muitas vezes equipamentos que você precisa pra desenvolver algum, alguma atividade, ainda mais que somos da área técnica, né, isso pode sim atrapalhar uma, uma progressão de uma ideia, de uma, de um desejo de um projeto. (PROFESSOR 6)

[...] Do ponto de vista mais geral assim, eu tenho, por exemplo, colegas que estão trabalhando em determinado laboratório e precisam ou de um determinado tipo de substância para algum tipo de experimento, ou um determinado tipo de material para fazer um outro ensaio, ou, sei lá, um tipo de dispositivo para determinados tipos de pesquisas e tudo mais, isso, obviamente, prejudica o trabalho. (PROFESSOR 8)

Né, mas existe muito software livre. gratuito, na verdade, pra matemática. Agora existe, talvez, algum, por exemplo, minitab, que seria um software mais completo, Aí, mas isso é um, um, um, eu diria uns 2, 5% de um todo. Agora em termos de, às vezes a gente tem a questão de recurso que é complicado, né, que é, mas não é uma coisa que é pontual, não é uma coisa que é pontual... às vezes a questão do pincel. Mas isso funciona bem. (PROFESSOR 3)

Outra questão identificada se refere ao atraso tecnológico dos equipamentos, na Instituição investigada:

É, na realidade, aqui no CEFET eu sinto muito assim, é um atraso muito grande tecnológico em termos assim, por exemplo, de computador, cê vai trabalhar cê sente que o computador tá lento. Você tá precisando do negócio abre mais rápido, aí ele uns... um minuto, dois minutos pra abrir, entendeu? Eu sinto essa deficiência, né? agora, no geral, em aula e tudo mais, eu acho que pro que... tá tranquilo. (PROFESSOR 4)

Contudo, alguns professores se posicionaram, de foram diferente, mais positiva, em relação ao material de ensino:

É, acho que aqui no CEFET, né, eu já passei por outras escolas técnicas, né, a gente tem um suporte muito bom, sabe? A não ser quando é época de crise que falta tudo, né. Mas tirando essa falta de crise, realmente a gente tem. Tem um, tem um bom material didático, tem os laboratórios, né, pra todos as disciplinas, né, e a escola também já tá estruturada já bastante anos aí, então assim, a gente já tem um suporte em relação a isso muito bom, sabe? (PROFESSOR 2)

De uma maneira geral, na parte técnica a gente tem uma condição bastante satisfatória. Existem falhas ocasionais, sazonais, às vezes por problemas decorrentes de uma política externa, raramente de política interna, que a gente tem mais ou menos abundância de recursos para manutenção, para compra de equipamentos, para mudar um pouquinho o aspecto ou o foco do determinado momento de prática, em função do que está acontecendo. (PROFESSOR 7)

De acordo com “as falas” do *Professor 2* e do *Professor 7*, apesar das favoráveis condições de trabalho, disponibilizadas pela Instituição, devido à “épocas de crise”, a situação se tornou mais precária, no sentido da falta de recursos.

O *Professor 6*, também, se refere à crise que vem sendo vivenciada, também, pelo CEFET-MG:

[...] É... Ainda mais nos últimos anos que o CEFET tá, sofreu com redução de investimento... então, muito da sua infraestrutura que deveria ser aprimorada, melhorada, adequada, não tá sendo feita por falta de recurso. (PROFESSOR 6)

Das oito entrevistas realizadas com os professores, seis docentes se posicionaram de uma forma intermediária, no que se refere às condições materiais, disponibilizadas pelo CEFET-MG, explicitando, também, pontos positivos, no que tange as suas condições laborais. O *Professor 6*, ao mesmo tempo em que destaca os problemas de infraestrutura, indica:

Eu acho que nosso ambiente de trabalho é muito, porque nós temos condições de trabalho, nós temos, nós temos apoio, nós temos liberdade de, de expressar ideias e de criar modelos que sejam diferentes. Não que cê tenha que, cê tenha liberdade de implantar isso no CEFET como um todo... mas dentro do seu âmbito de trabalho...você consegue inovar e consegue desenvolver com uma certa liberdade. Isso eu acho que... É o sonho de todo profissional. (PROFESSOR 6)

Em síntese, as condições salariais e de trabalho, colocam os professores da instituição distanciados do processo de proletarização, aproximando mais, do processo da profissionalização, conforme se constatou nos depoimentos dos docentes.

#### **4.1.6 Adoecimento ou Saúde dos Docentes, Consubstanciados no seu Mal-Estar ou no Bem-Estar**

Adentra-se, então, nas questões ligadas a saúde, bem-estar, ou adoecimento, mal-estar. O *Professor 4*, explicita a dificuldade encontrada por alguns docentes de seu departamento, para identificar as problemáticas, encontradas na relação profissional, e também de âmbito pessoal e familiar, fazendo com que, a primeira, não interfira na segunda, de forma deteriorante.

O *Professor 4* considera que se deve distinguir as questões de cunho pessoal, das de teor profissional:

É, na realidade a relação de trabalho tem que ser distinto da relação né, que é muitas vezes, eu percebo assim é, que eu cometo uma, um certo posicionamento em relação a coordenação, cometo com os professores, e eu sinto que isso dá um desgaste na amizade. Eu acho que isso é um pouco de falta de profissionalismo. A pessoa tem que separar quando é trabalho e quando é pessoal, né. E aqui eu acho, eu sinto muita dificuldade nisso. (PROFESSOR 4)

Pode-se perceber a existência de uma linha tênue, para distinguir o que se refere ao âmbito profissional, da esfera pessoal, que podem ser compreendidos devido à falta de formação pedagógica dos docentes entrevistados. Assim, a carência dessa formação, leva os docentes a não saberem lidar com conflitos de interesses, tanto no âmbito da sala de aula, quanto no do seu departamento, ou seja, entre seus colegas de profissão.

Evidenciou-se, também, depoimentos relativos à uma falta de comunicação e transparência, presentes nas relações entre o setor administrativo e seus diferentes departamentos. O *Professor 6*, ao destacar o distanciamento entre os departamentos e o setor administrativo que, se traduzia, principalmente, na falta de comunicação, o que interferia, negativamente, no planejamento de ensino:

O mal estar é quando nascem situações que não são muitas vezes, é... participadas a todos colegas e isso altera o seu procedimento, um planejamento que você tinha feito. Sem uma prévia aviso isso é ruim, aquilo cria um mal estar, né. Isso pode criar muitas vezes um distanciamento, porque você muitas vezes tem, sofre interferência sem haver uma programação e um planejamento, acaba distanciando, acaba muitas vezes te desestimulando, né... pode atrapalhar seu trabalho nesse sentido. Ok? (PROFESSOR 6)

Um outro professor entrevistados, a respeito da falta de transparência, na se referiu a normas que são impostas aos departamentos, sem que ocorresse uma discussão democrática em relação às suas elaborações:

Acho que a questão, por exemplo, que provoca mal-estar, e que eu acho contrariedade, acho que é o contrário disso, acho que falta de reconhecimento, a imposição de determinados tipos de normas ou regras sem que os colegas, sem que os servidores tenham acesso a discussão, não sabem exatamente o que que está acontecendo, por exemplo. Ou nem precisa ficar sabendo exatamente o quê que está acontecendo. De certo modo, assim, porque isso? Porque determinada norma? Porque determinado princípio? (PROFESSOR 8)

Por sua vez, o *Professor 3* declara a ocorrência de “injustiça”, nos processos de aposentadoria e reposição de cargos, no âmbito dos departamentos, fato esse, que acaba gerando atritos nas relações de trabalho, acarretando uma situação de mal estar docente e mesmo de adoecimento. Para evidenciar o exposto, segue abaixo o depoimento:

Bom, que acho que é a injustiça, né, é a falta de comunicação, decisões unilaterais. Eu acho que, a falta de transparência nas decisões porque eu acho que, é, ninguém, é, ninguém quer ser prejudicado, ninguém gosta de ter né, é, perder espaço. Mas, se você sabe que, um caso que é claro: quando aposenta professor num departamento. As pessoas lutam pra reposição. E, se “ocê” não tem uma clareza de que olha, aposentou um então porque tem um outro que tá numa situação muito pior. Então isso eu acho que é o pior ponto de desavença aqui, e que, talvez, uma transparência maior, né, isso geraria menos atrito, menos, se essas informações fossem claras e publicizadas, ou seja, o número de aulas de cada professor, de cada departamento. (PROFESSOR 3)

No que tange às situações de bem estar, decorrentes das relações de trabalho, dois depoimentos se destacaram. O primeiro deles, diz respeito às relações harmoniosas entre docentes, principalmente, aqueles vinculados ao mesmo departamento. Além dessa relação harmoniosa, destaca-se ainda, um bom relacionamento com o corpo discente e, também, com o setor administrativo, indo de encontro com os relatos que foram apresentados acima:

É, eu acho que, é, dentro aqui da relação minha de trabalho com a Instituição eu não o que dizer com relação a mal estar não, sabe? eu tenho um bom relacionamento com toda parte administrativa, com os alunos, com os colegas professores, então esse mal estar aí não passa por aí não, sabe? E, acho que não teria nada assim pra poder pontuar com relação a isso não. (PROFESSOR 2)

O segundo excerto de fala, que se refere às situações de bem estar, decorrentes das relações de trabalho que se traduziram, em síntese, na “liberdade de trabalhar”, ao contrário da experiência desse sujeito, na Rede Privada de Ensino. De acordo com esse relato, a mencionada autonomia, leva, diretamente, à vivência do bem estar:

Essa questão da liberdade que a gente tem de trabalhar. Pra mim isso aí é muito bom, porque eu já trabalhei na iniciativa privada, não é fácil você trabalhar sob pressão o tempo todo e, aqui no CEFET, você tem uma liberdade pra poder trabalhar. A coisa que mais me deixa tranquila, é isso. (PROFESSOR 1)

Deve-se esclarecer que a resiliência, propriedade que alguns corpos apresentam, de retornar à forma original, após terem sido submetidos à uma

deformação elástica, se faz presente, também, no âmbito do bem-estar e do mal-estar. Em síntese, essas categorias se embricam, ou seja, o mal-estar pode se transformar em bem-estar dos professores.

#### **4.1.7 Mal Estar e/ou Bem Estar Docente: Situações Resultantes das Condições Material e Salarial do Trabalho Docente**

Em síntese, a situação de mal-estar foi explicitada, apenas, por um docente. Contudo, o aumento da carga horária foi explicitada por alguns docentes, como foi exposto, o que pode levar a tensões, insatisfações e à intensificação laboral.

Um professor indagado sobre as situações, que poderiam acarretar em um sentimento de mal-estar, destaca:

O mal-estar estaria relacionado mais ao aumento da carga de trabalho que estamos submetidos. Apesar da maioria dos professores ser 40 horas, estamos trabalhando muito mais. (PROFESSOR 5)

Kuenzer e Caldas (2009), destacam como uma das características principais da intensificação do trabalho docente, se refere à diversificação de funções exercidas pelo professor.

Reiterando e procurando esclarecer melhor, a dificuldade encontrada, no âmbito da infraestrutura da Instituição e, as possíveis situações de mal estar, ocasionadas por essa situação, o *Professor 7*, assim, se expressou: “[...] às vezes a infraestrutura, ela não corresponde ao seu desejo.” (p. 4). Para melhor ilustrar o exposto, evidencia-se o relato, evidenciado pelo *Professor 3*:

É, aquilo que eu falei. Eu acho que isso interfere a partir do momento que eu não tenho condições de trabalhar com o mínimo de, de, funcionalidade aqui dentro. Se eu sou um professor, e se eu vier pra cá, eu não tiver como executar minha atividade, né, eu não tiver um espaço físico adequado, alguns professores receberam até um notebook, né, eles tem um notebook pra, pra, pra trabalhar também pra, pra por exemplo, em sala de aula, se eu quiser lançar no diário, no sistema e intercorrer a aula, isso melhora minha condição de trabalho, mas por um outro lado, é, isso enquanto sala de aula, mas acho que enquanto, fora de sala de aula, eu acho que ainda não é. (PROFESSOR 3)

Esse docente que reclamou das condições materiais inadequadas ou precárias, como o fator determinante para a ocorrência de uma situação de mal

estar docente, expôs que também tem sensação de bem-estar, devido trabalhar em um espaço físico muito adequado:

[...] Agora, o bem-estar aí também é essa consequência de que, se eu tô num lugar bem, eu vou me sentir bem e vou trabalhar bem, então eu acho que tá diretamente relacionado a um bem estar físico. Físico mas estrutural, do professor. (PROFESSOR 3)

#### **4.1.8 Mal Estar e/ou Bem Estar Docente: Situações Resultantes da Relação entre o Corpo Docente e o Corpo Discente, e os Resultados e Reconhecimentos do Trabalho Docente.**

Das situações de mal estar e/ou bem estar, apontadas pelos docentes entrevistados, destacam-se aquelas que não se encontram, diretamente relacionadas, com as condições salariais e de trabalho, mas estão relacionadas, sobretudo, à desmotivação e o despreparo discente, que muito diferencia de alunos competentes e, adequadamente, capacitados.

No que tange à desmotivação, para este docente:

Mal estar quando a gente percebe que, que tá tentando trabalhar seriamente com o aluno e ele num tá querendo, num tá levando a sério. Umás coisas que a gente percebe em prova, em trabalho. Isso me causa muito mal estar. Quando a gente quer fazer uma coisa boa pra ele, mas aí ocê percebe que ele não tá muito afim da coisa não, entendeu? E isso me causa mal estar. (PROFESSOR 4)

Para Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente se constitui como um trabalho coletivo e que se estabelece, essencialmente, “sobre o outro”, pois lidando com seres humanos e se desenvolvendo de forma interativa, necessitando da participação efetiva dos alunos são, ao mesmo tempo, objetos e resultados do trabalho docente.

De acordo com esses teóricos:

Como dizíamos, os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa pra eles”, ou

imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe. (TARDIF, LESSARD, p. 35, 2008)

Portanto, a desmotivação discente, se configura como um desafio, devido à complexidade do trabalho docente, por ser um trabalho humano, interativo, no qual não se tem o controle do produto e, muito menos, dos resultados da sua produção. (TARDIF, LESSARD, 2008).

Um outro professor no seu depoimento, sobre a desmotivação dos alunos, explicita que alguns colegas, chegaram a aprovar alunos, sem que tivessem a condição mínima necessária, para avançar nos estudos:

Então, o aluno, ele quer simplesmente ganhar ponto é o que eles “professora! Vale ponto?” se vale ponto, eles até procuram se envolver, se você fala que não vale ponto, eles não estão nem aí. Então, eu acho que é o mal dessa geração que tá acontecendo aí né? Então, fica difícil da gente mostrar pro menino a importância do que eles estão estudando aqui, e eu não concordo muito de eu simplesmente aprovar o aluno. (PROFESSOR 1)

O descontentamento desse professor, que relatou casos de colegas que aprovaram alunos, sem que os mesmos tivessem condições de serem aprovados, vai em direção, a duas perspectivas, que são explicitadas, neste depoimento de um professor:

Tem professores aqui que tem o seguinte comportamento: “ah não, esse menino aqui falou que não quer mexer com eletrônica mais, então, eu vou passar ele porque ele não vai atuar na área”. Infelizmente a gente tem pessoas que pensam dessa maneira, eu já penso o contrário, eu penso que é o nome do CEFET que esse menino vai estar levando lá pra frente. Então, se ele não quer atuar na área, e acho que ele deveria ou sair da escola ou buscar uma coisa que ele quer fazer realmente. Eu não concordo simplesmente em falar que o menino não vai atuar na área, então por isso a gente pode empurrar ele. (PROFESSOR 1)

No que se relaciona ao despreparo discente, esse mesmo docente critica a desmotivação dos alunos, que pode ser explicada, pelas suas incapacidades de atender demandas a eles requeridas.

Mal-estar, que eu vejo que acontece muito, muitas vezes que eu vejo é nas relações interpessoais. Então, a gente tá vindo agora de, pelo menos pra nós agora, a gente percebe isso, nossos alunos estão querendo tudo pronto, então, quando você exige dele um pouquinho mais, eles não estão dando conta dessa exigência que a gente tá fazendo. (PROFESSOR 1)

Ainda, de acordo com esse professor, é estimulante, receber o respeito dos alunos:

Então, a gente pega um nível de alunos, diferentes de alunos de escola pública, porque eu também já trabalhei em escola pública, é diferente. Então, os alunos aqui, a maioria deles tratam a gente como muito respeito. Eu acho que isso aí dá uma tranquilidade pra gente poder trabalhar. (PROFESSOR 1)

Outro depoimento destaca o bem-estar gerado quando, ao serem submetidos a certa demanda, os alunos correspondem à ela e se destacam no âmbito da sala de aula:

O prazer que a gente tem de ver os alunos correspondendo às demandas que a gente coloca, e às vezes a gente, até por causa disso, demanda mais e eles respondem, isso é uma situação de satisfação, de dever cumprido, de ver esses meninos crescerem. (PROFESSOR 7)

O *Professor 7* explicou que, ao se direcionar aos alunos como “meninos”, e evidenciar a “satisfação de dever cumprido”, ao ver os seus alunos “crescerem”, se sentia feliz e com uma situação de bem-estar docente, no âmbito da Instituição pesquisada:

[...] São adolescentes, entrando aqui com 14, 15 anos e saindo com 17, 18 anos, outras pessoas, formadas, donas do seu caminho, pelo menos nesse momento, muito seguras de si, muito protagonistas, é muito gratificante que a gente tenha esse retorno. (PROFESSOR 7)

O *Professor 4* e *Professor 5*, também afirmaram que se sentiram felizes, no exercício de seus trabalhos no CEFET-MG:

[...] Agora, o que me causa bem estar. Quando a gente aqui um aluno que tá, por exemplo esses dias a gente recebeu uma aluna que aqui ela foi minha aluna durante dois módulos e ela passou num concurso público no Cefet. Isso me causa muito bem. (PROFESSOR 4)

[...] O bem estar está relacionado ao fato de ver os nossos alunos conseguindo se formar e se dar bem no mercado de trabalho. (PROFESSOR 5)

Para finalizar, a análise acerca das situações de mal estar e/ou bem estar na Instituição investigada, destaca-se a questão do reconhecimento do trabalho docente, que também se fez presente no relato de um dos docentes, quando indagado em relação aos fatores que poderiam ocasionar o mal ou o bem estar. O depoimento desse professor explicita como o reconhecimento dos alunos e da instituição, levam a uma situação de bem-estar.

Acho que situações de bem-estar é reconhecimento de trabalho. Acho que ninguém gosta de trabalhar sem ser reconhecido. Acho que essa questão, por exemplo, isso implica você chegar, às vezes, no colega que está realizando um trabalho bem feito numa disciplina e falar: "Olha, impressionante. Gostaria também de saber como é que está a sua disciplina e tal, o que que você está fazendo, porque me interessa. Está saltando aos olhos". Acho que passa por isso. Passa por reconhecer determinados tipos de atividades e iniciativas que são tomadas. (PROFESSOR 8)

#### **4.1.9 Qualificação e Capacitação Profissional: Pressão Institucional e Outras Questões**

Tratando-se da qualificação e da capacitação profissional do professor, cabe, primeiramente, destacar a pressão exercida sobre alguns professores, pelos seus respectivos depoimentos, e pela Instituição no sentido de se exigir uma maior qualificação do seu corpo docente, através de capacitações, no âmbito do *stricto sensu*, ou seja, priorizando a capacitação de mestres, doutores e pós-doutores.

Essa pressão, exercida pela Instituição se processa de diferentes maneiras e pode ser compreendida, também, em várias perspectivas. Primeiramente, vale ressaltar que, de acordo com os depoimentos dos docentes que explicitam como, a pressão, que os leva a querer e/ou precisar se capacitar, na busca por melhores condições profissionais e que os levaria a ter, também, uma vida pessoal melhor.

A pressão exercida pela Instituição, que fica aumentada pelo desejo pessoal, no sentido de se buscar uma melhor capacitação profissional, consta deste excerto de fala:

Bom, eu tenho Mestrado, quando eu entrei aqui no CEFET, pouco depois eu vi a necessidade de fazer o mestrado, até pra minha formação mesmo, profissional, hoje, eu vejo que a escola cobra muito essa questão de você ter títulos, e tal, mas eu não consigo muito ver essa importância, do doutorado, do pós-doc, pro ensino técnico não, acho que fica muito discrepante pra atender as necessidades que o aluno nosso precisa junto com essa cobrança do doutorado. (PROFESSOR 1)

Essa pressão é vista, também, pelos professores como uma possibilidade de melhorar substancialmente, seus salários, em consonância do que está exposto no Plano de Carreiras, que proporciona a equiparação entre o salário e a qualificação profissional, ao lado de outros fatores como, por exemplo, o tempo de carreira na Instituição.

Destaca-se, por um lado, que a relação entre o nível de formação do corpo docente e a condição salarial, apesar de ser uma característica habitual no âmbito do mundo do trabalho, no qual os detentores de capacitações no *stricto sensu* passam a ser mais bem remunerados. O Plano de Carreiras, assim como o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), são “ferramentas” que, também, podem elevar os salários dos professores, conforme será visto mais adiante.

O *Professor 7* explica a questão, em pauta:

Aqui, como a gente tem um Plano de Carreira, a formação continuada, ela impacta no meu salário. Então né, se eu, eu acho que eu conheço só uma professora que não quis, também, assim, essa formação de mestre, eu não quero fazer doutorado, pelo menos no momento. Mas os outros têm essa, essa, intencionalidade porque impacta no seu salário. (PROFESSOR 3)

O *Professor 2*, de um modo crítico e pertinente, tece críticas a essa exigência, cada vez mais crescente, para a qualificação, no nível do *stricto sensu*:

[...] É, foi mais por questão assim, a escola tem que ter tantos doutores, a escola tem que ter tantos mestres, a escola tem que ter tantos professores

com a qualificação x, mas e aí? Esse professor com a qualificação x ele quer entrar dentro de uma sala e ter aula com menino de 15 anos, e dar aulas assim, técnicas, ele quer ir pro quadro e dar uma aula, né, técnica? Aí a maioria não quer, sabe? Então assim, eu tô tirando assim, sabe? Pelo que eu tenho conhecimento, sabe? A maioria dos doutores mesmo, na Instituição, ou querem ir pra área de pesquisa, ou querem ir pra área administrativa. Eles não querem botar o pé dentro da sala de aula. Pra dar aula, principalmente, pra curso técnico. Isso não agrega pra eles nada. Então acaba que os antigos, são aqueles que tão segurando o curso. A gente que segura, porque a gente que vai pra dentro da sala de aula, que dá a aula, e que faz prática, faz montagem. A maioria não quer mais saber disso. Então mudou muito, né. Eles estão mais interessados com pesquisa, com pesquisa, com pesquisa. (PROFESSOR 2)

Um dos professores entrevistados, critica o fato dos docentes serem incentivados a buscarem um maior nível de qualificação profissional e, sendo assim, aqueles que lecionam no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, se qualificam no âmbito de suas áreas específicas de conhecimento, sendo assim, não buscam uma formação que, poderia os capacitar pedagógica e didaticamente.

Segundo o *Professor 7*, os professores não priorizaram uma capacitação pedagógica e, assim, por um lado, se ressentem dessa opção na sala de aula, tendo, também, um certo sentimento de culpa: “[...] Eu acho que a gente já incorporou isso, a gente sabe que a gente precisa, e a gente sente mal quando não acontece”.

Segue abaixo um relato que mostra a falta de interesse de parte do corpo docente, para se capacitar, pedagogicamente:

Sim. Claro que existe uma vontade de cada um de se capacitar. Aí nós temos um problema aqui, principalmente aqui, no nosso caso, você tem uma qualificação tecnológica-científica, uma capacitação, às vezes, junto com o meio produtivo, e uma capacitação pedagógica. Eu acho que a gente peca muito na capacitação pedagógica. A maioria dos professores, eles não tem formação pedagógica e não é valorizado para a formação pedagógica. A gente entra, são engenheiros, são químicos formados, que tiveram essas disciplinas, que dominam essas disciplinas, que pesquisam e que vem dar aula, mas que nunca pisaram numa sala, é o meu caso, específico, pedagógica. (PROFESSOR 7)

Deve-se ressaltar que, a Instituição, além de incentivar, possibilita aos docentes que estão se qualificando, no nível do *stricto sensu*, as condições necessárias para eles desenvolverem, de forma tranquila, os Mestrados e os Doutorados.

Essa condição favorável, no âmbito da qualificação profissional, se dá, de diferentes formas na Instituição, se destacando, principalmente, a concessão de bolsas, para o caso daquelas formações que se dão no âmbito privado, e a concessão de licenças, o que facilitam a formação do professor que, privado das obrigações institucionais, pode dedicar-se exclusivamente aos estudos e à pesquisa.

No caso do relato a seguir, um dos professores entrevistados destaca que, além das bolsas, concedidas pela Instituição, passagens e hospedagem podem ser obtidas, tendo em vista que, segundo sua própria experiência, a formação continuada se deu no âmbito de uma instituição federal:

É, o CEFET tem alguns, é, uns programas de capacitação pra funcionário, pra professor, né. E, é como se fosse bolsas, né, ajuda no tanto por cento se o curso for particular, mas eu nunca precisei dessa, e nem utilizei, né, esses programas de incentivo da Instituição não. Os cursos que eu fiz foi todo, mestrado foi Instituição pública federal, quando teve coisa, e os cursos, às vezes o CEFET ajuda com passagem e hospedagem, né. (PROFESSOR 2)

Este outro depoimento mostra que, mesmo quando o docente não possui uma longa carreira na Instituição, ou seja, é ainda “novato”, as facilidades de acesso, à uma melhor qualificação profissional, se fazem presentes também:

É, eu tive muito apoio quando eu precisei, eu tinha, é, pouco tempo e já consegui entrar no doutorado, consegui apoio do meu departamento e também da Instituição, então ele existe é, tanto existiu, existe, não sei agora, mas na época eu, existe até um auxílio financeiro. Se eu, por exemplo, se eu tivesse, é, me formando em Instituição particular, eu receberia um valor. Eu acho que era R\$800,00 ou R\$900,00, eu não me recordo. E, se você tá numa Instituição pública, você receberia R\$400,00, uma coisa assim. Quer dizer, ajuda eu recebi. (PROFESSOR 3)

Nesse sentido, a grande maioria dos professores entrevistados, nesta Pesquisa, destacou a condição favorável que tiveram para se qualificarem e se capacitarem profissionalmente, obtendo facilidades e estímulos concedidos pelo CEFET-MG. O *Professor 5* explicita ainda que, mesmo as capacitações que não são disponibilizadas no nível *stricto sensu*, como, por exemplo, cursos de idiomas, são estimulados, divulgados pelos Editais da Instituição, como se destaca a seguir:

Então o CEFET estimula muito a continuidade dos estudos e qualificação dos professores e não só em termos de qualificação para a graduação mesmo não, mas até em termos de línguas também, então tem sempre edital incentivando para os professores fazerem idiomas estrangeiros. Existem editais também de internalização e isso é importante e não participa quem não quer, porque oportunidades existem. (PROFESSOR 5)

Tendo em vista os estímulos e a colaboração do CEFET-MG, para a capacitação dos professores, muitos agradecem a essa Instituição:

É, o CEFET eu só tenho a agradecer, porque eu, pra te falar a verdade, o CEFET sempre estimulou a qualificação. A qualificação formal, mestrado e doutorado. E também tem programas de apoio quando você vai apresentar trabalhos, participar de outros grupos de pesquisa, né. (PROFESSOR 6)

De acordo com o relato do *Professor 7*, o Projeto da Instituição, referente a 2010 e 2011, garantiu ao seu corpo docente, um maior nível de capacitação, no âmbito do *stricto sensu*, e os resultados já se mostram presentes, traduzido no elevado número de docentes qualificados.

CEFET tem um projeto e uma proposta de melhorar o nível de qualificação do seu corpo docente. A gente começou em 2011, 2010, com algo em torno de cinquenta, quarenta e poucos doutores. Hoje nós temos mais de trezentos doutores e todos eles ganhando incentivos, seja diminuição de carga horária, seja licença, seja bolsa. Então existe um programa interno muito forte e que faz parte inclusive daquela pressão da questão anterior. (palavras incompreensíveis) tenha vontade de capacitação. (PROFESSOR 7)

Em contrapartida, alguns entrevistados evidenciaram algumas dificuldades encontradas, no processo de obtenção de auxílios e/ou licenças, relacionadas à qualificação e capacitação profissional. Dentre essas dificuldades, destacam-se o excesso de burocracia, na solicitação do auxílio, e a necessidade de se contratar professor substituto, questões essas que podem dificultar, ou mesmo inviabilizar o acesso ao *stricto sensu*.

O *Professor 6* destacou um sentimento de gratidão ao CEFET-MG, pelas possibilidades e facilidades concedidas, na sua formação continuada, como se constata na sua “fala”, mas também evidencia o impedimento, traduzido na contratação de um professor que possa o substituir no período vigente de sua licença:

Você consegue, você consegue obter licença, obviamente que essa licença nos dias atuais, ela tá sendo, assim, mais complicada, devido à falta de professores pra me substituir. (PROFESSOR 6)

O *Professor 1*, que se expressa, a seguir, sobre a questão da contratação de professor substituto, decorre, também, do excesso de burocracia para a obtenção de licença, para o Mestrado e/ou o Doutorado, principalmente, sobretudo, devido ao fato de estar dependente do posicionamento do Ministério da Educação:

Teve uma época que era mais tranquilo você sair pro doutorado, ou pro mestrado, com licença remunerada, hoje fica amarrado na condição de contratação de professor substituto, então, mão tá sendo tão simples mais, pro pessoal sair pro mestrado ou pro doutorado mais não, porque essa contratação de professor substituto fica vinculada ao Ministério da Educação, né, então, se eles não liberarem pra gente pode sair, liberar professor substituto, aí é muito difícil, porque aqui no departamento, nós estamos com alguns professores que estão fazendo disciplina pro doutorado e que não conseguiram licença não, entraram até com processo, mas não conseguiram licença não. (PROFESSOR 1)

Contudo, essas dificuldades foram relatadas, apenas, por poucos docentes, pois a maioria dos professores se posicionou, positivamente, a respeito do incentivo, conferido aos professores para se qualificarem.

#### **4.1.10 Impactos do Plano de Carreira e do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)**

O Plano de Carreiras, além de proporcionar a equiparação entre o grau de formação docente, o tempo de carreira na Instituição, e a condição salarial, também, garante aos professores, um nível de estabilidade, configurando, inclusive, a um processo de profissionalização, que aproxima os docentes a outras profissões liberais bem remuneradas..

A partir de 2012, foi regulamentado o denominado Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), regulamentado pela *Lei n. 12.772, de 28 de dezembro* que, entre outras questões, dispõe sobre a Retribuição de Titulação, dos Saberes Tácitos dos docentes, dando equivalência dos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, para os docentes que, apesar de não obterem de fato o

título, possuem uma vasta carreira na Instituição Federal em que trabalham. (BRASIL, 2012).

A respeito do Plano de Carreira, todos os docentes entrevistados, reconheceram o caráter positivo, disposto nesse documento normativo, essencialmente, pelo estímulo referente à melhoria salarial para os professores que tem maior qualificação profissional e/ou, também, o tempo de trabalho na Instituição.

O *Professor 4*, assim, se expressou:

Aqui, é, são níveis bem distintos quando você está a nível de graduação seu salário é um, quando tá no nível de especialização é outro, mestrado é outro, doutorado é outro, então realmente, quem quer, em termos de salário, melhorar, tem que estudar mesmo. Aqui na Instituição tem. Aí vai conseguir um salário melhor. (PROFESSOR 4)

As adequadas condições salariais e de trabalho, a estabilidade assegurada pelo CEFET-MG, por ser uma Instituição Federal, as possibilidades asseguradas pelo Plano de Carreira vem aumentando o número de profissionais que pretendem adentrar nesta Instituição.

No sentido de ilustrar o exposto, destaca-se:

Exatamente, o que fez com que também a maioria dos professores corresse atrás desse, dessa qualificação, foi o plano de carreira, né. O CEFET amarrou o, os reajustes salariais em cima das qualificações dos professores, então, e hoje em dia, por exemplo, eu fazia uma prova pra entrar no CEFET, o que, há muitos anos, a pessoa sendo técnica entraria com uma vaga pra dar aula num curso técnico, hoje se você pegar o último concurso público você vai ver que doutores tão fazendo inscrição pra dar aula pra curso técnico, então, é, isso antigamente o próprio técnico dava aula pro técnico. Então hoje não aceita mais o técnico, não aceita mais o graduado, nem o com pós-graduação, nem o que tem curso de especialização. (PROFESSOR 2)

Enfatiza-se que no CEFET-MG, se tem uma carreira bem “definida”, construída ao longo dos anos, no sentido de garantir, na medida do possível, uma maior significação à profissão docente, garantindo sua estabilidade, o que foi conquistado, através de muitas lutas e conflitos de interesse, obtendo, contudo, bons resultados como, por exemplo, a aprovação do RSC que, apesar de ser criticado por alguns docentes, se constitui como um avanço para os docentes da Rede Federal.

Retornando ao Plano de Carreiras, adentra-se na questão do RSC, que, reitera-se, divide opiniões e suscita indagações e debates em seu torno, por parte,

principalmente, do corpo docente das Instituições Federais. O *Professor 1*, assim, se expressou:

Estimula, a diferença do salário da gente entre mestrado e doutorado é bem grande, apesar do que, há uns 2 anos, 3 anos atrás, pra sanar algumas deficiências que teve aí no decorrer dos anos, o governo fez um acordo, numa greve que nós fizemos aí, ele tem uma parte de reconhecimento de saberes e esse reconhecimento de saberes, igual eu, eu não tenho o doutorado, eu tenho o mestrado, então eu fiz, a gente faz um memorial e, dentro desse memorial, ele avaliam o que a gente já desenvolveu dentro da Instituição, então, eu recebo, não o equivalente, mas próximo a um professor que tem doutorado, então, esse reconhecimento ajudou porque, pro pessoal que tá entrando agora, eu acho que valia muito a pena eles fazerem doutorado, mas eu que estou prestes a aposentar, eu posso aposentar agora em outubro né, então você não tem o mesmo motivacional que o pessoal que tá chegando agora tem e, eu tenho colegas aí que, na época, quando eles entraram aqui no CEFET, eles davam era 30 aulas, nunca foi incentivado pra eles, fazer mestrado ou fazer doutorado, aí, quando eles já estão com o pé na aposentadoria, ele começa a cobrar isso? Então, tem os dois lados na balança pra gente olhar esse reconhecimento que o governo deu né, ele tento privilegiar o pessoal que era mais antigo de casa, que não teve a oportunidade de fazer mestrado ou doutorado, mas ele não amarrou isso pro pessoal que tá chegando agora, o pessoal não tem experiência nenhuma, mas recebe igual ao pessoal que, igual não, equivalente. (PROFESSOR 1)

Considera-se que, por um lado, o RSC possui um caráter compensatório, tendo em vista aqueles professores que, em tempos nos quais a qualificação profissional, principalmente, no *stricto sensu*, se encontrava mais distante de seu alcance, mas o tempo de carreira, dedicado a uma Instituição Federal, possui também merecimento que passou a se constituir em uma condição salarial, próxima dos que têm as titulações de Especialista, Mestre ou Doutor. Dos professores entrevistados, alguns se posicionam a favor do RSC, enquanto outros o criticavam.

Estes professores se posicionaram positivamente, a respeito do RSC:

Nossa, impactou demais. Pra correr atrás, pra fazer, se qualificar, né? A maioria, cê vê professor aí, por exemplo, que entrou aqui como técnico, né, e que teve que correr atrás. Teve que correr atrás, teve que correr atrás, teve que fazer graduação, teve que procurar um curso aí. E gente assim, como uma idade assim até bem avançada, né. Nós tivemos colegas aqui com 60 anos começando curso de engenharia, começando curso de administração, um curso, qualquer curso superior pra que conseguisse sair do nível técnico e enquadrar no nível superior. Eu acho que se não fosse esse RSC a pessoa ia aposentar com o técnico, ela não ia mexer com isso não. (PROFESSOR 2)

Eu acho o seguinte, que, esse RSC, ele é um, é tipo um prêmio pra quem ficou aqui e trabalhou pelo CEFET. Eu tenho o RSC 3, né. E eu acho assim,

eu vejo que foi um reconhecimento, realmente um reconhecimento de eu ter ficado aqui enquanto alguns saíram pra fazer doutorado, por exemplo, né. Então são avaliações de várias atividades que cê desenvolveu em vários níveis. Eu acho que isso é super válido. (PROFESSOR 4)

Em síntese, alguns professores consideram o RSC como uma “premiação”, destinada àqueles professores que trabalharam durante muito tempo na Instituição e que, contudo, não conseguiram se qualificar, no âmbito do *lato* e/ou do *stricto sensu*. Ou seja, como o próprio professor acima destacou, se constitui como uma forma de reconhecimento do trabalho docente e, também, o incentivo e estímulo, aos professores com maior tempo de trabalho na Instituição, de “correr atrás”, isto é, de buscar uma formação continuada, para se qualificarem melhor.

O *Professor 5*, assim, se pronunciou:

[...] Todo mundo que tem a oportunidade de fazer uma complementação de estudo está fazendo, mesmo tendo o RSC. Porque a gente também não sabe até quando isso vai ser incorporado ou se eles vão deixar de existir em algum momento, e ter o RSC não te dá o título, ele só te dá só a equiparação salarial, então as vezes você quer participar de uma bolsa da Capes e você não tem o título, você não consegue, grupo de pesquisa. Então, foi bom o estímulo, a melhoria do salário para todo mundo, mas eu acho que de certa forma até estimulou as pessoas a procurarem mesmo a se qualificarem para manter. (ENTREVISTA 5)

Contudo, o depoimento do *Professor 3*, criticou o RSC por desestimular a busca por uma maior qualificação profissional:

Eu não vejo com bons olhos no sentido de que eu acho que isso pode, é, acabar eliminando o, acabar desestimulando o professor a, a estudar. É, estudar, de fato, é difícil, fazer um doutorado não é fácil, fazer um mestrado não é fácil, e, se você consegue isso via RSC, é, por exemplo, se eu já recebo como doutor, e eu não tenho interesse algum em pesquisa, porque que eu vou estudar? Então, nesse aspecto, eu não, eu não acho que o RSC seja bom. Talvez ele funcionou, ele tenha, ele funcione, pros professores mais antigos, que realmente não vão, que já contribuíram muito pra Instituição, fizeram é, é, é, é, trabalharam de diversas, para além da sala de aula, com atividade administrativa, com outras questões, pra esses sim, mas eu acho que os novos que estão chegando eu acho que não, eu acho que não é uma boa. (PROFESSOR 3)

Outros relatos apontam para a questão do desestímulo acarretado pela implementação do RSC, no âmbito das Instituições Federais, inclusive, sendo considerado como uma “freada” na formação de Mestres e Doutores, em meio ao

corpo docente do CEFET-MG (*Professor 7*). Entretanto, mesmo com esse possível desestímulo acarretado pelo RSC, o relato do *Professor 6* evidencia:

Mas, numa Instituição como o CEFET, que te estimula até, muitas vezes, é... patrocinando financeiramente quando você vai pra uma Instituição até privada fazer um doutorado, o professor que tem interesse em construir conhecimento, ele acaba participando de algum programa de formação. Entendeu? Então vou te dizer, eu não posso te dizer em números, mas eu tenho certeza que no cômputo geral dos professores que tem uma carreira próspera e que tem ainda muitos anos de participação no, na, na Instituição e no mercado, ele, mesmo com o RSC, eu acho que ele não deixaria de interessar por fazer seu doutorado, entendeu? (PROFESSOR 6)

Dessa forma, reitera-se, mesmo com todas as ressalvas e apontamentos em torno do debate apresentado, relacionado ao RSC, essa medida ainda se encontra em uma posição favorável, de acordo com os relatos destacados acima, levantados através desta Pesquisa. Além disso, o Plano de Carreiras, destinado aos professores da Rede Federal, faz sobressair o caráter profissional com que a docência se encontra no âmbito das Instituições Federais, em detrimento da condição daqueles professores atuantes na Rede Pública de Ensino, principalmente, tendo em vista a condição salarial a que são submetidos e, conseqüentemente, inseridos em um processo de proletarização docente.

#### **4.1.11 Saberes Tácitos, Experiência e Formação em Licenciatura no Âmbito do Corpo Docente do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio da Instituição.**

Neste capítulo, são analisadas algumas questões em torno das problemáticas referentes à carência de uma formação, no campo da licenciatura, tanto no que se refere aos docentes da instituição investigada, como também no âmbito da RFEPCT. Essa situação decorre, sobretudo, pelo fato da grande maioria dos docentes, serem, principalmente, engenheiros, profissionais das áreas da Informática e das tecnológicas em geral. Como se sabe, no campo da RFEPCT, os saberes experienciais, ou tácitos, são muito reconhecidos e valorizados, especialmente, no caso dos professores.

Os docentes, ao serem indagados sobre essa temática, nenhum se mostrou contrário, ao aproveitamento desses saberes tácitos e experienciais em sala de aula,

ou seja, das vivências e conhecimentos adquiridos no âmbito do exercício da profissão. Entretanto, todos os docentes, ao explicitarem suas opiniões acerca do tema, tiveram uma posição intermediária, pois valorizaram tanto esses saberes, quanto a capacitação, no campo das licenciaturas.

Para melhor esclarecer o exposto, seguem os depoimentos destes docentes:

Eu acho que tem que ser um casamento. O CEFET é uma Instituição técnico-tecnológica. Ela carece de um professor que tenha um conhecimento teórico, mas que tenha experiência. Então, é fundamental essa, esse trânsito do professor para além dos muros do CEFET. Ok? Eu acho que é fundamental. Pra carreira dele aqui e pro propósito de, de geração de conteúdo que seja aplicável, que é a visão do CEFET. (PROFESSOR 6)

Agora, como eu comecei trabalhando no mercado depois que eu fui fazer faculdade e estudar, eu acho que uma coisa complementa a outra, complementa muito, até te dá uma outra visão de sua prática de mercado, porque nem todas as práticas estão corretas, e ainda mais em áreas de prestação de serviços que as coisas mudam muito rápido, então, a gente tem que estar antenado com tudo, tem que estar estudando mas tem que estar com o olho no que está acontecendo. (PROFESSOR 5)

Nessa última “fala” do *Professor 5*, ele valoriza tanto os saberes tácitos, quanto as licenciaturas. O *Professor 2* e o *Professor 3* explicitam e dão relevância, A busca por uma maior qualificação profissional, traduzida em uma formação continuada, notadamente, para os docentes que, apenas, possuíam a formação Técnica e lecionavam na instituição. Seguem abaixo, relatos desses professores:

Ah, eu acho que é muito dinâmico, sabe? Eu acho que é um conjunto de coisas, eu não posso dizer pra você que seria o conhecimento, né, que a gente troca com os alunos, contribui, esses cursos que são feitos com as empresas contribui muito, é, voltar a estudar, também é uma contribuição muito grande, sendo que eu acho que tanto mestrado quanto doutorado concentra muito uma determinada área, né. (PROFESSOR 2)

Mas eu acho que. a medida que você coloca mais coisa no horizonte dele, essas novas coisas podem contribuir pra ele melhorar. E eu acho que a gente tem que ter essa visão de que a gente sempre pode melhorar alguma coisa, a gente não tá parado. Porque as coisas são dinâmicas, o ser humano é dinâmico, as coisas mudam. Então eu preciso de atualizar e incrementar a minha bagagem de conhecimentos, pra saber lidar, pra usar o que eu tenho pra também aplicar o que eu tenho, pra saber lidar com uma geração que hoje é uma geração totalmente diferente. Então nesse sentido que eu falo que ampliar os horizontes, aumentar a formação, o conhecimento, pode contribuir nisso, né. (PROFESSOR 3)

Nesses depoimentos, apesar de ser apregoada a importância de uma formação continuada, dos professores que só possuíam a formação Técnica, em nenhum dos relatos, a formação continuada se traduziu, em uma capacitação no campo pedagógico, pois foi dada prioridade às áreas do conhecimento, ligadas às suas habilitações técnicas.

Nas entrevistas com os professores, foi destacado, no âmbito do processo seletivo da Instituição, o aproveitamento dos saberes tácitos e experienciais, em diálogo com uma formação continuada, traduzida, sobretudo, na esfera do *stricto sensu*.

Este depoimento do *Professor 7*, mostra, em certos casos, a relevância da prática, dos saberes tácitos:

Olha, muito especificamente sim. Mas é um caso muito específico. Estou sabendo agora, uma notícia que chegou ontem. Um professor que foi muito bem classificado num concurso, aqui se queria, não na legislação, porque não pode, mas queria que fosse um doutor na área de tornearia. O pessoal da Mecânica. Não existe um doutor em tornaria. Existe um bom prático em tornearia, e o cara que se destacou no concurso não era mestre, não era doutor, mas é um ótimo, excelente torneiro. E tivemos caso de doutores nesse mesmo concurso, para essa mesma vaga, que se machucaram no torno aqui, fazendo a prova. Então alguns casos muito específicos, eu acho que a prática é extremamente importante. Em outros casos, e aí eu acho que você pode mesclar isso numa área ou outra, mas é importante você ter uma outra visão também, mais científica, mais completa, mais envolvente, e misturar as duas coisas. Então é importante, mas não pode ser exclusiva.  
(PROFESSOR 7)

Indagou-se, também, sobre a importância da licenciatura para assegurar, um nível maior de qualidade do ensino, sendo que dos docentes, cinco de oito responderam afirmativamente, isto é, a maioria dos entrevistados. Contudo, dois docentes se colocaram em uma posição intermediária, quando indagados acerca do aproveitamento dos saberes tácitos e experienciais e, apenas um professor entrevistado se posicionou de forma contrária, afirmando que a falta da formação didático-pedagógica não compromete a qualidade do ensino.

Segundo o *Professor 2*, a não interferência na qualidade do ensino, quando o professor, não possui, formação em licenciatura e, também, a carência de Mestrado ou Doutorado não diminui ou compromete a referida qualidade:

Não. Eu já tive vários colegas aqui que pelo contrário. Verdadeiros mestres, sem ser mestres. Por que tem muitas pessoas que nascem pra dar aula, então não é um curso de mestrado ou doutorado que vai fazer com que a aula do cara seja excelente não. Talvez o cara com o curso técnico aqui ele consegue chegar e transmitir o conteúdo e dar o recado melhor do que um mestre, do que um doutor. (PROFESSOR 2)

O *Professor 2* informou que, uma capacitação didático-pedagógica, não se faz necessária, pois alguns docentes “nascem para dar aula”. Esse posicionamento se aproxima da concepção da docência como dom ou talento, ligada à concepção tradicional. Considera-se importante os estudos voltados para a pedagogia e, principalmente, para a didática, ao facilitar e proporcionar, maior consistência ao trabalho docente do professor, lhe conferindo, maiores condições de se tornar, um profissional.

Analisando o exposto, pode-se afirmar que, resquícios dessa concepção tradicional de trabalho docente, ligada aos preceitos do Padroado, ligação da Igreja com o Estado, ainda podem ser vistos, com frequência, no imaginário popular e, também, no âmbito de algumas políticas públicas que continuam, desvalorizando, a atividade laboral dos docentes.

No sentido de reforçar a importância das licenciaturas, esses depoimentos são importantes:

Com certeza. Com certeza. Hoje em dia a gente vê muito! Todos os problemas que eu tenho aqui como coordenadora de curso, a gente vê claramente que a pessoa, os professores. de modo geral, não tem esse...Essa formação pedagógica. Todos os meus problemas, se tivessem, se todos os professores tivessem essa formação, eu tenho certeza que assim, a gente, aqui seriam mil e uma maravilhas. É porque os professores não sabem medir. Eles não sabem, em termos de profundidade de questões, quantas questões, variação das questões, então os meninos levam um susto, né. Aqueles famosos sustos, né. Como o professor não tem aquele lado pedagógico, eles acabam quase matando os meninos de susto em cada avaliação, sabe? Aí vem assim, coisas assim de, em 1h30min o professor dá 15 pontos e aí a pessoa não vai mal e perde os 15 pontos. Aí cê fica, aí fica com aquela instabilidade emocional, instabilidade: “será que eu sei, será que eu não sei, será que eu sou tão boa, será que eu não sou tão boa nisso”, entendeu? (PROFESSOR 4)

Ô, Ícaro, eu entendo que a formação pedagógica é de suma importância. Pro professor melhor saber se posicionar em sala de aula... melhor saber conduzir as atividades com os alunos e ter total ciência do, da questão comportamental, da parte psicológica e pedagógica que tá por trás de uma

atividade de aula... atividade de ensino. Então, compromete? Eu acho que sim, eu acho que quando o professor tem essa capacidade, esse entendimento, essa formação, ele tem maior facilidade e ele melhor também utiliza-se dos recursos pra promover uma aula mais rica. Não só de conteúdo, mas também de estratégia, cê consegue entender? Ok? Então, eu entendo que sim. (PROFESSOR 6)

O *Professor 8*, também, considera importante a formação no âmbito da Licenciatura; assim ela, não somente, se mostra necessária, ao exercício do magistério dos professores dos Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio da Instituição investigada, mas, também, deveria se constituir como exigência, no âmbito dos processos seletivos, para o ingresso de novos docentes no CEFET-MG.

O *Professor 6*, assim se posiciona:

Totalmente. Eu defendo o seguinte, eu defendo que qualquer Edital que a gente tivesse para professor substituto, efetivo, qualquer docente que fosse ser contratado, deveria prever essa questão, uma capacitação e licenciatura. Capacitação fica esquisito. Acho que formação na licenciatura. Pode parecer um pouco de implicância com relação a isso, mas, assim, a gente tem vários colegas trabalhando, que vem da área de Exatas ou que tem formação na área de Exatas e tal, mas que não eles não tem essa coisa, por exemplo, que às vezes quem curso as disciplinas de formação pedagógica tem, que é o que? Preparar uma aula e saber que determinados problemas tem que ser, de certo modo, enfrentados coletivamente, ou com a turma ou mesmo procurar uma maneira de resolvê-los. E não fazer com que esse problema suma e se encaixe naquilo que você quer fazer. (PROFESSOR 8)

Todavia, o *Professor 3* se posicionou, de forma diferente:

Eu acho que depende, é, isso não pode ser respondido de uma forma geral. Eu vejo que você vai ter professores licenciados que são ruins, professores que não tem licenciatura que são ótimos professores. Eu acho que isso depende dele, né. É claro, que se você tem o conhecimento do que é ensinar, de didática, essas coisas, isso vai te ajudar, mas isso não é determinante. Eu acho que isso parte do que o professor quer ser como professor. Eu posso ser um excelente professor sem se quer, e ser inclusive, eu posso, eu já, eu já me deparei com isso. Professores que não tem a menor predisposição em discutir questões didáticas, e são excelentes professores e usam didáticas espetaculares. E só não é formalizado, é talvez uma coisa natural, por opção de como trabalhar. Então acho que naquele processo cê vai ter, sim, interfere pra alguns, não, não interfere pra outros, e não é essencial. Mas é importante. Não significa que se eu não sei eu sou ruim, e nem que se eu sei eu tenho que ser bom. (PROFESSOR 3)

Finalmente, resgatando a questão ligada às condições laborais e salariais dos professores da instituição investigada, se por um lado, de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, a Instituição pesquisada assegura satisfatórias condições salariais e de trabalho, que são requisitos essenciais para se considerar a docência como profissão, por outro lado, os professores entrevistados, na sua maioria, não consideraram importante que os professores possuíssem uma formação didático-pedagógica, que também se constitui como uma condição fundamental para o exercício da docência, em um sentido profissional.

Embora os processos de proletarização e profissionalização sejam imbricados, pode-se, também, concluir que, pelas condições de trabalho e salariais dos docentes entrevistados, somadas aos seus níveis de formação e qualificação profissional, já referidas anteriormente, na instituição pesquisada prevalece níveis altos de profissionalização e de capacitação, levando-se em conta a profissionalização docente. Ou seja, a avaliação da docência como profissão, embasando-se em Ludke e Boing (2004), os professores do CEFET-MG usufruem, majoritariamente, de favoráveis condições de trabalho e de salário, notadamente, no âmbito dos docentes dos Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio.

Em síntese, reitera-se que, os docentes entrevistados, possuem no emprego condições laborais e salariais muito satisfatórias, e um grande “corpo” de conhecimentos específicos, mas que careceu de uma capacitação didático-pedagógica.

## 5. CONCLUSÃO

O principal objetivo desta Dissertação se constitui, reitera-se, como a análise do trabalho docente e, especificamente, dos seus processos de intensificação, proletarização e/ou de profissionalização de professores, vinculados à instituição, *locus* dessa Dissertação. E, nesta perspectiva, foram investigadas as condições salariais e de trabalho desses sujeitos e, principalmente, como as referidas condições vêm impactando, negativamente, ou positivamente, o trabalho dos professores.

As condições salariais e materiais do trabalho docente, vivenciadas pelos professores do CEFET-MG eram, como se constatou na pesquisa realizada, extremamente satisfatórias, principalmente, quando comparadas às condições, vivenciadas pelos docentes das Redes Estadual e Municipal e, em alguns casos, também, pelos vinculados à Rede Privada de Ensino. Nesse sentido, constatou-se e se considerou como muito satisfatórias, as referidas condições. Constatou-se, ainda, a existência de uma excelente infraestrutura, traduzida, sobretudo, na disponibilidade de acesso aos materiais técnicos e tecnológicos nos laboratórios, salas de aula e outros espaços de ensino-aprendizagem de excelente qualidade, e, conseqüentemente, constatou-se um ambiente favorável, ao exercício do trabalho docente e ao aprendizado dos estudantes.

Cabe ressaltar, conforme explicitam muitos teóricos, as condições salariais e laborais dos professores, encontram-se, estreitamente relacionadas, aos processos de intensificação e proletarização/profissionalização do trabalho docente. A intensificação encontra-se associada, principalmente, à sobrecarga da jornada de trabalho, e à diversificação de funções desempenhadas no âmbito escolar, sendo que esses processos são decorrentes, geralmente, à baixa remuneração, destinada a esses professores. Já a proletarização/profissionalização docente, está ligada às condições salariais e, simultaneamente, às condições materiais do trabalho e, também, às formações inicial e continuada do corpo docente.

Assim, as condições salariais e laborais, explicitadas pelos professores sujeitos desta Pesquisa, por serem satisfatórias, não tendo se constatado processos de intensificação. Acresce, ainda, a vivência de um processo de profissionalização,

no qual a docência, reitera-se, se distancia do status de uma “semi-profissão” e dos processos de intensificação e proletarização docente, excetuando-se, apenas, em alguns excertos de falas, dos docentes que explicitaram o oposto, porém, em um menor número.

Dessa forma, reitera-se, de acordo com a Pesquisa realizada e, principalmente, pelos excertos das falas coletadas, que os processos de intensificação e proletarização, do trabalho docente, não se encontram presentes no âmbito do CEFET-MG, instituição *lócus* dessa Dissertação.

Adentrando-se mais profundamente, nos dados coletados, outras questões referentes ao exercício do ofício docente, na instituição investigada, se destacaram e se mostraram, de forma relevante.

Excertos de falas evidenciaram certas questões que emergiram, no âmbito da instituição investigada. Ao serem analisadas as relações de trabalho, alguns professores destacaram a falta de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, explicitados tanto pelo corpo docente, quanto pelo corpo discente, fator esse que impactou, diretamente, e negativamente, a priorização de uma concepção politécnica de educação, e ainda, a carência de uma relação entre os diversos departamentos e o setor pedagógico, tornando ainda mais complexa, a atuação de professores que não possuíam, uma formação pedagógica.

No que diz respeito às situações que podem acarretaram o bem-estar, ou o mal-estar nos docentes, e que, também, impactavam a saúde dos mesmos, nos excertos de falas se destacaram, significativamente, a predominância do bem-estar, pois as condições salariais e laborais possibilitavam aos professores da instituição, a sua vivência, sendo que, o mal-estar estava mais associado, às relações entre o corpo docente e os alunos que, segundo parte dos relatos, encontravam-se, cada vez mais desmotivados e/ou despreparados, o que impactava, diretamente, o exercício desses sujeitos, tendo em vista que, os alunos, se constituíam como o principal objetivo do exercício docente, sendo objetos da ação do professor e, simultaneamente, vão se transformando, constantemente, ao longo do processo de aprendizagem, conduzido pelo professor.

Adentrando-se, no âmbito dos níveis de qualificação e profissionalização dos docentes, pode-se destacar, nos relatos apreendidos, a pressão exercida pelos

gestores para que o corpo docente se tornasse, cada vez mais, qualificado, atingindo o campo do *stricto sensu*, ou seja, a titulação de Mestrado e/ou Doutorado. Apesar dessa pressão, exercida pela instituição que, segundo os sujeitos da Pesquisa, era exercida, pela constante oferta de significativas melhorias salariais, ao mesmo tempo em que eram ofertadas, também, bolsas e licenças do magistério, ao corpo docente, como forma de incentivo.

Ainda, no que se refere à qualificação e à profissionalização de docentes no âmbito do CEFET-MG, foram evidenciadas críticas e questões, referentes ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), vigente na RFEPCT, pela *Lei n. 12.772*, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Retribuição de Titulação, dos Saberes Tácitos dos docentes, dando equivalência, aos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, para os docentes que, apesar de não terem adquirido a titulação, possuíam uma longa e proveitosa carreira, na Instituição Federal, objeto da Pesquisa, que está sendo apresentada.

Os depoimentos levantados destacaram, por um lado, a forma como o RSC vinha incentivando, diretamente nos docentes e os levando a obterem, sobretudo, uma significativa melhoria salarial, para aqueles detentores de um número significativo de saberes e competências, no âmbito da experiência e dos conhecimentos tácitos. Observou-se em alguns excertos de falas, críticas à essa Lei, pois aqueles professores que possuíam um expressivo tempo de carreira na instituição, além de saberes da prática, recebiam uma remuneração equivalente ao Mestrado e Doutorado, mesmo não possuindo essas capacitações, no âmbito do *stricto sensu*, e esse fato, em alguns casos, levaram muitos professores, a não adentrarem nos Programas de Pós-Graduação.

Resgatando-se o Projeto de Pesquisa, que serviu de referência para a realização desta Dissertação, constatou-se que os objetivos propostos foram, devidamente, alcançados. Enfatiza-se, ainda, que as problematizações formuladas, no referido documento, tais como, se o trabalho dos docentes, sujeitos da Pesquisa, se peculiarizava pelos processos de intensificação, proletarização, ou pela profissionalização, decorrentes das suas condições salariais e de trabalho, e se a infraestrutura da instituição carecia, ou não, de adequados laboratórios, oficinas, bibliotecas, entre outros recursos, foram devidamente respondidas. Assim, os

sujeitos desta investigação, na sua grande maioria, explicitaram que tinham satisfatórias condições salariais e de trabalho e de que eram pouco atingidos, pela intensificação docente.

A contribuição dessa Pesquisa se traduz, sobretudo, no sentido de ampliar as discussões e os debates em torno dos processos de intensificação, proletarização e/ou profissionalização docente, no âmbito da RFEPCT, destacando-se, ainda, a extensa diferenciação salarial e laboral, existente, no que se refere às Redes Estadual, Municipal e, em alguns casos, até à Rede Particular de Ensino.

Finalmente, levando em consideração, o escasso tempo, disponibilizado pela CAPES, para a realização desta Dissertação, sobretudo, para os que obtiveram bolsas, e a carência de estudos, relacionados à temática investigada, sugere-se a realização de pesquisas que abordem: a necessidade e a relevância de cursos de Licenciatura, para os professores da Educação Profissional Técnico de Nível Médio, da Rede Federal que, geralmente, não as cursaram; a carência de uma maior integração, entre os professores do Ensino Médio e da Educação Técnico Profissional; a desmotivação e o despreparo de certos discentes; e os impactos do RSC, no âmbito da profissionalização e qualificação de professores da referida Rede, tendo em vista, que a mencionada Lei já se encontra vigente, desde 2012, e os resultados já podem ser constatados.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **Linhagens do estado absolutista**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial da União**, 26 set. 1909. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1934. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. **Diário Oficial da União**, 15. Jan. 1937b. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, 10 nov. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Diário Oficial da União**, 27 fev. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em> 1 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, 19 set. 1946. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. **Diário Oficial da União**, 12 abr. 1950. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. **Diário Oficial da União**, 16 mar. 1953. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-18210120marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 1959. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. **Diário Oficial da União**, 22 mai. 1967. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018

\_\_\_\_\_. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 77.362, de 1º de abril de 1976. **Diário Oficial da União**, 2 abr. 1976. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77362-1-abril-1976-426025-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 1978. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União**, 19 out. 1982. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 1994. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução n. 96, de 18 de outubro de 1995**. Brasília, 1995. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/codefat/resolucao-n-96-de-18-10-1995.htm>>. Acesso em: 21 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução n. 126, de 23 de outubro de 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/codefat/resolucao-n-126-de-23-10-1996.htm>>. Acesso em: 21 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996a. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de Abril de 1997. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997<sup>a</sup>. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 27 Jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, 15 mai. 1997b. Brasília. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=40&data=15/05/1997>. Acesso em: 15 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**, 28 mai. 1998a. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm). Acesso em 17 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 15, de 1º de jun. de 1998. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 1998b. Brasília. Disponível em [http://.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 7 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, n. 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, 5 de ago. 1998c. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdd/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdd/rceb03_98.pdf). Acesso em: 2 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diário Oficial da União**, 26 nov. 1999a. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 6 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB, n.4, de 8 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 1999b. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf). Acesso em: 24 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação profissional**. Brasília INEP, 1999c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em 10 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001a. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2001**. Brasília INEP, 2001b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopse-estatistica -da-educacao-basica-2001](http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopse-estatistica-da-educacao-basica-2001). Acesso em: 4 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, 26 jul. 2004a. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em: 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.5.159, de 28 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, 29 jul. 2004b. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta em Discussão:** políticas públicas para educação profissional e tecnológica. Brasília: SEMTEC, 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 39, de 8 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, 7 jan. 2005e. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb39.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília: SETEC. 2005f.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, 27 jun. 2005a. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, 1º jul. 2005b. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005. **Diário Oficial da União**, 10 out. 2005c. Brasília. 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)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2005b. Brasília. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=232208&norma=253308>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007a. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2018

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007b. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC**, n. 001/2007 de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007h. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica\\_fase2.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.301, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007b. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, 13 dez. 2007d. Brasília. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2007g.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, 17 jul. 2008a. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Protocolo MEC/CNC, de 22 de julho de 2008**. Brasília, 2008d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/protocolocnc.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Protocolo MEC/CNI, de 22 de julho de 2008**. Brasília, 2008e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/protocolocni.pdf>>. Acesso em> 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008b. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2009. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n.5, de 4 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**, 24 jan. 2012<sup>a</sup>. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&rid=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&rid=16368&Itemid=866)> Acesso em: 15 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n.12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, 27 out. 2011a. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 17 set. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, 31 jan. 2012c. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 14 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n.11, de 9 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**, 4 set.2012b. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17576&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866)>. Acesso em: 16 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, 21 set. 2012d. Brasília. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 671, de 31 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, 1º ago. 2013. Brasília. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=01/08/2013>> . Acesso em: 15 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014a. Brasília [Edição Extra]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2018

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMPELLO, A. M.. " Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa. **Revista Tecnologia e Cultura, Rio de Janeiro**, CEFET/RJ, Ano 8, n. 8, p. 34-44. jan./jun. 2006.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1978.

CHAMON, Carla S. Escolas de Artes e Ofícios Mecânicos em Minas Gerais. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, p. 569-591, 2014.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Ildeu Nogueira. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.- *Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834*

CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; SOUZA JUNIOR, Hormindo; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Formação/Profissionalização de professores e Formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p. 93-122.

CUNHA, L.A As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. (orgs.) **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5692/71.** Brasília: INEP, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. (orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação e a primeira constituinte republicana: In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, . **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Educação e direito à educação no Brasil:** um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação profissional em três tempos. **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, n.1, jan.-abr./2014b, p. 128-143. Rio de Janeiro.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de ; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

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

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan.-abr./2011 p. 235-265. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.C.; MAGALHÃES, A.L. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Grécia e Roma: vida pública e vida privada, cultura, pensamento e mitologia, amor e sexualidade**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GOODE e HATT, K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HORTA, J.S. A educação no Congresso Constituinte 1966-1967. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas Constituintes (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 – Especial, out./2006, p. 877-910. Campinas.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS, Andrea. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In.: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 2.ed. São Paulo: Busca Vida, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23 jan. 2018

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

MARX, Karl. **A acumulação primitiva do capital**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889: volume 1: Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

NOSELLA, Paolo. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In.: NETO, Antônio J. de Menezes Neto; CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; SOUZA JUNIOR, Hormindo P; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana:** interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino da filosofia no 2º Grau da escola brasileira:** um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80. 1993. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação [Dissertação de Mestrado].

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para o ensino profissional:** o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, v. 21, n.70, abr./2000, p. 40-62. Campinas.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inez S. de; VERIANO, Carlos Evangelista; PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela “pós-modernidade”? In.: NETO, Antônio J. de Menezes Neto; CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; SOUZA JUNIOR, Hormindo P; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana:** interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J. e FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBLES, N.C e TORRES, C.A. **Globalização e educação:** Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, p. 77-90.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Agir, 1974.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos:** Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica:** (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. 1995. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação [Dissertação de mestrado].

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSTOVTZEFF, Michael Ivanovitch. **História da Grécia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ROSTOVTZEFF, Michael Ivanovitch. **História de Roma**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SANTOS, C.M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

\_\_\_\_\_. 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.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politécnica. In.: NETO, Antônio J. de Menezes Neto; CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; SOUZA JUNIOR, Hormindo P; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA JUNIOR, Hormindo P. de. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In.: NETO, Antônio J. de Menezes Neto; CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; SOUZA JUNIOR, Hormindo P; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº Registro CEP: \_\_\_\_\_

**Projeto de Pesquisa:** FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES: estudo a ser realizado em duas instituições da RFEPCCT de Minas Gerais

3

Prezado(a) Professor(a),

Convido V.S<sup>a</sup>. a participar de uma pesquisa, cujo objetivo é obter informações complementares aos outros instrumentos de pesquisa utilizados, ou seja, questionário e análise documental. Nessa perspectiva, visa coletar informações dos professores da EBTT, a respeito de **condições materiais do trabalho docente, relações de trabalho, processo de trabalho docente e qualificação profissional e produção de conhecimentos.**

V.S<sup>a</sup> foi selecionada para participar desta pesquisa por ser professor(a) desta instituição e por ter aceitado a participar da segunda etapa da pesquisa do OBEDUC 2012-2014, por meio de um questionário respondido por V.S<sup>a</sup>.

Neste momento, a sua participação consiste em participar de uma entrevista, que será feita em local e data previamente combinados. Essa entrevista segue um roteiro de perguntas de cunho semiestruturado. As informações prestadas nessa entrevista serão gravadas e transcritas, e ficarão disponíveis, caso tenha interesse em ter acesso a elas. Ressalta-se que as informações serão tratadas com sigilo e o nome do(a) entrevistado(a) não será mencionado. Os dados serão apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa e cada participante receberá um pseudônimo quando se utilizar o depoimento no texto escrito.

A entrevista que será realizada será gravada e transcrita, para, posteriormente, ser analisada, seguindo as variadas perspectivas de análise de dados.

O(a) entrevistado(a) poderá ter acesso à transcrição, para fazer, se for o caso, retificações para melhor percepção e coerência de suas posições.

O tempo previsto para a realização desta entrevista é de, aproximadamente, 60 minutos.

A sua participação é voluntária e não lhe acarretará nenhum custo financeiro. Você poderá se recusar a responder a algumas das questões e/ou interromper a entrevista no momento que lhe convier, sem que haja qualquer prejuízo pessoal, se essa for a sua decisão.

Após o término deste estudo, as entrevistas gravadas e transcritas ficarão sob a responsabilidade do grupo de pesquisa da PUC Minas, por um prazo de dois anos, sendo incinerados, depois de findar esse período.

Por fim, espera-se que esta Pesquisa possa contribuir para o aprimoramento do campo de conhecimento “Formação/profissionalização e Trabalho Docente”, referentes a professores da educação profissional, resguardando não apenas o seu caráter acadêmico, mas também o político, ético, filosófico da educação.

Esclarece-se ainda que este estudo está sendo financiado pela FAPEMIG/CNPQ e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,

coordenado pela Profª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

V.Sª receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Profª Drª Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira  
Telefone: (31) 3412.7269  
E-mail: [dorinhapuc@hotmail.com](mailto:dorinhapuc@hotmail.com)

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo e que fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

---

Nome do(a) participante (em letra de forma)

---

Assinatura do(a) participante

---

Local e Data

Obrigada pela colaboração e confiança.

---

Líder do Grupo de Pesquisa PUC Minas

---

Local e Data

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS APLICADO AO DOCENTE DO  
CEFET-MG**

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:**

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ Local:

\_\_\_\_\_

Nome do(a) entrevistado(a) :

\_\_\_\_\_

Unidade/Campus em que atua:

\_\_\_\_\_

Tempo de Atuação na Instituição:

\_\_\_\_\_

Nível/ Níveis de Ensino no/s qual/quais atua:

\_\_\_\_\_

Ministra Aulas:

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: ( ) Formação Técnica ( ) Formação Geral;

( ) Ensino Superior

( ) Pós- Graduação

Atuação nos âmbitos: ( ) Administrativo ( ) Pedagógico ( ) em ambos.

## **EIXO 01: RELAÇÕES DE TRABALHO**

1. Como você avalia/percebe as relações de trabalho:

1.1. entre os professores das disciplinas técnico-profissionais e os das disciplinas da formação geral nesta instituição?

1.2. entre o professor e a supervisão ou coordenação pedagógica, no que diz respeito à elaboração dos planos de aula/ensino?

2. No cotidiano escolar, como é construído/estabelecido o processo de elaboração das diretrizes educacionais e administrativas nesta instituição?

3. A partir da sua vivência como professor nesta instituição, qual/quais situação(ões) que pode/podem ocasionar mal-estar e/ou bem-estar?

3.1) Em que medida essas situações podem interferir em suas relações de trabalho?

## **EIXO 02: CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DOCENTE**

4. No seu trabalho docente, você encontra dificuldades para desenvolver os métodos e estratégias didáticos que julga mais adequados para as aulas? Se SIM. Quais? (Ex: falta de material/ de espaço físico/ laboratório/oficinas falta de apoio por parte da coordenação, pessoal, etc.).

5. De que forma as condições salariais e de trabalho impactam no seu ofício como professor?

## **EIXO 03: PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE**

6. Na pesquisa do OBEDUC (2010-2014), os dados apresentaram que essa Instituição realiza reuniões pedagógicas. Como você as avalia no que se refere ao

desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e ao processo de aprendizagem dos alunos?

7. Você tem conhecimento de casos de evasão/abandono de alunos no Ensino Técnico de Nível Médio? Se SIM: As estratégias para controle e acompanhamento dos alunos em situação de evasão / abandono são eficientes? Como são desenvolvidas?

8. Você participa de atividades extraclasse, tais como: feira de ciências – visita técnica - estágio – projeto de pesquisa e de extensão? Em que medida essas tarefas contribuem ou não para a sua prática pedagógica?

#### **EIXO 04: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS**

9. O discurso e a exigência atuais para uma maior qualificação, na busca constante por maiores níveis de produtividade e "qualidade", tem influenciado no seu trabalho, como professor? De que forma?

10. O que você tem feito, para melhorar seu nível de capacitação/profissionalização?

11. De que forma a instituição tem incentivado e respaldado, seu desejo/esforço, para se profissionalizar, tornando-se mais capacitado?

12. O Plano de Carreira e Salários da instituição favorece e estimula o prosseguimento de estudos, em níveis mais avançados? De que forma?

13. A partir de sua vivência, como você percebe os impactos da implementação do RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências) no processo de formação/profissionalização dos docentes?

14. Você considera/avalia que o aproveitamento dos saberes da experiência, ou seja, dos saberes tácitos são suficientes, para assegurar um ensino de qualidade?

15. De acordo com a pesquisa do OBEDUC, constata-se que existem professores na Educação profissional que não possuem licenciatura. Você acha que a carência dessa formação, ou seja, dos saberes didáticos e pedagógicos, pode comprometer a qualidade do ensino, desses professores?

16. Na pesquisa do OBEDUC, constatou-se que a maioria dos entrevistados informou que desenvolvia pesquisas. Tendo em vista esse dado, há espaços de trocas que possibilitam a socialização das pesquisas. Se sim, como acontecem? Se não, qual a sua opinião?

17. Questões relacionadas à atual conjuntura sociopolítico-econômica impacta nas políticas educacionais e na sua prática docente? De que forma?

18. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não explicitou e gostaria de salientar?

**Obrigado por ter aceitado o convite para participar de nossa pesquisa. A sua contribuição foi/será muito importante para a pesquisa que estamos realizando!**

**Nossos agradecimentos.**

**Núcleo de Pesquisa em Educação da PUC Minas**