

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIANA GURGEL PEGORINI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

CURITIBA

2018

DIANA GURGEL PEGORINI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa: História e Políticas de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Giovanna Carolina Massaneiro dos Santos – CRB 9/1911

P376p Pegorini, Diana Gurgel
2018 Políticas de formação docente para a educação profissional técnica de nível médio / Diana Gurgel Pegorini ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2018. 258 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 198-219

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Ensino médio. 4. Prática de ensino. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 119
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Diana Gurgel Pegorini

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 9h, reuniu-se na Sala 1 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof. Dr. Alexandre Godoy Dotta, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, para examinar a Tese da doutoranda **Diana Gurgel Pegorini**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas de Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:10. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda a publicação do trabalho na forma de livro, capítulos de livros e artigos científicos

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Alexandre Godoy Dotta _____

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

DIANA GURGEL PEGORINI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa: História e Políticas de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi
PUCPR

Profa. Dra. Ana Maria Eyng
PUCPR

Prof. Dr. Peri Mesquida
PUCPR

Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko
UFPR

Prof. Dr. Alexandre Godoy Dotta
Unibrasil

Curitiba, 27 de fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho ao meu esposo, à
minha filha e à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à minha família e a minha mãe pelo apoio e amor constantes.

Agradeço imensamente a todos os professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR com os quais tive imenso prazer e alegria de conviver nos últimos 17 (dezessete) anos. Meus agradecimentos especiais são: para a Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi, minha orientadora, por quem sou imensamente grata e reconhecida pela suas orientações, ajuda, colaboração, amizade, paciência e generosidade em partilhar comigo todo o seu enorme conhecimento e experiência; para a Profa. Dra. Ana Maria Eyng que foi minha orientadora no mestrado e que com certeza tem enorme contribuição nos resultados deste trabalho; e para o Prof. Dr. Peri Mesquida, primeiro por ser o responsável pela minha escolha pelo materialismo histórico dialético para a realização desta pesquisa e segundo por suas preciosas contribuições e sugestões na banca de exame de qualificação para melhorar este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko, amiga de longa data, agradeço por ter sido a responsável por me trazer de volta como aluna para a PUCPR. Vim por suas mãos fazer um curso de especialização e aqui permaneci por 17 (dezessete) anos. Obrigada pela sua amizade para com a minha família e por ter sido uma inspiração e um modelo a ser seguido.

Ao Prof. Dr. Alexandre Godoy Dotto, por quem tenho carinho especial, agradeço por ter aceito o convite de participar e contribuir para a minha pesquisa. Fomos colegas no mestrado e partilhamos naquela ocasião a professora orientadora e tantos trabalhos de pesquisa. É um prazer e uma honra tê-lo na banca examinadora. Meu muito obrigada pela amizade.

Não posso deixar de agradecer e reconhecer a enorme contribuição do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para a realização e o término desta pesquisa. Agradeço a instituição onde trabalho, nas pessoas do Prof. Dr. Adriano Willian Silva, diretor geral do campus Curitiba e da Profa. Me. Sheila Cristina de Freitas, diretora de ensino. Agradeço também a equipe do setor de Recursos Humanos, biblioteca e o pessoal do

setor de Assistência Estudantil que de forma direta e indireta contribuíram para a realização desta pesquisa.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de doutorado. Obrigada pela amizade, pela contribuição que fizeram à minha formação acadêmica, pelas ideias trocadas, pelos trabalhos de pesquisa que juntos realizamos e pelas sugestões de livros e autores que recebi. A convivência com todos vocês foi maravilhosa e tornou esse período em que passamos juntos inesquecível.

Numa época de mentiras universais,
dizer a verdade é um ato revolucionário.

(ORWELL, 2007, p. 72)

RESUMO

Nesta tese foi desenvolvido um estudo sobre as Políticas de Formação Docente para a educação profissional técnica de nível médio. Em função das constantes mudanças na legislação educacional brasileira, relacionadas às políticas de formação docente e à reforma do ensino médio, se faz necessário (re) pensar a formação docente para esta modalidade de ensino. Para tanto, definiu-se como problema de pesquisa: Como propiciar uma formação docente (para emancipação humana) capaz de preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social? Tendo em vista o estudo realizado, observou-se que a formação dos professores para a educação profissional técnica de nível médio não tem sido prioritária como política educacional, ao contrário da forma como foi proposta a reforma do ensino médio, vem sendo cada vez mais negligenciada. Para tanto, seria necessário que a formação para professores que atuarão nesse nível de ensino, contemple a formação técnico-científica e política de modo a propiciar a formação para a autonomia e a responsabilidade ética e social dos estudantes. O estudo partiu da seguinte hipótese: a formação dos docentes para a educação técnico-profissional vem sendo negligenciada pelo Estado, tanto no que se refere à formação técnico-científica quanto ao que se refere à emancipação humana que conduz à autonomia, à responsabilidade ética e social. Tem como Objetivo Geral analisar as políticas de formação docente para a educação profissional e como objetivos específicos: a) caracterizar o trabalho e a constituição da educação profissional no país; b) investigar a trajetória histórica das políticas de formação docente para a educação profissional; c) identificar os programas, os planos e ações que compõem as Políticas de formação docente para a educação profissional. Para compreensão da trajetória da educação profissional, apresenta-se a legislação, normas, programas, planos e ações da educação profissional técnica de nível médio – 1994 a 2017 e da formação docente, além do levantamento da produção científica produzida sobre a temática. A partir do materialismo histórico e dialético e das categorias de análise: a hegemonia, a contradição, a totalidade e a práxis, se delineou o método do estudo. Com abordagem qualitativa constituída de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, o estudo tem como aporte teórico Engels (1979, 2005), Marx (1982, 1988), Althusser (1983), Marx e Engels (1985), Politzer (1986), Gadotti (1995, 1999), Saviani (1998, 2002, 2010, 2016, 2017), Kosik (2002), Bourdieu e Passeron (2010) e Baudelot e Establet (2013).

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Educação profissional técnica. Ensino médio.

ABSTRACT

On this thesis a study on the Policies of Teacher's Education for technical high school was developed. Due to the constant changes in the Brazilian educational legislation, related to the teacher's education policies and to the reform of high school, it is necessary to (re) think the teacher's education for this modality of teaching. To do so, it was defined as a research problem: How to provide a teacher's education (for human emancipation) capable of preparing the student for a technical-scientific performance with autonomy and ethical and social responsibility? Due to the study carried out, it was observed that the teacher's education for technical professional high school education has not been a priority as educational policy, contrary to the way in which the reform of high school education was proposed, it has been increasingly neglected. To that end, it would be necessary that the teacher's education of those who will work at this level of education, contemplate the technical-scientific and political formation in order to provide formation for the students' autonomy and ethical and social responsibility. The study was based on the following hypothesis: the teacher's education for technical-professional education has been neglected by the State, both in terms of technical and scientific training and in relation to human emancipation which leads to autonomy, ethical responsibility and Social. Its main objective is to analyze teacher's education policies for professional education and as specific objectives: a) to characterize the work and the constitution of professional education in the country; b) to investigate the historical trajectory of teacher's education policies for professional education; c) to identify the programs, plans and actions which compose the teacher's education for professional education. In order to understand the trajectory of professional education, the legislation, norms, programs, plans and actions of technical high school education - 1994 to 2017 and the teacher's education are presented, besides the scientific production produced on the subject. From the historical and dialectical materialism and the categories of analysis: hegemony, contradiction, totality and praxis, the method of study was outlined. With a qualitative approach consisting of bibliographical research and documentary research, the study has the theoretical framework Engels (1979, 2005), Marx (1982, 1988), Althusser (1983), Marx and Engels (1985), Politzer (1986), Gadotti (1995, 1999), Saviani (1998, 2002, 2010, 2016, 2017), Kosik (2002), Bourdieu and Passeron (2010) and Baudelot e Establet (2013).

Keywords: Educational policies. Teacher's education. Technical professional education. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com mesma escolaridade.....	179
Quadro 1 – Idealismo x materialismo.	25
Quadro 2 – Análise do trabalho de Silva (2014).	43
Quadro 3 – Similaridades e diferenças entre Silva (2014) e esta pesquisa.	45
Quadro 4 – Características da educação jesuítica.	62
Quadro 5 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Rio de Janeiro – final do século XVIII até o final do século XIX.	78
Quadro 6 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – São Paulo – final do século XVIII até o final do século XIX.	80
Quadro 7 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Minas Gerais – final do século XVIII até o final do século XIX.	83
Quadro 8 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Espírito Santo – final do século XVIII até o final do século XIX.	85
Quadro 9 – Correntes que influenciaram o movimento operário – final do século XIX e início do século XX.	95
Quadro 10 – Decretos-lei da Reforma Capanema.	131
Quadro 11 – Lei Orgânica do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.	133
Quadro 12 – Propostas dos organismos internacionais para a América Latina.	148
Quadro 13 – Tipo e características das Políticas de Estado.	162
Quadro 14 – Estrutura do Sistema Educacional de ensino brasileiro.	163
Quadro 15 – Educação profissional como modalidade especial de ensino.	163
Quadro 16 – Elementos integradores da Política Educacional Nacional.	165
Quadro 17 – Programação das audiências públicas – BNCC – 2017.	170
Quadro 18 – Legislação referente a formação superior para a docência na educação básica.	176
Quadro 19 – Pressupostos e fundamentos para o ensino médio de qualidade social.	181
Quadro 20 – Pressupostos e fundamentos para a educação profissional.	185
Quadro 21 – Pressupostos e fundamentos da formação docente.	187
Quadro 22 – Artigos selecionados nas revistas RBP AE e RBE – 2012-2016.	220

Quadro 23 – Produção acadêmica da Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino técnico profissionalizante – 2013-2017.	223
Quadro 24 – Produção acadêmica da Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino médio integrado – 2013-2017.....	228
Quadro 25 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino profissional – 2013-2017.	234
Quadro 26 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino técnico – 2013-2017.....	235
Quadro 27 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: educação profissional técnica – descritor educação profissional técnica e educação profissional – 2013-2017.....	237
Quadro 28 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: educação profissional técnica – descritor educação profissional – 2013-2017.	238
Quadro 29 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação de professores – descritor políticas de formação de professores-2013 a 2017.	241
Quadro 30 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas educacionais – 2013-2017.....	243
Quadro 31 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas de educação profissional – 2013-2017.....	246
Quadro 32 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas de educação profissional técnica de nível médio – 2013-2017.....	247
Quadro 33 – Cronologia dos principais acontecimentos no Brasil – 1500-1888.	248
Quadro 34 – Legislação, normas, programas, planos e ações da educação profissional técnica de nível médio – 1994-2017.....	252
Tabela 1 – Metas para o Ensino Médio – PNE (2014-2024).....	156
Tabela 2 – Metas para a EJA integrada à educação profissional – PNE (2014-2024).	157
Tabela 3 – Matrículas da Educação Profissional de nível médio – 2016.	158
Tabela 4 – Metas para a Educação Profissional – PNE (2014-2024).	158
Tabela 5 – Composição dos percentuais de transferências para o Fundeb.	164
Tabela 6 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil – 2015-2016.	168

Tabela 7 – Metas para a Formação Docente – PNE (2014-2024).....	175
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
Ciesp	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTE	Compromisso Todos pela Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDE	Dinheiro Direto na Escola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados

FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Indep	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Idort	Instituto de Organização Racional do Trabalho
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPlexp	Imposto de Desoneração sobre Produtos Industrializados Proporcional às Exportações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITR	Imposto Territorial Rural
ITCMD	Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTb	Ministério do Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ORT	Organização Racional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prodem	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Protec	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SNF-MO	Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra
SMO	Séries Metódicas Ocupacionais
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO MÉTODO DE PESQUISA.....	24
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
1.3	PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	39
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS ...	47
2.1	O TRABALHO HUMANO NO PERÍODO COLONIAL (1500 A 1822)	47
2.2	A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1500 A 1822)	54
2.3	O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XIX	71
2.4	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX.....	90
2.5	O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XX	94
2.6	A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX	100
2.7	TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XXI	104
2.8	A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	106
3	HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E DE FORMAÇÃO DOCENTE	109
3.1	AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	109
3.2	PRIMEIRA REPÚBLICA OU REPÚBLICA VELHA (1889-1930)	115
3.3	ERA VARGAS (1930-1945)	126
3.4	SEGUNDA REPÚBLICA (1945-1964).....	133
3.5	REGIME MILITAR (1964-1985)	139
3.6	NOVA REPÚBLICA (1985-2017)	145
4	POLÍTICAS E CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINO MÉDIO	161
4.1	FUNDAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS ESTRUTURAS... 161	
4.2	AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	165
4.3	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	171
4.4	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	180
4.5	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	184

4.6	FORMAÇÃO DOCENTE.....	186
5	CONCLUSÕES FINAIS.....	189
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A – ARTIGOS SELECIONADOS NAS REVISTAS RBP AE E RBE – 2012 A 2016.....	220
	APÊNDICE B – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE – 2013 A 2017.....	223
	APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO MÉDIO INTEGRADO – 2013 A 2017.....	228
	APÊNDICE D – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO PROFISSIONAL – 2013 A 2017	234
	APÊNDICE E – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO TÉCNICO – 2013 A 2017.....	235
	APÊNDICE F – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA – DESCRITOR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 2013 A 2017	237
	APÊNDICE G – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA – DESCRITOR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 2013 A 2017.....	238
	APÊNDICE H – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DESCRITOR POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2013 A 2017	241
	APÊNDICE I – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS EDUCACIONAIS – 2013 A 2017.....	243
	APÊNDICE J – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 2013 A 2017	246
	APÊNDICE K – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – 2013 A 2017	247
	APÊNDICE L – CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS NO BRASIL DE 1500 A 1888	248

**APÊNDICE M – LEGISLAÇÃO, NORMAS, PROGRAMAS, PLANOS E AÇÕES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – 1994 A 2017 252**

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo as Políticas de Formação Docente para a educação profissional, mais especificamente a formação dos docentes que atuam no ensino técnico de nível médio.

A intenção desta investigação nasceu das minhas inquietações ao atuar como professora na educação profissional no Instituto Federal do Paraná, na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, desde 2012 e constatar que, para atuar na educação profissional técnica de nível médio, não existe exigência de formação específica: nada além da formação técnica (bacharelado) e de uma licenciatura (pode ser em qualquer área).

Preocupada com a minha atuação, optei por cursar outro curso de licenciatura. O curso escolhido foi o de Pedagogia. É necessário destacar que no currículo desse curso, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação profissional não está contemplada. O mesmo acontece com as demais licenciaturas.

Se isso acontece, significa que não há de fato formação específica para os professores atuarem na educação profissional. Conforme a legislação vigente, o bacharelado somado a uma licenciatura ou ainda uma formação pedagógica é considerada suficiente como formação desses profissionais. Como isso é possível se em nenhum momento, seja na licenciatura ou no Curso de Pedagogia, tal nível de ensino é abordado de forma específica?

Essa preocupação com a formação de professores não é recente, pois a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope) originária do movimento de educadores desde a década de 1970, tem se preocupado com a temática. A preocupação com a formação de professores pelas associações de classe além da Anfope, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) tem sido constante. Uma das preocupações é porque são enfatizados mais os aspectos teóricos relacionados aos fundamentos da educação, sociologia da educação, psicologia da educação e história da educação. Ainda que esses aspectos teóricos sejam fundamentais no processo formativo, cabe ressaltar que a sua abordagem, em geral, é desvinculada do contexto social e histórico do país e da realidade dos estudantes, mas o que vinha sendo discutido é que a prática do professor era negligenciada. Diante desta constatação, a carga horária dos

componentes curriculares referentes ao estágio supervisionado foi ampliada para 400 horas, além de formação prática, conforme consta na Resolução nº 02/2010.

Em 2015 foi aprovada a nova resolução para formação inicial e continuada introduzindo mudanças no processo de formação docente, a Resolução nº 02, de 1º de julho. Nesta legislação os cursos de formação inicial passaram a ter no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015a, p. 11).

Embora tenha aumentado a carga horária para a formação de professores, ainda assim não existe menção sobre a formação para a educação profissional. Diante destas questões surgiu o interesse em desenvolver um estudo sobre as Políticas de Formação Docente para a educação profissional técnica de nível médio.

Considera-se que se faz necessário superar a formação instrumental que não viabiliza a emancipação humana e, portanto, atende a interesses diversos daqueles que garantiriam a formação integral, formativa e humanística da pessoa humana. E ainda se faz necessário políticas que apontem para a educação profissional comprometidas com a transformação social o que, sem sobra de dúvida, requer docentes alinhados com esse compromisso. Essas políticas nem sempre são pensadas e executadas em harmonia entre os órgãos¹ responsáveis e além disso, são descontínuas, contraditórias e estão em constante movimento de avanço e retrocesso.

¹ O Ministério do Trabalho (MTb) em 2013 também ofertou cursos muito similares de formação profissional no mesmo período que o Ministério da Educação (MEC), ocorrendo assim duplicação de ações ainda que o público-alvo fosse o mesmo: beneficiários do Programa Bolsa família, ligados ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

Foi nesse contexto que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a), com a incumbência de ofertarem, preferencialmente, cursos de educação profissional (técnica de nível médio) e tecnológica (cursos superiores de tecnologia). Além dos Institutos Federais os cursos também seriam oferecidos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) –, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, pelas entidades dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar) e pelas Redes Públicas Estaduais de Ensino. O MEC foi incumbido de dar o apoio técnico.

Então, cursos técnicos² e tecnológicos³ foram abertos, tanto na iniciativa pública como na privada, sem a preocupação de responder e/ou definir dentro das políticas para a educação profissional, a política para a formação específica do docente para atuar nesse nível de ensino.

São reflexões que estão postas e ensejam inquietações e preocupações com relação à constituição deste profissional. Surge então a preocupação de como deverá ser a formação inicial adequada para atender às demandas de formação dos professores para atuarem na educação profissional. Para responder a isso é necessário identificar quais são essas demandas e ainda identificar quem são os professores da educação profissional (perfil).

O que se sabe é que apenas a formação técnica (bacharel ou tecnóloga) não é suficiente. Será necessária a formação pedagógica que acontecerá em qual curso? Em um curso de licenciatura, por exemplo, a pedagogia que é voltada para profissionais atuarem na educação infantil e ensino fundamental? E as especificidades da atuação na educação profissional? Serão negligenciadas? Além disso, como preparar os professores para os problemas cotidianos da escola, como por exemplo, a violência, a indisciplina, a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem enfrentada pelos alunos e os seus problemas psicológicos e comportamentais?

² Dados do Censo da Educação Básica mostram que, entre 2008 e 2013, o número de matrículas nesses cursos passou de 927.978 para 1.441.051, um crescimento de 55,3% no período (CNI, 2014).

³ Dados do Censo do Ensino Superior, de 2008 e 2013, o número de matrículas nesses cursos passou de 539.651 para 995.746 (INEP, 2015).

Que a formação docente é fundamental para o alcance dos objetivos em todos os níveis do ensino ninguém duvida. Na educação profissional não é diferente. Os objetivos apenas serão alcançados e as dificuldades superadas com professores em sala de aula com boa formação inicial para atuar em tal nível de ensino.

O Programa Rede Universidade do Professor que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) tem por objetivo “sistematizar a oferta de formação inicial e continuada dos professores da rede pública da Educação Básica” (BRASIL, 2016a, p. 1), mas não contempla os docentes que atuam na educação profissional. Observa-se um silêncio em termos de formação para esses docentes e o que foi pensado para eles, de fato, não supre às necessidades deles.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído por meio da Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), em seu documento orientador, apresenta as atribuições do professor articulador. As atribuições do professor articulador são quatro:

desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola; Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições [...] (BRASIL, 2009, p. 12).

Ao fazer isso propõe o perfil docente desejado para esse profissional. E a primeira competência requerida é a articulação. Tanto que ao professor é acrescentado essa palavra. O professor agora é professor articulador. E das quatro atribuições propostas no ProEMI, em duas delas se refere ao papel de articulador: promover articulações do currículo com o contexto escolar (aspecto contextual) e estabelecer canais de articulação com os órgãos competentes relacionados à educação (aspecto legal e ético). As demais atribuições são: coordenação e execução das ações previstas no currículo (práxis) e a relacionada à sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola (pedagógico e epistemologia).

Diante disso, é possível afirmar que o perfil docente proposto é muito vago e reduzido diante da complexidade inerente ao trabalho do professor. Ele também não contempla todos os saberes necessários para o intrincado trabalho executado por um

professor. Tardif (2002, p. 36) afirma que o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional⁴ e de saberes disciplinares⁵, currículos⁶ e experienciais⁷”.

A pesquisa procurou responder a essas questões ou pelo menos criar espaço para reflexão acerca do assunto. Para tanto, definiu-se como problema de pesquisa: como propiciar uma formação docente para emancipação humana capaz de preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social? O estudo partiu da seguinte hipótese: a formação dos docentes para a educação técnico-profissional vem sendo negligenciada pelo Estado, tanto no que se refere à formação técnico-científica quanto ao que se refere à emancipação humana que conduz à autonomia, à responsabilidade ética e social no nível médio.

Pensando na formação humana para a sua emancipação, adotei aqui a compreensão de Gramsci (2001, p. 33) que a entende como formação integral e enseja uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Uma escola humanista destinada “[...] a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 32). Isso implica garantir, no contexto atual, conforme Gatti, Barreto e André (2011, p. 27):

[...] acesso à escolarização, uma escolarização que revele boa qualidade formativa, que pratique a não discriminação, que trabalhe com o paradigma da progressão dos estudantes, que desenvolva atitudes cooperativas e participativas, que tenha finalidades claras no geral e para cada um de seus níveis, que cuide dos processos de ensino e de aprendizagem, que os processos educacionais escolares tenham pertinência, que sejam significativos.

⁴ Para Tardif (2002, p. 36) os saberes profissionais são um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]”. Os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo [...]” (Ibid., p. 37).

⁵ Referem-se aos “[...] saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...], sob a forma de disciplinas [...]” (Ibid., p. 38).

⁶ São “os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]” (Ibid., p. 38).

⁷ “Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Ibid., p. 39).

Gramsci (2001, p. 33) alerta para a tendência de se eliminar “qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’”. Quando mantida essa escola é conservada apenas em um reduzido número cuja destinação é feita para uma “[...] pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A formação técnico-científica é um termo utilizado frequentemente para relacioná-lo às atividades que requerem-se um saber especializado e está atrelado ao progresso técnico-científico que:

[...] ficou submetido a um crescimento desproporcional entre os bens de consumo e os bens de capital, ou seja, acabou gerando, de um lado, um quadro de riqueza maior e, de outro, acirrou a pobreza, desencadeando dessa forma, uma superprodução e, ao mesmo tempo, um avanço do subconsumo (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 33).

Nos discursos oficiais para a formação técnico-científica a ênfase é dada para a questão da competência. E é aqui que reside o problema, conforme nos alertam Gatti, Barreto e André (2011) citando pesquisa de Souza e Pestana (2009). Afinal a Pedagogia das Competências, nos debates atuais subordina claramente a educação somente:

[...] às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada, camuflando as contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente (SOUZA; PESTANA, 2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 29).

A Pedagogia das Competências alude às “[...] contradições permeadas pelas transformações no mundo do trabalho e a adoção do modelo econômico de base neoliberal, de onde emerge para a educação a noção de competências [...]” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 11). Há assim, portanto, uma invasão do mundo empresarial e suas ideologias econômicas no interior da escola. E trazem como consequências:

[...] reformulação curricular, redefinição dos conteúdos, reorganização dos processos de aprendizagem em que se deslocam as exigências por apreensão do mundo objetivo para um mundo subjetivo, ou seja, a organização centrada em disciplinas deve dar lugar aos projetos nos quais os talentos de cada um possam se converter em ações comprometidas com o contexto em que vivem os sujeitos (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 13).

É exatamente este o cenário da educação no Brasil atualmente. Vivencia-se desde final o de 2016 grande reformulação curricular no ensino médio com a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a consequente redefinição dos conteúdos e a reorganização dos processos de aprendizagem neste nível de ensino. É indiscutível, portanto, que esse modelo “[...] altera a dinâmica da prática escolar [...], bem como transforma o papel do conhecimento e da mediação docente” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 14). Esse modelo busca assim:

[...] atender à nova forma como o mercado se apresenta, monetarista, globalizado, agravado pelas implicações do processo de reestruturação produtiva que impõe aos sujeitos novas disposições cognitivas, éticas, políticas e morais, assim como adaptabilidade às mudanças que se possam operar externa e contrariamente aos seus interesses (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 14).

O Objetivo Geral é analisar as políticas de formação docente para a educação profissional de nível médio. Como objetivos específicos:

- a) Caracterizar o trabalho e a constituição da educação profissional no país.
- b) Investigar a trajetória histórica das políticas de formação docente para a educação profissional.
- c) Identificar os programas, os planos e ações que compõem as Políticas Educativas de formação docente para a educação profissional.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO MÉTODO DE PESQUISA

O método e a metodologia escolhidos foram o materialismo histórico dialético. Esta escolha se deu por acreditar ser impossível realizar a pesquisa acerca da Política de Educação Profissional sem levar em conta o modo de produção vigente, o sistema capitalista. Assim sendo o melhor método, considerando o modo de produção em vigor, é o materialismo histórico dialético.

Além disso, esse método carrega em si a contestação e o questionamento, exigindo de quem o utiliza um constante reexaminar do seu posicionamento teórico e da sua prática. O materialismo dialético é um método de raciocínio que permite fazer análises críticas do problema de pesquisa e tem como base a filosofia do materialismo que é a base do marxismo (POLITZER, 1986). Dialético, conforme afirma Gadotti

(1995, p. 19) “[...] não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

O materialismo, conforme explica Gadotti (1995, p. 22) refere-se a “uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la”. O materialismo, que se contrapõe ao idealismo, adota uma explicação científica do mundo que significa que busca explicação racional para todos os fenômenos que ocorrem.

Quadro 1 – Idealismo x materialismo.

Idealismo	Materialismo
<ul style="list-style-type: none"> - Nasceu da ignorância dos homens. - Adota uma explicação não científica do mundo, do homem e das coisas a sua volta. - Admitem a criação do mundo por Deus, ou seja, o espírito cria a matéria. Deus, espírito puro, foi o criador da matéria. - Deus criou o homem. - Nasce a ideia de imortalidade e da possibilidade de o espírito viver fora da matéria. - Divide-se em moral e filosófico. O idealismo moral consiste em dedicar-se a uma causa, a um ideal. Já o filosófico explica o mundo por meio do espírito e para isso acredita ser o pensamento o elemento principal e o mais importante. - Assim, o idealismo filosófico, ao colocar o pensamento como elemento primeiro, afirma que o ser é produzido pelo pensamento. - Realidade subjetiva: a realidade existe apenas no nosso pensamento. - Para Berkeley (considerado pai do idealismo ou imaterialismo) a matéria não existe. - A tese defendida é que nada existia além do nosso espírito que levado ao extremo essa ideia se chama ao que a filosofia denomina de solipsismo (apenas eu). - Os principais argumentos utilizados pelos idealistas são: o espírito cria a matéria, o mundo não existe fora do nosso pensamento e são as nossas ideias que criam as coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nasceu da luta das ciências contra a ignorância em que estava mergulhado o homem. - É a concepção científica do mundo. - Não acreditam que foi Deus ou o espírito que criaram o mundo (matéria). Ao contrário, foi o mundo (matéria) que criou o espírito. - O homem criou Deus. - Aqui o elemento principal é a matéria e não o espírito. - Divide-se em tradicional (os Enciclopedistas do século XVIII e Diderot) e moderno. O período moderno inicia a partir do século XIX com Marx e Engels. - Acredita haver relação entre a matéria e o espírito. Ainda assim é a matéria o primeiro elemento e o espírito o segundo elemento. - Realidade objetiva: a realidade existe fora do nosso pensamento. - O espírito é, portanto, produto superior da matéria. - A tese defendida é que a matéria existe inclusive fora do nosso pensamento. Portanto, as coisas existentes independentes de nós e são elas as responsáveis pelos nossos pensamentos. - Os principais argumentos utilizados pelos materialistas são: é a matéria que produz o espírito, a matéria existe fora de todo o espírito e que somos capazes de conhecer o mundo.

Fonte: Adaptado de Politzer (1986).

Apresentadas as principais características do materialismo, fazendo contraponto com o idealismo, é possível entender a opção feita para a realização desta pesquisa. Pelo seguinte motivo a pesquisa levou em conta que o presente é fruto do passado e o futuro é delineado no presente. Para tanto será apresentada a trajetória e evolução da educação profissional no contexto brasileiro. E ao apresentar a trajetória, por meio da legislação, será feita uma análise crítica da concepção de ensino e formação desejada. Será possível, desvelando a concepção de ensino e formação desejada, apontar os caminhos escolhidos.

Mesmo o materialismo moderno é fruto da história, ou seja, sofreu transformações ao longo da história. Por exemplo, os materialistas da antiguidade defendiam a tese de que “a matéria era uma realidade cheia e impenetrável que, até ao infinito, mas podia dividir-se [...]”. Demócrito, desse período, afirmava que “o corpo humano era composto por átomos grosseiros [...]” (POLITZER, 1986, p. 64). No século XIX essas ideias foram abandonadas, mas continuavam “[...] a sustentar-se que eram impenetráveis, indivisíveis e sofriam um movimento de atração uns contra os outros” (POLITZER, 1986, p. 64). Na atualidade a ciência defende que:

[...] o átomo não é um grão de matéria impenetrável e insecável (isto é, indivisível), mas que se compõe de partículas denominadas elétrons girado a enorme velocidade à volta de um núcleo, onde se encontra condensada a quase totalidade da massa do átomo (POLITZER, 1986, p. 64).

A matéria, para os materialistas, é uma realidade objetiva e existe fora de nossa consciência (TRIVIÑOS, 2015). Os materialistas, ao afirmarem que a matéria existe fora de nós e independente de nós, defendem que a matéria existe no tempo e no espaço e, portanto, ela está em movimento.

Transferindo essa ideia para a educação profissional e tecnológica, conclui-se que ela é o resultado de um movimento lento, mas contínuo e será esse movimento que será estudado. Pois se há movimento, ele só pode ocorrer no espaço e no tempo (POLITZER, 1986).

Nos séculos IV e V a.c., os materialistas dessa época (Tales, Anaximene e Heráclito) já eram dialéticos, pois constataram surpresos o movimento em tudo, a mudança e a relação/interconexão das coisas (afinal as coisas não estão isoladas,

pelo contrário). Heráclito atribuiu ao movimento e à mudança, a contradição (POLITZER, 1986).

Apesar das ideias serem corretas, elas foram abandonadas e retomadas posteriormente, no século XX, quando as ciências já tinham possibilidades de prová-las. Graças às defesas feitas ao idealismo, o materialismo sofre retrocesso no século XIX. É nesse período que surge na Alemanha, Feuerbach em defesa do materialismo. A sua defesa influenciou enormemente os filósofos da época. Esse período coincide com o progresso nas ciências. As três grandes descobertas foram: “a célula viva, a transformação da energia e a evolução (de Darwin)” (POLITZER, 1986, p. 87). Isso deu condições a Marx e Engels, sob a influência de Feuerbach, da Alemanha, de criar o materialismo moderno ou como é mais conhecido, o materialismo dialético (POLITZER, 1986; GADOTTI, 1995).

E a dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2012, p. 08). Para Triviños (2015, p. 51) “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Resumidamente a concepção materialista apresenta três características importantes para Triviños (2015, p. 52, grifo do autor):

a primeira delas é a da *materialidade do mundo*, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento*. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a *matéria* é anterior à *consciência*. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o mundo é *conhecível*. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade.

Para Kosik (2002, p. 13) a dialética aborda a “coisa em si” apesar da “coisa em si” não se manifestar imediatamente ao homem. Para o homem conseguir compreender a “coisa em si” é necessário fazer não só um esforço, mas também um desvio. Em função disso a dialética distingue entre representação e conceito da coisa em si. Parte-se do pressuposto de que o mundo é conhecível e que a atitude do homem ao buscar conhecer esse mundo leva-o a ser, em face da realidade,

um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a concretização dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2002, p. 13).

Para o homem:

[...] a realidade apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas, o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 2002, p. 14).

É o que Kosik (2002) denomina de práxis utilitária imediata. É a “[...] práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 2002, p. 14). A consequência dessa práxis é que “[...] penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 2002, p. 15, grifo do autor). É a naturalização da coisa. Pertencem ao mundo da pseudoconcreticidade:

o mundo dos fenômenos externos que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada⁸ dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 2002, p. 15, grifo do autor).

A pseudoconcreticidade é constituída de duplo sentido e o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. Indica ainda algo que não é ele mesmo e que vive graças ao seu contrário. A essência não é conhecível de imediato. Ela é mediata ao fenômeno e se manifesta em algo diferente daquilo que realmente é. Como a essência se manifesta no fenômeno, revela ainda seu movimento demonstrando que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente em função disso que o fenômeno

⁸ Segundo Gonçalves (1994, p. 184), práxis fetichizada “em contraposição a práxis crítica revolucionária da humanidade, significa a práxis alienada, que impregna a sociedade capitalista, na qual os objetos materiais, com os quais o homem lida na vida cotidiana, adquirem uma aparência natural, que oculta sua verdadeira natureza social, isto é, o fato de serem resultantes de relações sociais de dominação”.

revela a essência (KOSIK, 2002). A realidade é, portanto, o fenômeno somado a sua essência. E para conhecê-la é necessário o homem, segundo Kosik (2002, p. 17),

[...] possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Por isso é necessário duvidar e questionar sempre, duvidar das aparências. Foi buscando desvelar o fenômeno educativo que a educação foi assumida por esta pesquisadora como “[...] uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista” (CURY, 1989, p. 13). E ainda que no capitalismo a educação “[...] tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais, resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais” (CURY, 1989, p. 13). Dessa forma considerar a educação:

[...] na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante [...]. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (CURY, 1989, p. 13).

Para conseguir desvelar o fenômeno educativo é necessário criar condições para se atingir consenso a fim de legitimar a concepção de mundo da classe dominante para explicar e até mesmo justificar as ideias, valores e crenças defendidos por ela. Com o consenso é possível se obter a validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente. E ainda assegurar e validar a dominação. É aqui o papel central que a educação desempenha como mediadora da defesa da hegemonia em curso (CURY, 1989). E é sobre esse papel que a escola desempenha que Althusser (1983) faz a sua crítica na teoria Aparelhos Ideológicos de Estado.

Dessa maneira para conhecer o fenômeno educativo proposto nesta pesquisa foi necessário se distanciar dos seus elementos aparentes. Nesse processo buscou-se as três categorias que segundo Triviños (2015) são: a primeira categoria é a da transformação da quantidade em qualidade; a segunda é a categoria da interpenetração dos contrários; e a terceira é a negação da negação.

Para Triviños (2015) a primeira categoria estabelece a maneira como se realiza, de que maneira e quais mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais. Dessa forma as coisas e os fenômenos se distinguem pela sua qualidade e pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Assim, a qualidade representa o que o objeto é e não outra coisa. A segunda explica por que ocorre o desenvolvimento da qualidade em quantidade e qual é o mecanismo empregado. Também é conhecida como Lei da Contradição, pois há a interpenetração dos contrários porque em sua essência há alguma semelhança, alguma identidade. Essa identidade é importante, mas a diferença também é. Por meio da terceira lei é possível conhecer quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. A negação dialética se baseia na evolução e estuda que todas as classes de movimento são resultado da luta dos contrários. É objetiva e significa a passagem do inferior para o superior e o contrário também, do superior para o inferior.

Engels (1979, p. 35) afirma que a transformação da quantidade em qualidade e vice-versa na natureza “[...] se mantém sempre igual em cada caso particular, as mudanças qualitativas só se podem realizar por acréscimos ou por subtração quantitativa de matéria ou de movimento (a chamada energia)”. E ainda que “na natureza, todas as diferenças qualitativas se baseiam, seja em uma composição química diferente ou em diferentes quantidades ou formas de movimento (energia) ou, coisa que acontece quase sempre, em ambas” (ENGELS, 1979, p. 36). Para Engels (1979) essa categoria trata-se de uma concepção mecânica do mundo uma vez que a transformação quantitativa altera a qualidade. Conclui-se, assim, que é impossível modificar a qualidade de um corpo sem incluir ou retirar matéria ou movimento.

As categorias de análise utilizadas para esta pesquisa para dar conta de conhecer o fenômeno educativo foram: a hegemonia, a contradição, a totalidade e a práxis. Essas categorias de análise serão elaboradas a partir do contexto socioeconômico e político do Brasil Colônia no início do século XXI, historicamente determinado como síntese de múltiplas determinações. As categorias da dialética materialista, que serão analisadas, têm o intuito de auxiliar na compreensão da realidade por meio da totalidade concreta. Sabendo que:

[...] captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades (MASSON, 2013, p. 4, grifo do autor).

Para Cury (1989, p. 21) “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Essas categorias surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Elas auxiliam na compreensão do todo, cujos elementos estão representados na realidade e nele, os elementos da educação.

A categoria analítica hegemonia trata de “[...] determinada dominação ideológica, no caso estipulada entre classes, dominantes e subalternas, burgueses e proletários” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 11). É importante destacar que esta “[...] formação ideológica não é imposta de forma aleatória, ou mesmo espontaneamente, mas emerge de um movimento” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 11). A categoria da hegemonia na sociedade de classes, admite a exploração e a dominação, mas os considera incapazes de articular e fazer vingar uma totalidade de modo articulado. Daí a importância da obtenção de um consenso para a reprodução das relações de produção (CURY, 1989).

Esse movimento é entendido por ideologia dominante do sistema capitalista. E a ideologia dominante é a reprodução, uma vez que a sociedade tende, no interior de suas instituições, “[...] a auto conservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (CURY, 1989, p. 28).

Cury (1989) argumenta que a categoria da contradição é a base da metodologia dialética, uma vez que a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Em função disso, desconsiderar a contradição seria incidir em um modo metafísico de compreender a realidade dada. Liguori e Voza (2017, p. 146) afirmam que Gramsci apontava como exemplo de contradição insanável “[...] a contradição interna a um mesmo modo de produção, se este tenta se perpetuar para além de seu limite estrutural [...]”.

A categoria da totalidade, segundo Konder (2012, p. 57), “[...] nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros”. Trata-se de uma lei da dialética conhecida como Lei da interpenetração dos contrários. Assim, para a dialética, “a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente” (GADOTTI, 1995, p. 24). A categoria da totalidade é a busca da conexão de um processo particular com outros processos. A sua negação levaria a considerar o processo como um universo separado de outros

processos. O capitalismo, dessa maneira, busca reproduzir as condições de sua acumulação, formulando uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso, ou seja, aceita a reprodução sem contradições (CURY, 1989).

A práxis, categoria maior em que está inserida o trabalho, para Oliveira, Oliveira e Santos (2017) trata-se de um dos pilares da obra marxista. O trabalho se constitui a base de toda a atividade econômica, dependendo-se disso a importância em compreendê-lo, uma vez que está diretamente ligado ao homem e a sua relação com a sociedade. A práxis e o trabalho possuem estreita ligação já que, segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2017, p. 8) “a práxis, no ser social, é sempre o trabalho” e o trabalho é “[...] a base de toda a atividade econômica. Sendo assim é imprescindível compreendê-lo, pois se refere diretamente ao homem e sua relação com a sociedade” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 6). Já a categoria analítica mediação é “[...] expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispendo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 10).

Isso porque para Marx (1988) o trabalho é indispensável à existência do homem independente das formas de sociedade. Ainda segundo Marx (1988) na sociedade capitalista, para a sua sobrevivência, o homem que não possui dinheiro necessitará vender sua força ou capacidade de trabalho⁹. O trabalho é, assim, uma mercadoria a ser vendida no mercado pelo próprio possuidor. O trabalhador, para vender a sua mercadoria trabalho, precisa dispor livremente de sua capacidade de trabalho e de si mesmo. Dessa forma, é possível que o trabalhador e o detentor de dinheiro negociem livremente no mercado, em condição de igualdade pois ambos são possuidores de mercadoria. Para continuar sendo livre, o trabalhador vende a sua força ou capacidade de trabalho por tempo determinado. Se a vender de forma definitiva, tornar-se-á escravo. Passará da condição de vendedor de mercadoria em mercadoria. O trabalho, para Marx (1988, p. 211), é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza

⁹ Para Marx (1988, p. 197) trata-se de “[...] conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie.”

externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Já para Gramsci (2001), o trabalho pode ser definido como atividade prática do homem. A partir dessa definição de trabalho, uma educação fundamentada na atividade prática criaria uma visão de mundo livre de toda magia e de toda feitiçaria e ofereceria uma oportunidade ao desenvolvimento posterior a uma concepção histórica, de movimento, do mundo (FROSINI, 2017). E, por último, a práxis que é considerada uma categoria mais abrangente uma vez que o trabalho que está inserido nesta categoria, se constitui por meio da mediação humana com a natureza. E nessa relação, ambos se modificam e atendem as suas necessidades básicas. A práxis, no ser social, é sempre o trabalho. O ser social, em seu constante desenvolvimento, cria objetivações, que coloca o sujeito como dominado (in) consciente do que ele próprio criou. E ainda, em algumas determinações históricas, o indivíduo passa a ser reprimido por determinado objeto ou criatura (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2017).

As categorias de conteúdo foram: ensino médio, educação profissional técnica e formação docente por manterem relação direta com a proposta desta pesquisa. Em função disso, justifica-se a preocupação de apresentar nesta pesquisa a evolução histórica da educação (desde o Brasil Colônia aos dias atuais), a legislação do ensino médio, da educação profissional e da formação docente ainda em vigor.

A outra teoria marxista utilizada nessa pesquisa para compreender o fenômeno educativo foi a de Louis Althusser que criticou a escola burguesa que atua como um aparelho ideológico do estado em função do papel que a escola desempenha nos processos de seleção e de estratificação social (ALTHUSSER, 1983). É necessário considerar o papel assumido pela escola burguesa em organizar e transmitir as ideias, valores e as ações da classe dominante buscando consenso.

A contribuição de Louis Althusser (1983) para essa pesquisa é a análise dos Aparelhos Ideológicos do Estado e como os mesmos contribuem para a manutenção da hegemonia da classe dominante. Sabe-se que na escola aprende-se, além da leitura e escrita (e, atualmente, adquire-se ferramental mínimo para o trabalho), a ser submisso e adaptável às condições de trabalho. A classe trabalhadora ao cumprir a escolarização básica logo é introduzida no processo produtivo. Outros avançam um pouco mais integrando os quadros médios e uma ínfima parte atinge o topo da pirâmide, constituindo no que Althusser (1983) chama de agentes da exploração

(sistema produtivo), dos “agentes da repressão (atuando nos aparelhos repressivos do Estado) e dos profissionais da ideologia (atuando nos aparelhos ideológicos de Estado)”, pois como afirmou Althusser (1983, p. 78):

acreditamos, portanto, ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado nº 1, e, portanto, dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família.

Portanto, é importante desvelar como o aparelho escolar é pensado a partir da legislação em vigor da educação profissional e tecnológica. Afinal, como afirma Marx (1988, p. 202) “a fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino [...]”. Mas qual educação, ou seja, com qual concepção de ensino e formação se almeja para o trabalhador, público alvo dessas políticas? E para atender a quais interesses?

O referencial teórico de Althusser (apud TELLO; MAINARDES, 2012, p. 10):

[...] fue continuado en particular para el análisis de los órganos y el sistema educativo, por los sociólogos franceses Baudelot y Establet y por los norteamericanos Bowles y Gintis. [...] pero planteando que el sistema educativo legitima una matriz pre-existente de desigualdad que permite la estratificación de la fuerza de trabajo¹⁰.

E a outra teoria foi a da Violência Simbólica¹¹ de Bourdieu e Passeron (2010). Constituiu-se na teoria da reprodução social, apresentando a existência de uma relação direta entre classe social e carreira escolar e acentuando o peso da herança cultural nos processos de seleção escolar. A reprodução social ocorre na escola, segundo Bourdieu e Passeron (2010, p. 51) “[...] quando uma instância pedagógica tem por função principal, senão única, reproduzir o estilo de vida de uma classe dominante ou de uma fração da classe dominante [...]”. Para Bourdieu e Passeron (2010, p. 64) essa

¹⁰ Tradução livre: “Continuou em particular a análise dos órgãos e do sistema educacional, pelos sociólogos franceses Baudelot e Establet e pelos americanos Bowles e Gintis. [...] mas afirmando que o sistema educacional legitima uma matriz pré-existente de desigualdade que permite a estratificação da força de trabalho”.

¹¹ Concepção de Violência Simbólica: “[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 25).

imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima é alcançada pela exclusão sob a aparência da autoexclusão uma vez que a escolaridade obrigatória “[...] consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam [...]”. Em nossa sociedade:

[...] as classes médias e mais precisamente as frações das classes médias cuja ascensão social, passada e futura, depende o mais diretamente da Escola, distinguem-se das classes populares por uma docilidade escolar que se exprime, entre outras coisas, pela sua sensibilidade particular ao efeito simbólico das punições ou das recompensas e, mais precisamente, ao efeito de certificação social dos títulos escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 50).

A classe dominante como detentora do monopólio do conhecimento e, para assim permanecer, necessita de um sistema de ensino institucionalizado cujas características de sua estrutura e de seu funcionamento sejam a necessidade de produzir e reproduzir pelos meios próprios da instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Afinal, para Bourdieu e Passeron (2010, p. 81):

[...] toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, ‘rotinizada’ do TE¹², isto é, por e para exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los indefinidamente [...].

A outra teoria utilizada para dar suporte a esta pesquisa foi a Teoria da Escola Dualista elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (2013) que apresenta a existência de duas escolas: uma para a elite dirigente e a outra para o trabalhador. Baudelot e Establet (2013) afirmam isso considerando que a base da escola é a divisão da sociedade em duas classes antagônicas e a dominação da burguesia sobre o proletariado. Segundo Baudelot e Establet (2013, p. 20):

la democracia escolar, la unidad de la escuela, la escuela única, no son sueños, ni ilusiones, ni mistificaciones, ni proyectos en curso de realización; son realidades inscritas en las funciones y el funcionamiento mismo de la escuela. La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática: pero esta democracia no tiene otro contenido, en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra¹³.

¹² Sigla adotada pelos autores para Trabalho Escolar.

¹³ Tradução livre: “A democracia escolar, a unidade da escola, a escola única, não são sonhos, nem ilusões, nem mistificações, nem projetos no processo de realização; são realidades inscritas nas

Com relação à escola, Baudelot e Establet (2013) afirmam tratar-se de uma ilusão acreditar que todos os alunos são educados em uma única e mesma escola. Longe de serem educados de forma desigual em uma única e mesma escola, a burguesia e o proletariado são em realidade divididos em duas ramificações escolares totalmente separadas. Essas ramificações escolares são: herméticas, heterogêneas pelos seus conteúdos ideológicos e suas formas de inculcação, possuem finalidades diferentes com condução a postos antagônicos da divisão social do trabalho e heterogêneas pelo seu recrutamento em função de se dirigirem massivamente às classes sociais antagônicas. Baudelot e Establet demonstram, conforme Saviani (2002, p. 25):

[...] que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Em relação a Althusser e à teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; a Bourdieu e Passeron, à teoria da escola enquanto violência simbólica e Baudelot e Establet, à teoria da escola dualista, afirma Gadotti (1999): Althusser sustentou que a função da escola capitalista consistia na reprodução da sociedade e, portanto, toda ação pedagógica da escola seria uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes. Bourdieu e Passeron defenderam que a escola se constituía no instrumento mais importante do capitalismo para reproduzir as relações de produção e a ideologia do sistema; Baudelot e Establet, a partir de estudos realizados na escola capitalista francesa, apontaram a existência de duas grandes redes escolares: uma destinada à burguesia e a outra ao proletariado. E o resultado do sistema educacional capitalista foi, apesar que esse mesmo sistema afirme ser democrático, a reprodução por meio da escola da divisão social do trabalho, a perpetuação da injustiça e a difusão dos ideais burgueses de vida.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

funções e operação da própria escola. A escola, do ponto de vista da burguesia, já é democrática, mas essa democracia não tem outro conteúdo, em uma sociedade capitalista, do que a relação de divisão entre duas classes antagônicas e a dominação de uma dessas classes sobre a outra”.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa foram a abordagem qualitativa constituída de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e Estado da Arte. A pesquisa bibliográfica foi realizada na vasta produção acadêmica existente sobre o objeto de estudo e a documental na legislação educacional constituída de leis, decretos, portarias, resoluções etc. Deste modo, foi possível percorrer e descrever a história do Brasil desde o seu “descobrimento”, apresentar as políticas de Ensino Médio e Educação Profissional e da formação de professores.

Neste estudo, tomaram-se como fontes os documentos oficiais do Governo Federal em relação às políticas de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de formação de professores, entre eles: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), elementos matriciais da legislação e da política educacional, o Documento Base do Ensino Médio Integrado; Diretrizes do Ensino Médio; Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e Diretrizes para a formação de professores (Resolução nº 2/2015).

Para a realização da pesquisa Estado da Arte foi utilizada como referencial teórico Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). Romanowski e Ens (2006) contribuíram com a apresentação dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas tipo Estado da Arte, que foram adotados neste trabalho, e Ferreira (2002) apresentou as etapas da pesquisa estado da arte a serem desenvolvidas. Utilizaram-se, ainda, como fonte de referências para realizar o levantamento dos dados a *Revista Brasileira de Educação* (RBE) e a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE) na primeira etapa.

A RBE é uma publicação trimestral da ANPED que foi fundada em 16 de março de 1978 (ANPED, 2017). Trata-se de uma entidade “sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área” (ANPED, 2017, p. 1). Tem como finalidade “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPED, 2017, p. 1). E a RBP AE, publicação que ocorre desde 1983, é uma publicação quadrimestral da Anpae e é, segundo a própria instituição, a “mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e a primeira associação brasileira da sociedade civil organizada no campo da educação [...]” (ANPAE, 2017, p. 1).

Os procedimentos metodológicos adotados para a análise das revistas RBPAE e RBE para a realização do Estado da Arte foram:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Romanowski e Ens (2006, p. 43) justificaram que esses procedimentos metodológicos são necessários e importantes, pois “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”.

Já Ferreira (2002, p. 265) considera a existência de dois momentos distintos para o pesquisador do estado da arte: o primeiro é aquele em que o pesquisador “interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção”. E o segundo momento ocorre quando o “pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

A segunda fase da pesquisa do Estado da Arte teve como fonte de referência o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa fase passou pelos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento dos resumos junto à Capes de 2013 a 2017; leitura dos resumos para estabelecer categorias de análises relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisa; leitura do material para identificar o descritor nas palavras-chave ensino médio, educação profissional de nível médio e formação docente; leitura dos resumos, novamente para selecionar aqueles que, mesmo não contendo os descritores

indicados nas palavras-chave, tratavam das categorias de conteúdo ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e formação de professores; análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados; organização e síntese dos dados em quadros; leitura analítica das informações contidas nos quadros; síntese geral e considerações finais (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O objetivo do Estado da Arte foi identificar o ineditismo da pesquisa proposta. Com a realização e finalização da pesquisa o resultado obtido foi que esta pesquisa e trabalho são inéditos.

O estudo foi desenvolvido mediante pesquisa documental e contempla uma análise da legislação da educação profissional e tecnológica, tendo como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, tendo sido organizado em cinco capítulos organizados da seguinte forma, a partir desta introdução, no capítulo 1: capítulo 2 – A educação profissional no Brasil: aspectos históricos; capítulo 3 – História das Políticas de educação profissional técnica de nível médio e de formação docente; Capítulo 4 – Políticas de formação de professores e da educação profissional de ensino médio no contexto atual; Capítulo 5 – Concepção da formação na legislação Brasileira; e Capítulo 6 – Considerações finais.

No Capítulo 1, na introdução, foram apresentados o objeto de estudo, a intenção da investigação, os objetivos do trabalho (geral e específicos) e o método tendo em vista apresentar argumentos sólidos que justifiquem a pesquisa. No capítulo 2, a proposta foi apresentar a relação existente entre trabalho e educação, especialmente no que se refere à formação do trabalhador brasileiro. Como o trabalho escravo e, posteriormente, o trabalho assalariado delinearão a formação profissional que foi oferecida aos trabalhadores, no período analisado, séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e XXI.

Já no capítulo 3, buscou-se delinear a trajetória histórica das políticas educacionais da educação profissional técnica de nível médio e da formação docente no período de 1549 até o final do século XIX e no capítulo 4, as políticas de formação de professores e da educação profissional de ensino médio no contexto atual. No capítulo 5 foram apresentados a concepção da formação na legislação brasileira e no capítulo 6 as considerações finais.

1.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com relação ao levantamento da produção acadêmica existente sobre o tema deste estudo, a pesquisa foi realizada em dois momentos por meio do Estado da Arte. No primeiro momento em duas revistas: a RBPAE e a RBE com os seguintes descritores: Educação Profissional, Educação Profissional técnica de nível médio e Educação profissional e tecnológica.

No segundo momento, a pesquisa consistiu em examinar o Portal de Periódicos da Capes. Para essa pesquisa utilizou-se os seguintes descritores: ensino profissionalizante, ensino técnico profissionalizante, ensino médio integrado, ensino profissional, ensino técnico, ensino médio e formação técnica para a categoria de conteúdo formação técnica; educação profissional técnica, educação profissionalizante, educação profissional para a categoria de conteúdo educação profissional técnica; e formação docente, formação de professores, políticas de formação de professores, políticas de formação de professores para a educação profissional para a categoria de conteúdo formação de professores. E ainda os seguintes descritores foram examinados no portal de periódicos da Capes: políticas educacionais, políticas educativas, políticas de educação profissional, políticas de educação profissional técnica e políticas de educação profissional técnica de nível médio.

Na pesquisa realizada na RBPAE e na RBE no período de 2012 a 2016, para os descritores Educação Profissional, Educação Profissional técnica de nível médio e Educação profissional tecnológica, chegou-se aos seguintes resultados: para o período de 2012 a 2016 foram publicados 08 (oito) artigos, sendo para o ano de 2012 um artigo publicado em cada revista totalizando 02 (dois artigos); 01 (um) artigo em 2013 na revista RBPAE; 01 (um) artigo em 2014 na revista RBE; 01 (um) artigo na RBPAE em 2015 e em 2016 foram 02 (dois) artigos na RBPAE e 01 (um) na RBE (Apêndice A).

Há uma relação entre os trabalhos selecionados, uma vez que todos os pesquisadores consideraram a educação profissional à luz das políticas educativas governamentais. Apesar disso, nenhum artigo acadêmico – científico publicado na revista RBPAE abordou a temática deste trabalho que é: Políticas de Educação Profissional Técnica de nível médio e a formação docente.

A RBE publicou menos trabalhos que a RBPAE no período de 2012 a 2016. Foram identificados apenas três trabalhos e todos estão relacionados com a educação profissional, ainda que isso não fique explícito no título do trabalho. Da mesma forma

como ocorreu na revista RBPAE, nenhum artigo acadêmico – científico publicado na revista RBE abordou a temática deste trabalho.

Fazer o levantamento de todos os artigos científicos das duas revistas (RBE e RBPAE) foi relativamente fácil, considerando a quantidade de artigos encontrados, uma vez que do total de artigos publicados no período, 343 (trezentos e quarenta e três) artigos, apenas 8 (oito) trabalhos, o equivalente a 2,33% (dois vírgula trinta e três) de toda publicação das revistas, tratavam dos descritores escolhidos para esta pesquisa.

Tal situação não foi encontrada no Portal de Periódicos da Capes, onde o volume total de trabalhos publicados é bastante vultoso. O acervo da Capes é composto por artigos, teses (apesar do título são constituídos de dissertações e teses), artigos de jornal, recursos textuais, livros, atas de congresso, resenhas, periódicos, conjunto de dados estatísticos, entradas de referências e outros (sumários e bibliografia).

Para o levantamento da produção acadêmica para este trabalho, foram utilizados os seguintes critérios: o tipo de recurso escolhido foi teses que não se limitam a apresentar apenas as teses, apresentam também, as dissertações; o período selecionado foi de 2013 a 2017 (apenas o primeiro semestre em função da data da realização da pesquisa); e para refinar ainda mais a busca, foram incluídos os tópicos disponíveis no sistema que serão apontados na apresentação dos resultados.

Para a categoria de conteúdo formação técnica, os descritores usados para refinar a pesquisa foram: ensino profissionalizante, ensino técnico profissionalizante, ensino técnico profissionalizante, ensino profissional, ensino técnico, ensino médio e formação técnica. Foram encontrados, no ano de 2013, 4 (quatro) dissertações, 01 (uma) tese e 01 (um) trabalho não identificado (NI); em 2014, 02 (duas dissertações); em 2015, 08 (oito) dissertações, 05 (cinco) teses e 01 (um) trabalho não identificado (NI); e em 2016 foram 03 (três) teses e 01 (uma) dissertação (Apêndices B a E).

É importante destacar que a escolha dos descritores ensino profissionalizante, ensino técnico profissionalizante, ensino médio integrado, ensino profissional, ensino técnico e ensino médio são, frequentemente, atribuídos à formação técnica. Em alguns momentos praticamente utilizados como se possuíssem o mesmo significado.

Em função disso, todos esses termos foram pesquisados para a realização do levantamento da produção acadêmica para a categoria de conteúdo formação técnica. Com relação ao tema deste trabalho, na pesquisa de produção acadêmica realizada

no portal da Capes para a categoria de conteúdo formação técnica, não foi identificada nenhuma pesquisa similar a esta.

Para a categoria de conteúdo educação profissional técnica, os descritores usados para refinar a pesquisa foram: educação profissional técnica e educação profissional. Foram encontrados, no ano de 2013, 01 (uma) dissertação e 01 (um) trabalho não identificado (NI); em 2014, 01 (um) trabalho não identificado (NI); em 2015, 01 (uma) tese e 01 (uma) dissertação; e em 2016 foram 02 (duas) teses encontradas no portal da Capes (Apêndices F e G).

Para a categoria de conteúdo educação profissional técnica, além do termo educação profissional técnica, foi usada também o descritor educação profissional que é mais amplo e engloba a educação profissional do ensino superior. Ainda assim, com relação ao tema deste trabalho, na pesquisa de produção acadêmica realizada no portal da Capes para a categoria de conteúdo educação profissional técnica, não foi encontrada nenhuma pesquisa semelhante a esta.

Para a categoria de conteúdo formação de professores, os descritores usados para refinar a pesquisa foram: formação de professores, políticas de formação de professores, políticas de formação de professores para a educação. Foram encontrados no ano de 2014, 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese; em 2015, 02 (duas) dissertações e em 2016, 01 (uma) dissertação (Apêndice H).

A escolha dos descritores formação docente, formação de professores, políticas de formação de professores, políticas de formação de professores para a educação profissional ocorreu para a categoria de conteúdo formação de professores, buscando identificar toda pesquisa já realizada, no período 2013 a 2017, relacionada à formação de professores (formação inicial, continuada, políticas de formação etc.). Novamente, como aconteceu na pesquisa realizada para as categorias de conteúdos formação técnica e educação profissional técnica, não foi encontrada no portal da Capes nenhuma pesquisa já realizada similar a que está sendo proposta aqui.

Buscando, ainda, atestar o ineditismo desta pesquisa foram examinados no portal de periódicos da Capes os seguintes descritores: políticas educacionais, políticas educativas, políticas de educação profissional, políticas de educação profissional técnica e políticas de educação profissional técnica de nível médio, com os resultados apresentados nos Apêndices I a K.

O esforço de continuar a pesquisa na Capes foi recompensado com a localização do trabalho de Silva (2014) que guarda proximidade com a pesquisa aqui

apresentada. Ainda assim, o trabalho e a pesquisa, apesar de algumas similaridades, conforme apresentado no Quadro 2, são diferentes, não afetando o ineditismo desta pesquisa, conforme é possível verificar na análise do trabalho Silva (2014).

Quadro 2 – Análise do trabalho de Silva (2014).

Título	Identidade profissional dos professores da educação profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina.
Autor(a)	Filomena Lucia Gossler Silva
Palavras-chave	Formação de professores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Identidade profissional.
Data do documento	2014
Editor	Universidade Federal de Santa Catarina.
Resumo	<p>Este estudo centrou-se na formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo a poder contribuir com a construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. O fundamento teórico metodológico orientador deste estudo foi a concepção marxista de educação e trabalho; como categorias gerais de análise, tomaram-se as categorias do método dialético tal como explicitadas por Cury (1995): contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Os procedimentos de investigação priorizadas foram a pesquisa bibliográfica e a documental. O primeiro capítulo analisou o contexto das políticas de Ensino Médio tanto de formação geral quanto de educação profissional no Brasil, por meio do estudo: das diversas legislações (leis, decretos, pareceres e resoluções) relacionadas ao ensino médio e à EPTNM; dos dados do Censo Escolar entre os anos 2003 e 2012; de autores como Campos (2002), Ciavatta e Ramos (2011), Cunha (2005), Frigotto (2005), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Germano (2000), Grabowski (2010), Kuenzer (2002, 2007), Manfredi (2002), Oliveira e Gomes (2011), Ramos (2006) e Saviani (2003, 2008, 2009). O segundo capítulo deteve-se no estudo das políticas de formação de professores para atuação nas diferentes modalidades da última etapa da Educação Básica e tomou como referências a legislação pertinente e as análises de autores como Campos (2002), Castro (2010), Durlí (2009), Gatti e Barreto (2009a), Kuenzer (2011), Machado (2008), Oliveira (2010), Scheibe (2008, 2010, 2011) e Vieira (2002). O estudo sobre a construção da identidade profissional dos professores da EPTNM, desenvolvido no capítulo terceiro, tomou como base as reflexões de Antunes (2000), Berger e Luckmann (1985), Ciavatta e Ramos (2012), Dubar (2005; 2009), Evangelista e Shiroma (2007), Frigotto (2011, 2012), Kuenzer (2011), Lawn (2001), Melo (2010), Mészáros (2005), Moura (2010), Neves (2005) e Ramos (2010). O trabalho docente, a socialização profissional e as políticas educacionais se destacaram como elementos importantes na construção da identidade profissional dos professores. A concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) foi apontada como potencialmente capaz de contribuir para uma nova identidade do docente do EPTNM. O estudo empírico desenvolvido no quarto capítulo pretendeu caracterizar os docentes que hoje atuam na EPTNMI. Após explicitar os dados nacionais apresentados pelo Censo Escolar/INEP a respeito do perfil e da formação desses professores, o estudo deteve-se na análise dessas categorias entre os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense dos Campi de Camboriú, Concórdia e Videira. Os dados nacionais revelam que 64% dos profissionais que atuam na docência da EPTMN não possuem a formação compatível legalmente estabelecida, portanto, não são licenciados ou portadores de complementação pedagógica. Em Santa Catarina esse índice chega a 79%. No IFC, apesar de todos os professores pesquisados possuírem ensino superior, 48% não possuem a formação legalmente estabelecida. A conclusão a que se chega com este estudo é a de que a atual identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM é voltada aos interesses do mercado. Assim, a construção da nova identidade precisa romper</p>

	<p>com essa lógica e comprometer-se com a emancipação plena do sujeito. Portanto não pode ser atribuída, exclusivamente, à formação de professores, mas passa, necessariamente, por ela e por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis. Uma formação de professores comprometida com essa perspectiva envolve um conjunto de saberes que sintetizamos em quatro eixos: saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos; e saberes específicos.</p>
Objetivos	<p>Objetivo geral: aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a constituição das políticas de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil; - Contextualizar as políticas de formação de professores para a etapa final da educação básica no Brasil, tanto para a formação geral quanto profissional; - Apresentar alguns elementos para uma formação de professores de modo a contribuir nas reflexões acerca da construção de uma identidade profissional convergente com uma educação emancipatória; - Compreender o processo de construção da identidade profissional dos professores a partir da socialização profissional, do trabalho e das políticas educacionais; - Identificar elementos da concepção do EMIEP potencialmente capazes de contribuir para realização da travessia para uma educação que forme sujeitos sociais plenos, e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado; - Caracterizar os professores que atuam nas diferentes formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio no Brasil e no Instituto Federal Catarinense refletindo sobre alguns dos desafios que se impõem à construção de uma identidade profissional comprometida com a educação emancipatória.
Problemática	<p>Como construir uma identidade profissional docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no sentido de que seus professores possam realizar uma formação profissional eficiente e, ao mesmo tempo, atuar na formação de sujeitos sociais plenos e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado?</p>
Tese defendida	<p>A tese defendida neste estudo, de que a concepção implícita no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” que fundamenta teórica e metodologicamente os cursos de EMIEP ao constituir-se no referencial para a formação inicial e continuada dos professores da EPTNM e para sua práxis é potencialmente capaz de contribuir com a construção de uma nova identidade profissional comprometida com uma educação emancipatória e, portanto, com um novo projeto societário cuja centralidade seja o ser humano, e não o capital.</p>
Metodologia	<p>Fundamentação teórico-metodológica a dialética, com as categorias contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia.</p>
Conclusão	<p>Os estudos realizados permitiram sintetizar em quatro eixos os saberes necessários para uma formação de professores da EPTNM na perspectiva aqui defendida:</p> <p>a) Saberes contextuais: que possibilitem a compreensão das relações existentes entre o estado, a sociedade, a economia, a política, a cultura, o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia, a educação e o ser humano. Daí decorre a necessidade de que essa formação oportunize a reflexão crítica a respeito das políticas educacionais do país, em especial as destinadas à Educação Profissional. Nesse aspecto da formação, é importante também compreender e refletir sobre o papel das instituições de Educação Profissional na sociedade.</p> <p>b) Saberes epistemológicos, filosóficos e éticos: que possibilitem o conhecimento das teorias educacionais e princípios que sustentam a práxis profissional do professor da EPTNM. É importante considerar, nesse aspecto, que uma educação fundamentada na concepção emancipatória precisa se sustentar sobre uma perspectiva crítica, privilegiando a formação omnilateral do ser humano.</p>

	<p>c) Saberes pedagógicos e didáticos: que oportunizem aos docentes a compreensão em torno do processo de ensino e aprendizagem e das estratégias de ensino que melhor se adequam às características de cada grupo de estudantes, considerando os diferentes níveis de atuação do professor da EPTNM. Sobre esse aspecto da formação, destacamos também a necessidade da realização de estudos sobre a juventude e a adoção da pesquisa como um princípio pedagógico.</p> <p>d) Saberes específicos: referem-se aos saberes próprios de cada área, eixo ou componente curricular de atuação. Destacamos, nesse aspecto da formação, a relevância de o trabalho docente na EPTNM pautar-se na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É por meio desse tripé, aliado aos demais saberes que envolvem a formação e a práxis docente na EPT, que o professor terá subsídios para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, realizando uma formação profissional eficiente e a formação de sujeitos plenos.</p>
Descrição	Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.
URI	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129294/328461.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fonte: Adaptado de Silva (2014).

Com o objetivo de destacar as similaridades e diferenças entre Silva (2014) e esta pesquisa, consultar também o Quadro 3.

Quadro 3 – Similaridades e diferenças entre Silva (2014) e esta pesquisa.

Similaridades	Diferenças
Ambas as pesquisas analisaram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), mas com objetivos diferentes ainda que a formação de professores seja uma preocupação para as duas pesquisadoras.	As palavras-chave propostas nesta pesquisa são: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Educação Profissional Técnica. Ensino Médio.
	<p>O Objetivo Geral é analisar as políticas de formação docente para a educação profissional.</p> <p>E os objetivos específicos são: a) caracterizar o trabalho e a constituição da educação profissional no país; b) investigar a trajetória histórica das políticas de formação docente para a educação profissional; c) identificar os programas, os planos e ações que compõem as Políticas de formação docente para a educação profissional.</p> <p>O problema de pesquisa é: como propiciar uma formação para a emancipação humana e preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social?</p> <p>A tese defendida neste trabalho é a formação dos docentes para a educação técnico-profissional vem sendo negligenciada pelo Estado, tanto no que se refere à formação técnico-científica quanto ao que se refere à emancipação humana que conduz à autonomia, à responsabilidade ética e social.</p>
Ambas as pesquisas escolheram o materialismo histórico dialético como metodologia.	As categorias de análise escolhidas em Silva (2014) foram: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. As escolhidas neste trabalho foram: hegemonia, contradição, totalidade e práxis.
	As conclusões deste trabalho são diferentes dos apresentados em Silva (2014), como é possível verificar no capítulo 6.

Fonte: A autora (2017).

Inicialmente foram coletados 117 (cento e dezessete) trabalhos no portal da Capes. Após a leitura do resumo de todos os trabalhos disponíveis, foi possível eliminar os trabalhos que não apresentaram qualquer relação com esta pesquisa. Assim, posterior a essa triagem, ficaram 52 (cinquenta e dois) trabalhos. Somaram-se a esses 52 (cinquenta e dois) trabalhos coletados do portal da Capes os 8 (oito) artigos colhidos nas revistas RBP AE e RBE, já inclusos aqui especificamente Silva (2014). Feita a análise minuciosa de todos esses trabalhos concluiu-se que não havia nenhum trabalho igual ao proposto nesta tese. Este trabalho constitui-se, portanto, em pesquisa inédita.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os acontecimentos históricos do Brasil, iniciando no período colonial até os dias atuais, relacionados a educação profissional do Brasil para investigar a trajetória histórica dessas políticas para a educação profissional e para a formação docente para atuar nesse nível de ensino. São inúmeros os detalhes e fatos, portanto, serão priorizados os acontecimentos gerais dominantes procurando delinear sua estrutura constituída ao longo da história dando ênfase ao trabalho humano realizado, a história e a evolução da educação.

Para cumprir tal tarefa buscou-se primeiro apresentar o(s) tipo(s) de trabalho humano aqui realizado(s) no período de 1500 até ao século XXI para contextualizar e, assim, relacionar com a formação do trabalhador brasileiro e conseqüentemente, com a educação profissional, apontando o movimento presente nesse processo histórico. E em segundo lugar delinear a história e a evolução da educação do país.

Optou-se por fazer a relação entre trabalho com a educação, uma vez que:

[...] o trabalho possui um grande valor no conjunto dos escritos marxianos, por ser a atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaura-lhe um caráter social. É no trabalho que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele seria a realização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material (OLIVEIRA, 2010, p. 72).

E com relação à educação, Gramsci assim se posicionava, segundo Liguori e Voza (2017, p. 232): “a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem ‘atual’ à sua época”. Assim, o trabalho humano, a educação e a sua relação foram apresentados ao longo da História do Brasil. O período compreendido pelo período colonial é exposto em três períodos distintos: o primeiro que vai de 1500 a 1549, o segundo de 1822 a 1889, já no século XIX, conhecido como Brasil monárquico (1822-1889) e o terceiro período que inicia a partir de 1889, com o início da República.

2.1 O TRABALHO HUMANO NO PERÍODO COLONIAL (1500 A 1822)

Os primeiros portugueses, incentivados pela Coroa, vieram para o Brasil atraídos pela possibilidade de enriquecimento por meio do cultivo da cana de açúcar

ou da descoberta de ouro. Assim, assentaram-se em grandes propriedades para início da produção de cana de açúcar (KOK, 1997).

A existência de grandes proprietários de terra, com propriedade garantida por lei, que necessitavam de trabalhadores em grande quantidade para cultivar seus extensos domínios é uma realidade no país desde cedo (LAGO, 2014). Tal característica seria marcante em toda a história e evolução do país contribuindo de forma significativa para a criação e a manutenção da desigualdade social no país. Portanto, dentre as inúmeras dificuldades aqui encontradas quando chegaram, destaca-se a escassez da mão de obra. Inicialmente buscou-se utilizar a mão de obra indígena.

Dada a importância da mão de obra nativa na etapa inicial da instalação da colonização, algumas comunidades se especializaram na captura de escravos indígenas (FURTADO, 2007). Segundo Kok (1997, p. 15) “até os primeiros anos do século XVIII, a principal atividade lucrativa dos habitantes de São Paulo foi o comércio de índios”.

A demanda pela mão de obra indígena nas fazendas e nos engenhos era grande. E segundo Oliveira (2014, p. 190) “deveria ser atendida primordialmente através dos índios livres, mediante o pagamento de salários e condições que não desestruturassem a economia das aldeias, nem inviabilizassem a catequese”. Oliveira (2014, p. 191) afirma ainda que:

[...] o sistema de uso do trabalho remunerado de índios forros funcionava com muita precariedade, havendo bastante dificuldade tanto para receber os pagamentos quanto para o pronto retorno dos indígenas às aldeias. Os atritos com os moradores, que faziam igualmente uso de escravos indígenas (via a aquisição de ‘índios de corda’), eram cotidianos e a demanda sobre o trabalho indígena só tendia a crescer.

A escravidão demonstrou ser, segundo Furtado (2007, p. 76), “desde o primeiro momento, uma condição de sobrevivência para o colono europeu na nova terra”. O uso da mão de obra escrava indígena atendia plenamente aos interesses econômicos dos colonos e eles a justificavam afirmando que os índios eram “[...] brutos animais, muito ferozes e cruéis. [...] Não tinham alma mais que um porco” (KOK, 1997, p. 12). Outra justificativa bastante utilizada para justificar a escravidão dos indígenas por parte dos colonos portugueses era que os índios mereciam a escravidão uma vez que eles matavam e comiam os portugueses. Do ponto de vista dos colonos europeus, o

canibalismo era motivo suficiente para exterminar, matar e escravizar os índios (KOK, 1997).

Com a captura de indígenas, o colono europeu enfrentou a resistência dos jesuítas. “Os colonos acusavam os jesuítas de usarem o trabalho dos gentios em proveito próprio, ocultando a intenção de escravizá-los com a ‘máscara da misericórdia’” (SANTOS; VAINFAS, 2014, p. 487). O trabalho catequético dos jesuítas desenvolvido com os índios nos aldeamentos, com o apoio da Coroa, “fixava o gentio à revelia da sua vontade e impunha-lhes uma vida religiosa, social e econômica inteiramente distinta” (SANTOS; VAINFAS, 2014, p. 488).

E as mudanças não paravam aí. Segundo Santos e Vainfas (2014, p. 488):

A nudez cobriu-se de vestes iguais para adultos e crianças. A caça e a pesca perderam lugar para a agricultura sedentária. O tempo e o espaço do trabalho, do culto e da família se apartaram, rompendo com a indivisibilidade dos lugares e das tarefas da primitiva maloca.

E o trabalho dos indígenas era mantido pelos missionários por meio de “[...] uma rígida disciplina cotidiana que implicava castigos corporais aos transgressores” (KOK, 1997, p. 15-16). Assim, prestavam serviços a particulares e ao governo trabalhando “nas fazendas, nas plantações, nos canaviais, nos engenhos, tanques e açudes, além de servir como exército na defesa da colonização portuguesa” (KOK, 1997, p. 16). Os índios, após serem convertidos à religião católica,

[...] eram organizados em comunidades em grande medida autossuficientes, que se dedicavam à agricultura e ao artesanato rudimentar e também coletavam excedentes exportáveis de produtos florestais, e parte do lucro era revertida para as ordens religiosas (LAGO, 2014, p. 50).

Os mecanismos utilizados pela Coroa para sujeição dos índios foram o “[...] enforcamento, exposição do corpo em apodrecimento, exposição de peças de artilharia e represálias às aldeias hostis” (KOK, 1997, p. 17). Com isso é importante destacar a postura ambígua e até mesmo hipócrita da Coroa. Ela oscilava entre a defesa dos interesses dos jesuítas e dos colonos. Quando favorecia os jesuítas defendia a liberdade absoluta dos índios, como por exemplo, nas leis promulgadas nos anos de 1609, 1680 e 1755. E quando favorecia aos colonos oficializavam o cativeiro indígena por meio das guerras justas, conforme a lei do ano de 1570 (KOK, 1997) (Apêndice L).

As consequências da política ambivalente da Coroa portuguesa foram o extermínio de inúmeras tribos indígenas e os que sobreviveram precisaram abandonar o litoral brasileiro e se embrenhar pelo interior para escapar ao domínio dos brancos, tanto que no século XVIII não existia mais uma única tribo tupi no litoral brasileiro (KOK, 1997).

Para responder ao problema de escassez de mão de obra os africanos foram trazidos para a expansão da empresa açucareira já instalada. “A introdução do trabalhador africano não constitui modificação fundamental, pois apenas veio substituir outro escravo menos eficiente e de recrutamento mais incerto” (FURTADO, 2007, p. 84). É importante destacar que:

[...] mesmo com a introdução dos africanos na América Portuguesa, a partir de 1570, os indígenas continuaram a ser utilizados como escravos, porém passaram a trabalhar em atividades complementares ao fabrico do açúcar: eram lavradores, carpinteiros, lenhadores, vaqueiros, pescadores, barqueiros, serradores etc. (KOK, 1997, p. 15).

Para se ter uma ideia “o tráfico de índios pelo Brasil, especialmente na região amazônica, continuou a ser praticado ao longo do século XIX” (KOK, 1997, p. 19). A transição da mão de obra indígena para a africana é apontada por Schwartz (2016) como elemento-chave para a expansão da economia açucareira brasileira, que ocorreu lentamente ao longo de um período de aproximadamente meio século.

O curioso é o posicionamento dos jesuítas com relação à escravidão: defendiam a “liberdade” dos índios, desde que submetidos às regras dos aldeamentos e por outro lado endossavam a escravidão africana uma vez que eles mesmos eram proprietários de escravos negros.

Segundo Kok (1997, p. 19) o padre Antônio Vieira afirmava que “os negros foram escolhidos por Deus e feitos à semelhança de Cristo para salvar a humanidade através do sacrifício”. E os jesuítas legitimavam a escravidão ao defenderem que a escravidão era “[...] um estado de milagrosa felicidade, por meio do qual o africano podia se salvar do inferno. Ser escravo, em última análise, era ser Cristo e, portanto, o cativo deveria se conformar com humildade à sua condição” (KOK, 1997, p. 19). Ao tomarem esse posicionamento e fazerem tal defesa, os jesuítas prestaram enorme contribuição para a manutenção e a expansão da escravidão africana, especialmente porque ela tinha as bênçãos das autoridades religiosas local.

Na fase inicial do comércio de escravos, eram transformados em escravos apenas os homens que haviam cometido algum delito, contraído dívidas ou os que foram derrotados nas guerras tribais. Isso mudou a partir do século XVII, uma vez que o tráfico negreiro se tornou bastante lucrativo. Em função disso, vários reinos africanos passaram a organizar expedições militares para capturar escravos (KOK, 1997).

Os agentes do tráfico na África eram chamados de pombeiros e eram constituídos por portugueses brancos, mulatos, negros livres ou escravos de confiança que tinham por tarefa transportar os escravos do interior da África para a costa a fim de serem comercializados pelos portugueses (KOK, 1997). Os escravos eram trocados (prática de escambo) por:

[...] aguardentes e os têxteis, seguidos de perto apetrechos bélicos – pólvora, armas de fogo, espadas, facas, arcos e flechas – produtos tropicais (açúcar e fumo), além de barras de ferro, louças, ferragens, miçangas, vidros, algodão e conchas (KOK, 1997, p. 22).

Antes da viagem para a América portuguesa, os cativos eram batizados recebendo um nome cristão, pois não poderia ingressar infiéis no continente cristão. O batizado consistia em colocar uma pitada de sal nas línguas dos escravos. A viagem era longa e extremamente penosa, durando entre trinta a sessenta dias e era feita em condições sub-humanas, acorrentados nos porões dos navios (tumbeiros ou túmulos marítimos), privados de alimentos e água e exposto a todo tipo de doença. Tanto que muitos morriam dadas às condições sanitárias dos navios que ocasionavam muitas doenças, ao banzo (tristeza) e ao suicídio. A estimativa é que mais de um milhão e meio tenham morrido durante o percurso (KOK, 1997).

Os que sobreviviam à viagem tornavam-se os braços e os pés dos senhores de engenho. E para tanto, durante a safra, chegavam a trabalhar 18 horas diárias. Kok (1997, p. 26) afirma que “as condições de trabalho nos engenhos eram tão duras que um africano adulto não conseguia trabalhar com saúde por mais de dez anos”. A economia exportadora-escravista necessitava de escravos africanos e uma vez instalado o engenho de açúcar, para a sua expansão, funcionava sempre da seguinte forma, segundo Furtado (2007, p. 84-85):

[...] gastos monetários na importação de equipamentos, de alguns materiais de construção e de mão de obra escrava. [...] a diferença entre o custo de reposição e de manutenção dessa mão de obra e o valor do produto do trabalho da mesma era lucro para o empresário.

A economia escravista não permitia uma articulação entre o sistema produtivo e o consumo, tornando-a totalmente dependente do consumo externo.

Como o custo era constituído de gastos fixos, buscava-se utilizar a capacidade produtiva ao máximo. Qualquer redução desse uso significaria redução nos lucros para os senhores de engenho (FURTADO, 2007). Diante disso, segundo Schwartz (2016, p. 353), “durante a safra, a cana era cortada à luz do dia, mas os engenhos começavam a funcionar às 4 horas da tarde e continuavam até aproximadamente 10 horas da manhã seguinte, funcionando assim entre dezoito e vinte horas por dia”. Os escravos, tratados como animais, eram usados “[...] com muito rigor, fazendo-os trabalhar sem fim, e quanto mais os maltratam mais úteis os acham, pois são levados a crer por experiência própria que os bons tratos corrompem seu comportamento” (SCHWARTZ, 2016, p. 353).

Os maus-tratos eram comuns e diários. O uso de chicotes e grilhões eram frequentes bem como as mutilações de partes do corpo, marcas no peito e queimaduras nos lábios. Havia ainda as casas de tronco onde os escravos eram obrigados a permanecerem deitados presos pelos punhos, pernas ou pescoços como castigo após o trabalho (KOK, 1997).

Os escravos, durante o período colonial, também foram usados no ciclo do ouro. A vida do escravo no minério também era bastante dura. Sua vida útil variava de sete a doze anos, pois a ele cabia permanecer no rio por muitas horas com parte do corpo dentro d'água, quase sempre mal alimentados. Eram suscetíveis a doenças pulmonares, disenteria etc. Apesar disso, o escravo minerador tinha a possibilidade de mudar de vida, comprando a sua alforria, situação essa inexistente para os trabalhadores nos engenhos de açúcar. Com o esgotamento das minas, os senhores alforriaram seus escravos adultos doentes e crianças, considerados invendáveis, uma vez que não conseguiriam mantê-los (KOK, 1997).

E, assim, após três séculos, a escravidão bastante enfraquecida não foi eliminada com o final do período colonial. Pelo contrário, com a vinda da Família Real ela ressurgiu ainda mais forte no século XIX e é a responsável por fornecer a mão de obra necessária para o ciclo do café.

Outra coisa que se fortaleceu após a chegada da família real foram os salários dos trabalhadores. Apesar da escravidão e do fato da grande maioria das atividades urbanas serem realizadas pelos escravos, havia remuneração em moeda corrente no

Brasil colônia. Os pagamentos, em dinheiro, no século XVIII, não eram limitados aos funcionários, soldados e religiosos. Os escravos, com habilidades diversas, eram disponibilizados pelos seus proprietários para a contratação de terceiros. Esses trabalhadores recebiam por tarefa, por unidade de produto ou ainda pelo tempo que durava o seu trabalho (LAGO, 2014). Entretanto, constatou-se que a remuneração monetária para o trabalho era ainda bastante restrita.

Tal fato trazia consequências para o trabalhador livre, uma vez que para ele era difícil conseguir salários superiores àqueles pagos aos escravos contratados porque a mão de obra escrava pressionava para baixo os níveis de remuneração para os trabalhos sem qualificação e mecânicos (LAGO, 2014). É possível, portanto, afirmar que:

[...] a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se 'branquear' esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício. Mouros e judeus, dotados, também, de características étnicas 'inferiores', eram arrolados nas mesmas normas restritivas, embora fosse improvável que seu número no artesanato do Brasil colônia merecesse cuidados especiais (CUNHA, 2000, p. 90).

Cunha (2000, p. 90, grifo do autor) afirma ainda que “o *branqueamento* contra o *denegrimento* da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros)”. Revela com isso, “ideologicamente, não a discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, simplesmente, mas sim a daqueles que o executavam” (CUNHA, 2000, p. 90).

Com relação ao binômio terra-trabalho, em função dos grandes latifúndios, parte significativa da população tinha o acesso à propriedade bastante dificultado. Havia, portanto, um grande número de habitantes livres que dependiam diretamente dos grandes senhores vivendo, inclusive, em suas terras como agregados (LAGO, 2014). Assim fica evidente que a estrutura social vigente no Brasil colônia caracterizava-se tendo como base a submissão.

Essa submissão não acontecia apenas nas relações de trabalho, mas ocorria também nas relações familiares. Nas relações familiares a submissão se dava da esposa em relação ao marido e dos filhos em relação ao pai (RIBEIRO, 2007). Portanto é necessário destacar que “durante os três primeiros séculos do Brasil

colonial, as principais mercadorias exportadas foram quase que exclusivamente produzidas por trabalho escravo” (LAGO, 2014, p. 21). É possível acompanhar a cronologia dos principais acontecimentos no Brasil de 1500 a 1888 (Apêndice L).

Um fato que aconteceu nesse período e afetou sobremaneira o trabalho humano foi a proibição das fábricas e manufaturas no Brasil. O Alvará de 05 de janeiro de 1785 foi redigido por d. Maria I que argumentou ser necessário tal medida uma vez que o trabalho nas fábricas e manufaturas no Brasil impediriam os colonos de cultivar e explorar as riquezas da terra e, conseqüentemente, de prosperar a agricultura nas sesmarias, conforme acordo feito com os donatários (BRASIL, 1785).

Na ausência de fábricas e manufaturas a aprendizagem das profissões aconteceu em outros lugares. Fonseca (1961) afirma que ela foi realizada nas Corporações Oficiais. Esse agrupamento profissional era conhecido por colégio. Cada colégio mantinha a sua assembleia onde todos os seus componentes (livres ou escravos) eram iguais. Nessas assembleias ocorriam a votação dos estatutos, eleição do patrono, definição dos sacrifícios, culto aos mortos e os banquetes. De acordo com a organização que existia nos colégios, os filhos eram obrigados a seguir a profissão do pai. Infelizmente as Corporações Oficiais não tiveram a preocupação com a transmissão dos conhecimentos profissionais, deixando, assim, de regulamentar a aprendizagem dentro dos seus colégios.

2.2 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1500 A 1822)

A educação brasileira jamais foi prioridade para os nossos governantes. Essa cultura de desinteresse, de descaso e falta de entusiasmo pela educação foi gestada ao longo de toda a nossa história. Ela inicia com a falta de oferta de ensino de qualquer natureza de 1500 a 1549, data da chegada dos jesuítas¹⁴ ao Brasil e chega aos dias atuais com os resultados pífios obtidos na área. No período de 1500 a 1549 só houve silêncio e vazio. Pelo menos oficialmente nada foi oferecido em termos de educação.

O que havia antes da chegada dos jesuítas, em relação à educação e a formação dos profissionais que aqui viviam, era a transmissão do manejo das ferramentas e da tecnologia das profissões realizadas nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas próximas das casas-grandes. Essa transmissão dos

¹⁴ Segundo Cordeiro (2016) a palavra “jesuíta” significa pessoas que citam o nome de Jesus com muita frequência.

conhecimentos profissionais era feita sem o uso de nenhum método e/ou ordenação. Assim, era realizada de acordo com os imperativos da realidade e da necessidade que se apresentava. Apesar disso, a forma de aprendizagem de ofícios atendia às demandas da época em função da segregação social, da economia e da incipiente cultura reinante. É necessário considerar, também, que não havia condições reais para oferecer outro tipo de formação profissional nesse período (FONSECA, 1961).

Com a chegada dos jesuítas a educação instaurada no processo de colonização tratou-se de aculturação, irrompendo assim a dimensão religiosa por meio da catequese que é entendida “como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (SAVIANI, 2010, p. 29). E a conversão para os jesuítas era alcançada, principalmente, pela via da educação. E isso era tão claro para eles que em alguns casos, segundo Cordeiro (2016, p. 15) “os colégios antecederam a formação das próprias cidades onde eles seriam instalados. Foi o caso de São Paulo, a metrópole fundada por religiosos em torno do Pátio do Colégio”. O colégio de São Paulo ensinava a ler e escrever em tupi, noções gramaticais do latim. Os alunos também aprendiam carpintaria e marcenaria. Os alunos eram crianças indígenas (CORDEIRO, 2016).

A estratégia utilizada para conseguir chegar até os gentios foi atrair as crianças indígenas. E para atraí-las a estratégia utilizada foi mandar buscar em Lisboa meninos órfãos. Os jesuítas buscavam assim, “[...] pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” (SAVIANI, 2010, p. 43).

São Paulo, além do colégio, também comportou aldeias que serviriam para abrigar o maior número possível de índios. Uma terceira estrutura pensada pelos jesuítas tratava-se de residência para moradia destinada aos próprios religiosos. Em 1558 foi essa a tríade pensada pelos jesuítas: colégios, aldeias e casas. Isso era visível no traçado urbanístico adotado como padrão pelos Jesuítas, conforme Cordeiro (2016, p. 140):

[...] uma praça central reunia o cemitério, a escola, a igreja, e o hospital, as janelas sempre voltadas para a praça, [...]. As casas, normalmente construídas de madeira, mas às vezes também de pedra, ficavam distribuídas em torno da praça, com quartos agrupados ao redor de varandas comunitárias.

Como os jesuítas vieram ao Brasil em função de uma determinação do rei de Portugal, os clérigos usufruíram do apoio da Coroa portuguesa, das autoridades locais e nos dois primeiros séculos o monopólio da educação (SAVIANI, 2010). Mesmo assim eles enfrentaram grandes dificuldades financeiras para construir os colégios e manter os alunos. Isso foi resolvido, momentaneamente, em 1564 por José de Anchieta ao conseguir apoio do terceiro governador-geral, Mem de Sá que se mostrou especialmente favorável à causa religiosa, chegando a construir o colégio do Rio de Janeiro quatro anos depois (CORDEIRO, 2016).

Cordeiro (2016) atribui aos jesuítas a introdução da matemática no Brasil, ministrando posteriormente a aritmética e a geometria. Aliada à matemática estava a astronomia e a cartografia. Outro detalhe importante para os jesuítas era a constituição da biblioteca dos colégios já que no país, livro era algo raro. “As bibliotecas dos colégios tinham não só livros religiosos, mas também, compêndios de obras de caráter científico e de filosofia racionalista, como as deixadas por Isaac Newton e René Descartes” (CORDEIRO, 2016, p. 97).

Fonseca (1961, p. 16) afirma que:

[...] como havia poucos artífices, os missionários foram também mestres de ofícios, formando numerosos discípulos nas artes de tecelagem, da carpintaria, da ferraria ou da sapataria. Chegaram, mesmo, a montar oficinas de certo vulto [...] ministrando nelas, [...] os rudimentos das profissões manuais [...].

Apesar da formação profissional oferecida pelos jesuítas, ela não se constituía em preocupação civilizadora e nem fazia parte das diretrizes educacionais traçadas por eles. A formação profissional era oferecida exclusivamente por força das circunstâncias da vida em país a ser desbravado e onde havia tudo por fazer. Foram, assim, os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício, deixando como marca a servidão no início do ensino industrial em nosso país (FONSECA, 1961).

Toda a educação no período colonial esteve sob a incumbência dos jesuítas. E assim, todo o sistema educacional foi estruturado e posto em prática por eles. Segundo Saviani (2010) a educação colonial no Brasil compreendeu três etapas distintas. A primeira etapa corresponde ao período denominado de período heroico. Esse período vai da chegada dos jesuítas em 1549 até a promulgação do *Ratio Studiorum* em 1599. A segunda etapa, de 1599 a 1759, foi marcada pela organização

e consolidação da educação jesuítica tendo como base o *Ratio Studiorum*. E a terceira etapa, de 1759 a 1808, que corresponde à fase pombalina.

A primeira etapa é chamada de período heroico em função das dificuldades e privações enfrentadas pelos jesuítas. E nela se manifestou inicialmente no aprendizado do português em escola para ler e escrever. Essa fase é representada pela seguinte trindade, segundo Azevedo (2010, p. 542): “Nóbrega¹⁵, o político, Navarro¹⁶, o pioneiro, e Anchieta¹⁷, o santo”. À Nóbrega, grande apóstolo da instrução, coube conceber o plano de levantar sobre os alicerces do ensino, toda obra de catequese e de colonização (AZEVEDO, 2010). À Navarro, primeiro nas entradas evangelizadoras nos sertões, coube seguir em viagem para Minas Gerais, passando pelo interior da Bahia e rio São Francisco com a missão de buscar “infiéis” e convertê-los. E à Anchieta, conhecido como apóstolo do mundo, desenvolver um trabalho apostólico de proporções tão vastas quanto intensas (CORDEIRO, 2016).

Com a redizima instituída pela Coroa Portuguesa, dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira eram destinados à manutenção dos colégios jesuítas. E isso muda tudo. Com as facilidades recebidas e usufruindo de conforto, os jesuítas suprimiram as escolas de ler e escrever e implementaram o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus.

Foi elaborado por um grupo de administradores e brilhantes professores sob a influência da teoria e da prática do Renascimento (especialmente da Universidade de Paris) e a experiência prática adquirida pelos jesuítas por se fazerem presentes em uma centena de faculdades em muitos países. Continha 467 regras e esse conjunto de regras abrangiam todas as atividades das pessoas diretamente ligadas ao ensino, segundo Saviani (2010). O *Ratio* começava pelas regras:

[...] do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2010, p. 55).

O *Ratio Studiorum* apresentava as linhas mestras do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, do seu método e concepção pedagógica que deveriam ser

¹⁵ Manoel da Nóbrega (1517-1570).

¹⁶ João de Azpilcueta Navarro (1521-1557). Há controvérsia acerca do ano de nascimento. Não se sabe se foi em 1521 ou 1523.

¹⁷ José de Anchieta (1534-1597).

seguidas e adotadas em todos os países em que os jesuítas mantinham escola. As regras que chamam atenção em função da relevância para essa pesquisa são: definição dos conteúdos a serem ministrados nas classes ou disciplinas oferecidas, inclusive com o seu cumprimento durante o ano em curso; o método a ser utilizado, o escolástico¹⁸, tendo como representante Santo Tomás de Aquino (esse método, segundo o plano de estudos da Companhia de Jesus, só não deveria ser utilizado nas questões concernentes à Sagrada Escritura); adoção da gramática do professor Emmanuel Alvarez para orientação do trabalho do professor; preocupação com as habilidades dos professores, bem como a formação do professor desejada para cada classe ou disciplina; busca por professores com formação completa; a progressão do professor ministrando aulas possibilitando ganhar experiência como professor e completar a sua formação; orientar os professores de como planejar as técnicas de ensino, oferecendo preparo com aulas práticas aos futuros professores, inclusive com relação às questões ambíguas relativas à fé, relacionadas ao posicionamento de Santo Tomás de Aquino (COMPANHIA DE JESUS, 1970).

Para Paiva (2011, p. 49) as linhas mestras do *Ratio Studiorum*, era a “destinação do homem e de todos os seus atos para Deus [...]. É preciso treinar as pessoas a agir de acordo com o plano divino”. E a proposta pedagógica jesuítica “era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas. [...] o caminho para se chegar aí [...] era a penitência e a fuga” (PAIVA, 2011, p. 50). Penitência pelos pecados cometidos e principalmente fuga aos pecados. Fuga ao pecado, pois este “[...] transgride a ordem e a vigilância da disciplina. O pecado nega, na prática, a ordem estabelecida, a única ordem, fora da qual não há salvação” (PAIVA, 2011, p. 50).

Diante disso a disciplina torna-se “instrumento capital: disciplina de costumes, disciplina acadêmica, disciplina ascética” (PAIVA, 2011, p. 50). Nesse contexto cabia ao colégio formar o estudante para não fazer isso ou aquilo (fuga aos pecados) e para que pudesse no futuro desempenhar o papel de vigilante cultural e moral. Assim o colégio propunha o modelo do comportar-se que na época significava: confessar-se com frequência, assistir à missa, não ter nenhum vício (beber ou fumar), ser

¹⁸ A palavra “escolástica” se refere à filosofia cristã produzida na Idade Média, mais especificamente a partir da fundação das escolas nos séculos VIII e IX. O termo *scholasticus* se referia àqueles que ensinavam as sete artes liberais do *trivium* e do *quadrivium*. Algum tempo depois, passou-se a se chamar escolástico o professor ou mestre de teologia ou filosofia que se dedicava ao ensino nas escolas, os mesmos que mais tarde passaram a ensinar também nas universidades (COLÉGIO PRÁXIS, 2018).

monogâmico etc. Para tanto estava previsto no *Ratio Studiorum* a figura do administrador dos sacramentos que era o professor de uma classe ou disciplina que tinha a incumbência de explanar todos os sacramentos, censuras e os diferentes estado de vida e seus deveres. Os dez mandamentos também eram estudados durante dois anos (COMPANHIA DE JESUS, 1970).

Na segunda etapa, a partir do *Ratio Studiorum*, a educação assumiu caráter universalista e elitista. Universalista, pois era adotado indistintamente por todos os jesuítas, independente do lugar de atuação deles. E elitista porque se destinava apenas aos filhos dos colonos e os indígenas foram deixados de lado (SAVIANI, 2010).

Nos inúmeros colégios jesuítas espalhados pelo Brasil e nos demais domínios portugueses foi o *Ratio* que direcionou, formulou a base da organização e das atividades existentes. Também é relevante o papel assumido pelo *Ratio* no contexto da educação moderna. O seu êxito foi inquestionável e muito contribuiu para o desenvolvimento da educação no país.

Pesa sobre os jesuítas a crítica de que na educação ocorreu a predominância, quase que exclusiva, do elemento clerical com orientação acadêmica e livresca do ensino professado nos mosteiros e seminários, comprometendo assim por mais de dois séculos a cultura brasileira (AZEVEDO, 2010). Esse tipo de educação fica evidenciada ao se identificar o objetivo almejado pelos jesuítas: “*the aim of our educational program is to lead men to the knowledge and love of our Creator and Redeemer*”¹⁹ (COMPANHIA DE JESUS, 1970, p. 1).

Para Azevedo (2010, p. 309) o ensino uniformizador oferecido pelos jesuítas “abafou a espontaneidade intelectual, embotou o gosto da análise e comprometeu, por séculos, o espírito crítico do brasileiro, na sociedade colonial”. Mas, o próprio Azevedo (2010, p. 309) argumenta que embora esse ensino literário e eclesiástico tenha contribuído:

[...] para o desprezo das ciências úteis, o desinteresse pela natureza e o horror à atividade manual, não pode ser ele considerado responsável por esse desamor, que ficou sendo um dos traços característicos do brasileiro, pelo trabalho da terra e pelos ofícios mecânicos. [...] para a qual liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho, qualquer coisa de equivalente à servidão.

¹⁹ Tradução livre: “O objetivo do nosso programa educacional é levar os homens ao conhecimento e ao amor de nosso Criador e Redentor”.

A formação intelectual, ministrada pelos jesuítas, era orientada não para a técnica, para a ação e para o concreto. A ênfase dada era para a forma, para o adestramento na eloquência e para o exercício das funções dialéticas do espírito, fazendo uso de métodos ancorados na leitura, no comentário e na especulação (AZEVEDO, 2010). A classe de retórica, por exemplo, tinha por objetivo “[...] *development of the power of self-expression. Its content spans two major fields, oratory and poetry, with oratory taking the place of honor [...] this class is concerned mainly with the art of rhetoric, the refinement of style, and erudition*”²⁰ (COMPANHIA DE JESUS, 1970, p. 72).

Uma das consequências foi o que Azevedo (2010, p. 311) chamou de “tendência intelectualista e literária, que se desenvolveu por mais de três séculos, para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais”, deixando como herança “[...] o pendor pelos estudos puramente literários e retóricos e o gosto pelo diploma de bacharel²¹, inculcados pelos jesuítas desde o século XVI [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 293). E “o título de bacharel e de doutor mantinha-se como sinal de classe, e as mãos dos filhos do senhor de engenho ou do burguês dos sobrados continuavam a repugnar as calosidades do trabalho [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 311).

Assim, o sistema jesuítico de ensino não fez mais do que “valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, o horror ao trabalho manual e mecânico que provinha antes ‘desse pendor português para viver de escravos’[...]” (AZEVEDO, 2010, p. 310). Apesar do exposto, para Saviani (2010, p. 57) “a obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica, tendo se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais [...]”.

Ainda que a obra educativa e cultural deixada tenha sido “[...] demasiadamente verbal, demasiadamente afastada do concreto, demasiadamente cheia de retórica e de poesia, demasiadamente afastada das humildes realidades terrestres, sem contrapeso científico” (AZEVEDO, 2010, p. 427) é inegável a contribuição e importância dos jesuítas para a educação brasileira.

²⁰ Tradução livre: “[...] desenvolvimento do poder de autoexpressão. Seu conteúdo abrangia dois campos principais, oratória e poesia, com oratória tomando o lugar de honra [...] esta classe preocupa-se principalmente com a arte da retórica, o refinamento do estilo e a erudição”.

²¹ Isso explica a grande valorização no país pelos cursos superiores. E a baixa aceitação do trabalhador e dos empresários pelos cursos técnicos de nível médio.

Na segunda etapa foi ofertado o curso de humanidades denominado no *Ratio* de estudos inferiores que era equivalente ao atual ensino médio com duração de seis a sete anos. O currículo era composto das seguintes classes ou disciplinas, segundo Saviani (2010, p. 56) “retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior”. Nos estudos superiores aconteciam os cursos de filosofia com duração de três anos e de teologia em quatro anos. Esses cursos no Brasil eram limitados à formação dos padres catequistas (SAVIANI, 2010). Além da definição do currículo dos estudos inferiores o *Ratio* retomava o *Trivium* da Idade Média, onde eram definidos os conteúdos a serem ministrados que foram: gramática (dividida em inferior, média e superior), dialética e retórica.

O ensino da gramática tinha o objetivo de assegurar expressão clara e precisa e a dialética destinava-se a assegurar além da expressão rica, a elegância. Já a retórica buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. Havia ainda o ensino por meio da leitura dos autores clássicos da língua portuguesa, da história e da geografia subordinados ao ensino do latim e do grego (SAVIANI, 2010). O método pedagógico da Companhia de Jesus promoveu:

[...] a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas salas de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área do saber (SAVIANI, 2010, p. 58).

E as consequências disso foram a decomposição do processo de trabalho, sua divisão e o surgimento de trabalhadores especializados, características próprias das manufaturas na escola.

A pedagogia adotada no *Ratio* era conservadora cuja concepção pedagógica “caracterizava-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (SAVIANI, 2010, p. 58).

A corrente do tomismo, articulação da filosofia de Aristóteles e a tradição cristã defendida pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino (cujo nome empresta para a referida corrente) está na base do *Ratio Studiorum* cuja orientação é não se afastar de Aristóteles e sempre que possível fazer referência positiva a Tomás de Aquino. Assim o ensino da época era “excessivamente literário, abstrato e dogmático” (AZEVEDO, 2010, p. 275). E era ainda:

[...] dominada pela influência predominante ou quase exclusiva da religião e orientada sobretudo para a formação profissional de sacerdotes, essa cultura, de feição literária e escolástica, era até certo ponto desinteressada, sem preocupações utilitárias, e se caracterizava pela sua unidade orgânica, [...] (AZEVEDO, 2010, p. 274).

As características da Educação Jesuítica podem ser vistas em detalhes no Quadro 4.

Quadro 4 – Características da educação jesuítica.

Itens	Características
Escola	Fundada na hierarquia e na religião. Funcionava como agências de seleção e canais de ascensão social.
Público-alvo da escola	Inicialmente os índios ensinando-lhes, a ler e a escrever, e posteriormente os dirigentes da sociedade da época.
Sistema cultural	Manutenção do sistema cultural da Coroa Portuguesa por meio da disseminação do ensino da Língua Portuguesa.
Ensino	Pautado na educação formal, no formalismo pedagógico onde o que era estudado era distante e diverso do vivido pelo aluno. Tradicional, autoritário e conservador. Excessivamente literário e retórico. Buscava assegurar a posse e a unidade do poder espiritual.
Proposta pedagógica	Prática de virtudes e o amor das virtudes sólidas. Educação literária popular, de fundo religioso e clássico, organizada sob a influência da Reforma e da Contrarreforma.
Concepção de mundo	O mundo é obra divina de Deus e nela não se pode mexer. Deus como princípio e fim.
Concepção de Homem	O homem precisa ser treinado para agir conforme o plano divino. Como a natureza do homem é rebelde, deve-se educá-lo para a fuga do pecado (vícios, dos maus costumes etc.).
Concepção de sociedade	A concepção de sociedade e de organização era toda ela de caráter hierárquico. Prevalencia o modelo de família patriarcal.
Ambição política educativa	Elaboração de uma elite, culta e religiosa, que realizaria os objetivos místicos e sociais de Santo Inácio. Isso seria obtido especialmente por meio do ensino superior.
Níveis de ensino ofertados	Ensino elementar e superior, com ênfase para o superior. A formação profissional decorria da pressão das circunstâncias. De toda forma, eram vistos como instrumentos para o alcance dos objetivos religiosos e educativos.

Fonte: Adaptado de Azevedo (2010) e Paiva (2011).

Apesar da significativa e incontestável contribuição dos jesuítas para a educação brasileira, a relação que eles construíram com os locais foi de amor e ódio. Isso apesar dos Jesuítas serem úteis, uma vez que eles “educavam os filhos dos moradores, gerenciavam hospitais e visitavam doentes” (CORDEIRO, 2016, p. 126). O que irritava os colonos é que os Jesuítas não pagavam os altos impostos como eles, faziam uso de mão de obra indígena com exclusividade, e a eles eram atribuídos altos rendimentos nos negócios empreendidos justamente pela isenção dos impostos, tendo como consequência, amealhado um patrimônio considerável. Para os

comerciantes locais era impossível concorrer com os Jesuítas com tais desvantagens fiscais. Sobre isso Saviani (2010, p. 69) afirma sobre os jesuítas:

[...] concorriam, pois, com os empreendedores seculares em condições vantajosas, pois, além de contar com frequentes doações, com os favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam da mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos [...].

Os Jesuítas mesmo quando recebiam ordem para pagar os impostos se recusavam a fazê-lo, recorrendo na justiça sob a alegação de que tinham bulas e decisões papais favorecendo a isenção de quaisquer taxas (CORDEIRO, 2016). Em decorrência disso, passaram a ser acusados de “concorrência desleal, de exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa” (SAVIANI, 2010, p. 69). E as críticas aos Jesuítas não paravam por aí. Além da crítica de explorarem com exclusividade a mão de obra indígena havia ainda a acusação de que eles conduziam os índios como ditadores. Com relação a essas acusações, Cordeiro (2016, p. 150) afirma que “as punições aos índios eram recorrentes, e os desobedientes podiam ser expulsos, o que inviabilizava qualquer projeção de que as missões fossem uma espécie de paraíso democrático”. Argumenta ainda que a carga horária diária de trabalho era leve “a não ser que considerasse as horas de orações como parte do trabalho” (CORDEIRO, 2016, p. 150).

A tensão constante entre jesuítas e colonos, do posicionamento desfavorável do Marquês de Pombal²² à ordem e de suas reformas empreendidas para modernizar Portugal, culminaram com a expulsão em definitivo dos jesuítas pela Lei de 3 de setembro de 1759. As reformas pombalinas incluíram, segundo Maxwell (1996, p. 35):

[...] a estruturação de um novo sistema de educação pública para substituir o dos jesuítas, a afirmação da autoridade nacional na administração religiosa e eclesiástica, o estímulo a empreendimentos industriais e a atividades empresariais e a consolidação da autoridade para lançar impostos, das capacidades militares e da estrutura de segurança do Estado.

Encerravam-se, assim, as ações dos jesuítas não só no Brasil, mas também na África e na Ásia onde Portugal tinha colônias. O rei d. José I expulsou em torno de 600 (seiscentos) inicianos que viviam no Brasil. Os colégios, as igrejas, as bibliotecas, as fazendas, as mais de sessenta aldeias, as cabeças de gado, os escravos, as

²² Ficou conhecido pelo seu título de nobreza, mas o seu nome era Sebastião José de Carvalho e Melo.

embarcações etc. Tudo foi confiscado e deveria ser deixado para trás em pouco tempo. “O fim de 211 anos de trabalho missionário seria o resultado mais duradouro do intenso esforço de modernização do estado português, conduzido pelo Marquês de Pombal ao longo de 27 anos” (CORDEIRO, 2016, p. 158).

Os jesuítas foram condenados sob a acusação de criarem um Estado dentro de outro Estado. E, por isso, tiveram as suas condenações e sentenças lidas em praça pública, foram presos (os que não foram mortos ficaram longos anos na prisão), alguns espancados em retaliação às críticas feitas ao Bispo, o beneditino Antônio de Desterro, outros conduzidos amordaçados ao porto para expulsão do país, alguns exilados e o caso do jesuíta Gabriel Malagrida que foi morto por garrote²³ (CORDEIRO, 2016).

Sem dúvida nenhuma a expulsão dos jesuítas de Portugal e seus domínios, acompanhada do confisco de seus bens, foi uma das medidas mais controvertida. Segundo Fausto (2015, p. 60) “ela pode ser compreendida no quadro dos objetivos de centralizar a administração portuguesa e impedir áreas de atuação autônoma por ordens religiosas, cujos fins eram diversos dos da Coroa”. Havia também o fato de que “[...] os jesuítas mantinham um quase monopólio da educação superior e eram, do ponto de vista de seus oponentes, os principais defensores de uma tradição escolástica morta e estéril, inadequada à idade da razão” (MAXWELL, 1996, p. 13).

As consequências da expulsão dos jesuítas foram inúmeras e em várias áreas. Azevedo (2010, p. 313) afirma que sem medida complementar da substituição das escolas jesuítas por outras, “desmantelou-se, por mais de cinquenta anos, todo o sistema cultural apoiado na estrutura colonial do ensino jesuítico”. Isso só foi retomado no Império, atrelado a uma cultura mais liberal, ligado à ideia de preparação profissional: de militares, advogados, médicos e engenheiros (AZEVEDO, 2010). Na área de educação, de uma hora para outra, o sistema educacional brasileiro simplesmente desapareceu e a oferta educacional foi interrompida com o fechamento das escolas jesuíticas.

Havia, ainda, a compreensão, com relação à educação, de que ela precisava ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha preso a Aristóteles e à tradição cristã nas ideias de Tomás de Aquino (Tomismo). No seu lugar defendiam a difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista (SAVIANI, 2010). De acordo

²³ Uma ferramenta que enforca a pessoa enquanto ela permanece sentada em uma cadeira.

com tais ideias, o sistema educacional brasileiro deveria ser reconstruído, inclusive com a substituição dos jesuítas professores, pois repentinamente não havia mais professores. Tal tarefa se revelou bastante complexa e difícil uma vez que não é possível formar professores de um dia para outro. Havia também a necessidade de se destinar recursos financeiros para essa área. Sem recursos a Coroa criou um imposto denominado de subsídio literário cujo objetivo era subsidiar o ensino do Estado. O subsídio literário, segundo Saviani (2010, p. 99):

[...] destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artes.

Apesar do subsídio literário, o Pará, por exemplo, demorou muitas décadas para voltar a ter infraestrutura de ensino, conforme Cordeiro (2016). Outra medida tomada foi a criação das aulas régias a serem mantidas pela Coroa. As condições de funcionamento dessas aulas eram precárias, os salários reduzidos e eram frequentes os atrasos no pagamento dos professores. “Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (SAVIANI, 2010, p. 108).

Previsto também no Alvará de 28 de junho de 1759 (importante destacar que a data é anterior à expulsão dos jesuítas), referente à reforma dos estudos menores, aconteceu em Recife em 20 de março de 1760, o primeiro concurso para admissão de professores para ministrar as aulas régias. Passados cinco anos da expulsão dos jesuítas, em 1765, a Coroa ainda não havia nomeado nenhum professor público (SAVIANI, 2010).

Estava previsto no referido Alvará que a qualificação dos professores de Latim seria atestada por concurso para admissão e o(s) pretendente(s) seriam submetidos a exame por dois Professores Régios de Gramática. Somente mediante a aprovação seria concedido ao candidato a licença para trabalhar como professor (BRASIL, 1759).

A partir disso é possível aferir em que condições se encontrava a educação pública do país. “A insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos” foram constantes na primeira

fase da reforma pombalina, conforme Saviani (2010, p. 89-90). Sobre a reforma pombalina assim se pronunciou Azevedo (2010, p. 590):

[...] golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores.

Apesar disso o funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários. Tanto que o bispo de Pernambuco, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, criou o seminário de Olinda voltado para as ciências naturais e a matemática. Além disso, pequenos clubes de intelectuais surgiram no Rio de Janeiro e na Bahia. Os colégios confiscados dos jesuítas transformaram-se em palácios de governadores ou hospitais militares. As bibliotecas foram transferidas para outras ordens e mantidas como patrimônio cultural (FAUSTO, 2015).

Com relação às propriedades, a Coroa decidiu arrendá-las a pessoas selecionadas pela corte que ficaram conhecidas como “contemplados”, conforme Carta Régia publicada no ano seguinte após a expulsão dos jesuítas. As propriedades maiores foram mantidas sob controle do estado. Algumas fazendas foram saqueadas, abandonadas ou revendidas a preços baixos (CORDEIRO, 2016).

Apesar da grande alegria dos colonos por ocasião da expulsão dos jesuítas, o Brasil nunca mais seria o mesmo. Eles eram intrometidos, não pagavam impostos, mantinham negócios que extrapolavam a religião e exerciam influência na política com mãos demasiadamente pesadas (CORDEIRO, 2016). Ainda assim, as fazendas e os engenhos jamais voltariam a ser bem administrados como anteriormente e a educação jesuíta demorou décadas para ser substituída, causando enormes prejuízos ao país.

Na segunda fase da reforma pombalina, iniciada em 1772, a reforma se concentrou nos estudos maiores, ou seja, o ensino de nível superior. Teve como principal elemento na reforma a Universidade de Coimbra. Novos Estatutos foram redigidos; duas novas faculdades foram criadas, a de Filosofia e a de Matemática; reduziram a duração dos cursos já existentes; novas cadeiras foram substituídas por velhas; e o método de ensino baseado no estudo livresco foi substituído pelo método experimental. Em síntese, buscou-se na reforma da Universidade de Coimbra “incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da

filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico” (SAVIANI, 2010, p. 93).

A Lei de 6 de novembro de 1772 trata da reforma dos estudos menores referentes às primeiras letras. Na referida lei, o rei, em resposta às súplicas da Real Mesa Censória²⁴ que solicitou que a escola de primeiras letras fosse oferecida ao maior número de pessoas possível, ponderou ser impossível adotar tal medida. Afinal, segundo o rei, nem todo indivíduo tinha como objetivo prosseguir os estudos com os Estudos Maiores. Ele considerou excluídos dessa trajetória os empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris e argumentou, ainda, que para eles bastariam as explicações dadas pelos padres nas missas dominicais. Admitia, portanto, a desigualdade entre os indivíduos, pois defendia que “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros basta a língua latina” (SAVIANI, 2010, p. 95-96).

Tais ideias, bem como as reformas pombalinas, incorporavam o ideário iluminista. Especificamente, a concepção iluminista e burguesa de Antonio Nunes Ribeiro Sanches que se ancorava na teoria política, com fundamentação na economia política e muito próximas das ideias defendidas por Bernard Mandeville. Ambos acreditavam e defendiam que para os pobres trabalhadores a única instrução necessária e suficiente era aquela fornecida pelos padres nas missas dominicais (SAVIANI, 2010). Diante de tais ideias foi possível identificar e reconhecer como a sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista encarava, na época, o problema educativo.

A Companhia de Jesus foi extinta em 21 de julho de 1773 por ordem do Papa Clemente XIV, resultado de uma perseguição sistemática empreendida pelo Marques de Pombal aos jesuítas e foi reaberta em 1814 por ordem do papa Pio VII. No Brasil, a presença dos jesuítas é visível nas instituições de ensino mantidas pela Companhia: em especial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Católica de Pernambuco e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CORDEIRO, 2016). Em Curitiba, a companhia mantém o Colégio Medianeira.

O seminário de Olinda fundado em 1800 tornou-se uma das melhores, senão a melhor escola secundária no Brasil. Em seus estatutos assumiram o despotismo

²⁴ Segundo Maxwell (1996, p. 39) ela “[...] fora planejada para fornecer um mecanismo destinado a secularizar o controle e as proibições religiosas que de longa data haviam governado a introdução de novas ideias no país”.

esclarecido de Pombal. “Pensando como elemento de uma estratégia de reativação da força material do reino português, que deveria permanecer unificado sob o comando de um déspota esclarecido, o Seminário formou republicanos” (SAVIANI, 2010, p. 113). E ainda se tornou o centro da revolução pernambucana de 1817 que defendia a independência do Brasil de Portugal.

E isso, graças ao rompimento da velha tradição colonial de ensino implementado pelos jesuítas e que manteve as disciplinas dos antigos colégios dos jesuítas e incluiu as ofertas das disciplinas de desenho, das ciências físicas e matemáticas, da química, da botânica e da mineralogia. As novas condições de ensino favoreceram a geração idealista de 1817 (AZEVEDO, 2010).

Na fase joanina²⁵, iniciada com a vinda da família real em 1808, ainda sob inspiração da reforma pombalina, a educação tinha como principal objetivo a formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro. E para tanto, foram criados cursos organizados nos mesmos formatos das aulas régias. Assim, no mesmo ano da chegada da família real, em 1808, foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. Ambas destinadas a formar engenheiros civis e militares. Ainda em 1808 foi criada a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro. Em 1809 foi criada a aula de medicina destinada a formar médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha. Também em 1808 foi criada na Bahia a aula de economia. Em 1812 surgiu a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais. Em 1817 nasceu o curso de química composto das aulas de química industrial, geologia e mineralogia e no ano seguinte o de desenho técnico. Ambos na Bahia (SAVIANI, 2010).

Priore (2016) apontou a criação, também na Bahia, da Escola de Cirurgia que funcionou como Hospital Militar, oferecendo os seguintes cursos: anatomia, obstetrícia e cirurgia. Um ano depois, no Rio de Janeiro, no Hospital Militar e da Marinha, os mesmos cursos foram ofertados com a inclusão da cadeira de clínica teórica, combinadas pelas seguintes disciplinas: “princípios elementares de medicina e

²⁵ O período Joanino correspondente às primeiras duas décadas do século XIX, quando, ameaçada por Napoleão, a monarquia portuguesa, cujo titular era o rei Dom João VI, foi forçada a abandonar a metrópole e seguir para o Brasil. Ocasão em que transferiu para a colônia brasileira a administração de todo o império ultramarino português.

farmácia, polícia médica, higiene particular e geral, terapêutica” (PRIORE, 2016, p. 435).

Outra importante medida tomada foi a assinatura do Alvará de 1º de abril de 1808, liberando a criação de manufaturas no Brasil, revogando, portanto, o Alvará de 05 de janeiro de 1785 assinado pela d. Maria I, mãe de d. João VI (BRASIL, 1808).

Segundo Saviani (2010), a reforma pombalina (1759 a 1834) no Brasil teve as seguintes características: estatização e secularização da administração do ensino, centralizada na figura do diretor-geral de estudos; estatização e secularização do magistério como forma de controlar e condicionar o exercício docente; estatização e secularização do conteúdo de ensino cujo controle foi exercido pela Real Mesa Censória; estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos por meio da criação das aulas régias de primeiras letras e de humanidades, mantidas com os recursos do Subsídio Literário; e estatização e secularização dos estudos superiores por meio da reforma da Universidade de Coimbra. As medidas propostas enfrentaram inúmeras dificuldades, dentre elas pode-se destacar:

[...] a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do ‘Subsídio Literário’ para financiar as aulas régias; a reorientação provocada pela ‘viradeira de Dona Maria I’ que sobreveio a Portugal após a morte de Dom José I em 1777; e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas (SAVIANI, 2010, p. 114).

A falta de recursos parece ser um mal que acomete o Brasil desde o período colonial até a presente data. É o presente fruto do passado e o futuro se delineando no presente, ou seja, se nada for feito o Brasil seguirá sendo acometido por este mal. As escolas padeciam e padecem com estrutura ruim, professores mal remunerados que não atraíam e continuam a não atrair bons profissionais. Na visão da elite da época a educação formal não era necessária e, portanto, não era oferecida para o trabalhador brasileiro e muito menos para o escravo. Na escola capitalista dos dias atuais há duas escolas com ofertas bem diferentes: uma para os dirigentes e a outra para o trabalhador onde a desigualdade social impera. E assim, a desigualdade social, alimentada inicialmente pela escravidão, se perpetua e se consolida em nosso país por vários motivos, dentre eles, pela baixa qualidade de ensino oferecida.

A educação no período colonial, aqui apresentada, mostra que os problemas em nosso país são de longa data, persistentes e complexos. Sinaliza, também, o movimento de avanço e retrocesso, considerando que: 1) no período em que a educação esteve sob a incumbência dos jesuítas, em que pese sobre eles a crítica do ensino conservador (repetitivo, descolado da realidade, muito retórico etc.), é necessário reconhecer a importância e o avanço empreitado por eles, na área de educação, no Brasil, a partir do planejamento, da organização e da criação de um sistema de educação para o país que se iniciava; 2) retrocesso, uma vez que a formação dos docentes para a educação técnico-profissional vem sendo negligenciada pelo Estado.

Retrocesso, também, porque o suporte dado aos professores pelos jesuítas não é mais fornecido pelo Estado, como acontecia no passado (definição do método, currículo e do conteúdo a ser ministrado; adoção do livro para cada classe; determinação da formação e habilidades dos professores para cada classe bem como o preparo docente por meio de aulas práticas etc.). Esse suporte não é oferecido para os professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois para esses docentes, só há silêncio. Não há uma definição acerca da formação docente para esses profissionais e apesar de toda preocupação dos jesuítas em receber professores com a formação completa e preparados de forma prática, é possível atualmente que uma pessoa, sem formação específica e/ou pedagógica, sem prática de sala de aula anteriormente, possa efetivamente iniciar a carreira acadêmica sem maiores empecilhos. Com o novo ensino médio será exigido menos ainda das futuras pessoas que queiram atuar como professores nesse nível de ensino. A pessoa poderá ser contratada por notório saber²⁶, apesar de não possuir formação e/ou experiência como professor.

O curioso é que todos os autores consultados acerca do ensino dos jesuítas no Brasil, nenhum deles aborda ou destaca a preocupação dos jesuítas com a formação docente. Preocupação essa que apenas retornou em nosso país na 1ª República, com as reformas educacionais estaduais, demonstrando o movimento constante do pêndulo que oscila entre o avanço e o retrocesso.

²⁶ Segundo Ferreira (1986, p. 1201) notório é um adjetivo e significa “conhecido de todos; público, manifesto: professor de notório saber; [...]”. O notório saber é contemplado ainda na Lei de Diretrizes e LDB (BRASIL, 1996), art. 66, e na Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), no item IV do art. 61.

2.3 O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XIX

Numerosos fazendeiros e comerciantes transformaram-se em produtores de café. Infelizmente a lavoura de café multiplicou as desigualdades regionais, favorecendo as regiões produtoras: Rio de Janeiro, São Paulo e, em menor escala, Minas Gerais e Espírito Santo (PRIORE, 2016).

Tanto que nessa região cafeeira, os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, “abrigavam a maioria dos centros industriais, financeiros e comerciais mais importantes do Brasil, assim como boa parte de sua malha ferroviária e rodoviária” (LAGO, 2014, p. 243). Foram também os produtores de café que exerceram forte influência política sobre o governo central e sua política econômica. Isso aconteceu em função do desenvolvimento e expansão da produção de café (LAGO, 2014).

Lago (2014) destaca também as poucas alternativas existentes no período, além do trabalho assalariado, para a população adulta livre. Ele assinala esse fato como consequência da “tradicional desutilidade do trabalho, associada, pela população livre local, com o trabalho dos escravos” (LAGO, 2014, p. 73).

Escravos e homens livres trabalhavam junto na lavoura do café. E a lavoura do café avançava nas terras dos caipiras e roceiros que utilizavam a terra na condição de posseiros. Para esses casos, havia poucas opções: se deslocavam para áreas ainda não ocupadas ou resistiam a esse avanço participando de grupos de foras da lei. Outra opção era trabalhar como capangas, capatazes, feitores de escravos, tangedores de carro de boi, tropeiros ou ainda como simples derrubadores das matas (PRIORE, 2016). A vida continuava marcada por rígidos horários, pois segundo Priore (2016, p. 61):

[...] levantavam-se com as galinhas e entravam logo na labutação doméstica até o escurecer: almoçavam às oito da manhã, jantavam a uma da tarde, à noite rezavam o terço e metiam-se logo na cama depois de tomado o competente banho.

A produção de café exigia mudanças: mudanças dos grandes proprietários de terreno que não mais frequentavam os povoados para se reconcentrarem em suas fazendas, convergindo para lá toda a vida; mudança no transporte da produção com

a necessidade de transporte ferroviário; e mudança na agenda de trabalho (PRIORE, 2016). Na nova agenda de trabalho era obrigatória:

[...] a construção das benfeitorias necessárias, como moinhos, engenhos de socar e tulhas para armazenamento de grãos beneficiados. Junto às sedes, multiplicavam-se chiqueiros, suprindo os muitos moradores de toucinho e banha. Nos terreiros, galinhas ciscavam. Cresciam as instalações hidráulicas e eram visíveis os ranchos para as tropas encarregadas de transporte, a tenda de ferreiro, a casa de arreios, a cozinha, a enfermaria para cativos. Engenhos de moer cana para fabrico de aguardente e o alambique para o melado também despontava em algumas fazendas. Em outras, havia engenhos de mandioca e olarias para a produção de telhas (PRIORE, 2016, p. 64-65).

Em muitas fazendas (especialmente em Minas Gerais), os escravos tinham sua própria roça, onde trabalhavam aos domingos e feriados. Também tinham a permissão de criar galinhas e porcos. Nas fazendas mineiras havia também a produção do queijo e a criação de carneiros. A lã era usada para confeccionar as roupas grosseiras dos escravos e para o fabrico de chapéus e desenvolvidas pelos homens (PRIORE, 2016). Já as mulheres, livres ou escravas, cabia a ocupação dos afazeres domésticos:

[...] levavam milho para a moenda, cozinhavam a comida para os porcos, ocupavam-se da cozinha, da roupa, de espalhar o feijão, cozinhar óleo, fazer farinha, dar comida às galinhas, [...]. Outra tarefa era a fabricação de óleo com o coco-de-catarro. [...] O óleo servia para fazer sabão ou velas e para tratar o couro usado em outras atividades (PRIORE, 2016, p. 79).

Elas cultivavam ainda, em pequenos canteiros, “a malva cheirosa, o alecrim, o manjericão, [...] a macela galega, o poejo, a cânfora herbácea, a artemísia [...]” (PRIORE, 2016, p. 79-80), sendo assim as responsáveis pela botica doméstica. Nas casas de farinha elas, as mulheres, “cuidavam do descascamento da mandioca, da extração do polvilho e da fabricação de beijus” (PRIORE, 2016, p. 82). Aos homens cabia “a ralação, prensagem e torração, por exigir força física [...]” (PRIORE, 2016, p. 82).

Outro trabalho realizado no século XIX era a fabricação de cigarros de milho enrolados em folhas do mesmo vegetal. Confeccionavam ainda painéis de pedrasabão ou louça de argila, como por exemplo, pratos, tigelas, moringas e bilhas (PRIORE, 2016).

Na região de Goiás, segundo Priore (2016, p. 87) abrigava “[...] um processo diversificado de ocupação, com sua complexa rede de relações econômicas e exploração de produtos naturais, além do inevitável contrabando [...]”. Produzia-se trigo e marmeleiro. Com o marmeleiro eram feitos confeitos que eram vendidos em outras províncias. Na região norte e nordeste produziam-se tabaco, mandioca, feijão, amendoim, cana, arroz, milho e outros produtos de subsistência. Havia também a criação de gado extensiva cuja carne saborosa era conhecida como carne do sertão (PRIORE, 2016).

No nordeste, a mata era muito generosa dando, em abundância frutas como: “caroá, catolé, ouricuri, amaraia, pindoba, tucum, jabuticaba, goiaba, mangaba” (PRIORE, 2016, p. 96). Havia ainda a melancia e a carnaubeira, cuja produção generosa propiciava ao sertanejo alimento, abrigo e roupa. “O caule oferecia combustível, a madeira levantava construções, o palmito alimentava: da flor, fazia-se tecido; as folhas cobriam as casas; a partir das raízes, improvisavam-se remédios” (PRIORE, 2016, p. 101). O comércio era bastante intenso. Os índios negociavam carregamentos de:

[...] castanhas-do-pará, cacau, baunilha, urucum, salsaparrilha, canela, tapioca, bálsamo de copaíba, peixe seco em pacotes, cestas de frutas de infinitas variedades, tanto secas quanto verdes. Aves coloridas como papagaios e araras, macacos e cobras [...] (PRIORE, 2016, p. 105).

As regiões norte e nordeste foram as que mais contribuíram para o comércio internacional em função da variedade de produtos regionais: arroz, algodão, couros e açúcar produzidos em pequenas quantidades e por meio do sistema tradicional. Era especial o comércio da goma elástica, do cacau, da salsaparrilha, do cravo-da-índia e da castanha-do-pará. Exportavam-se cerca de 300 mil pares de sapatos feitos a partir da goma elástica por ano (PRIORE, 2016). Segundo Priore (2016, p. 107, grifo do autor) “a manteiga extraída dos ovos de tartaruga, o couro do peixe-boi e a castanha-do-pará, ou *Brazil nut*²⁷, despertavam o maior interesse”.

Na capital do império, no Rio de Janeiro, floresceu o comércio de luxo com lojas elegantes e finamente decoradas. Estrangeiros com ofícios diversos como, marceneiros, cabeleireiros, químicos, funileiros, ferreiros, modistas, fabricantes de

²⁷ Tradução livre: castanha do Brasil.

queijo estabeleceram suas oficinas, fundições e lojas nas capitais mais importantes (PRIORE, 2016).

A despeito de todo o exposto, “a economia cafeeira se assentou sobre o regime de trabalho escravo (mesmo nas duas décadas seguintes, ao final da escravidão) [...]” (LACERDA et al., 2010, p. 55). Acerca do regime escravocrata que vigorou por três séculos e meio (1500-1888) nunca é demais destacar que ele deixou marcas profundas na sociedade brasileira ainda visível até os dias atuais. Afinal “escravos índios e africanos, aos olhos da minoria branca, foram considerados como raças inferiores na sociedade colonial, e receberam o tratamento de meros objetos e mercadorias” (KOK, 1997, p. 38).

As imagens negativas criadas no período colonial e reproduzidas posteriormente são: os índios são “brutos, animais, bárbaros, canibais, infiéis e preguiçosos” (KOK, 1997, p. 38) e em relação aos negros oscilam entre “dóceis, servis e submissos, bêbados, imorais e violentos” (KOK, 1997, p. 38).

É visível que os “preconceitos e posições racistas com relação a índios e negros persistem até os dias de hoje” (KOK, 1997, p. 38). Causando grandes desigualdades sociais, oriundos da dificuldade do negro se colocar no mercado de trabalho em condições iguais aos brancos.

Outro dado importante a destacar do período foi o mecanismo de financiamento da produção nas lavouras de café estar vinculadas profundamente à comercialização do produto. Nesse sistema havia dois papéis centrais: o papel desempenhado pelos fazendeiros de café cuja função era produzir o produto e o dos comerciantes (ou comissários) de café cujas tarefas consistiam em financiar e comercializar o produto (LACERDA et al., 2010).

O sistema geral de venda de café no Estado de São Paulo funcionava da seguinte forma: o café depois de transportado ao porto era consignado a um comerciante; “[...] este, por uma comissão sobre o valor da venda, transferia-o a um exportador, o qual, por sua vez, colocava o café no mercado consumidor” (LACERDA et al., 2010, p. 62). Na ausência de um sistema bancário ligado à produção, sob o regime de escravidão, era o comissário quem exercia tais funções, atuando como comerciante-banqueiro (LACERDA et al., 2010).

Esse sistema era mantido por meio da mão de obra escrava e com o fim do tráfico em 1850, trouxe duas consequências para o nordeste brasileiro, segundo Lago (2014, p. 75): “levou a um crescente emprego de mão de obra livre na produção de

açúcar e de algodão e a significativas exportações interprovinciais de escravos, principalmente para a região Cafeeira”.

A introdução do trabalho livre nas fazendas de café, segundo Lacerda et al. (2010, p. 67):

[...] desencadeou um mecanismo expansionista sem precedentes na lavoura e, como consequência, revelou-se mais claramente a insuficiência do sistema de financiamento baseado no comissário. Assim sendo, se, por um lado, recursos financeiros adicionais se tornaram necessários para o custeio das fazendas, de outro, a introdução do trabalho livre veio eliminar a necessidade de recursos anteriormente exigidos para a aquisição de escravos.

O trabalho assalariado consolidou e constituiu a primeira fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. A formação do mercado de trabalho assalariado assumiu um ritmo mais intenso no país depois do esgotamento definitivo do sistema escravista (LACERDA et al., 2010).

Como a nova economia cafeeira foi baseada no trabalho assalariado é importante destacar que a transição de escravos a operários assalariados não foi simples, rápido e nem fácil. Isso porque, segundo afirmam Lacerda et al. (2010, p. 68):

o longo domínio do sistema escravista e de outros sistemas arcaicos, a exploração impiedosa e a opressão social que as camadas dos despossuídos, tanto os escravos como os pobres livres, sofreram durante várias gerações mutilaram-nas moral, psicológica e fisicamente.

Foi necessário passar por uma severa escola de adaptação ao novo modo capitalista de produção e deixar de lado: os hábitos primitivos de trabalho; e os costumes que lhes foram inculcados. Era necessário também adaptar-se às condições de vida e trabalho nas grandes fazendas (LACERDA et al., 2010). Em função disso “[...] os ex-escravos se tornaram, como indivíduos, os trabalhadores menos desejáveis após a Abolição, notadamente em São Paulo” (LAGO, 2014, p. 90). Até porque o

Estado não tomou nenhuma medida complementar, como oferecer-lhes educação ou facilidades de acesso à terra. Inteiramente despreparados para o novo sistema de trabalho assalariado e para as relações de trabalho sob o modo de produção capitalista recém-adotado, muitos dos ex-escravos de São Paulo viram-se em uma situação na qual foram relegados às ocupações mais desqualificadas e mais inseguras (LAGO, 2014, p. 187).

Em face dessas dificuldades é que a mão de obra imigrante é introduzida no país apesar do enorme contingente de mão de obra nativa desocupada. Os imigrantes

eram mais disciplinados e autônomos, ainda que os salários fossem mais altos (LACERDA et al., 2010).

Para Klug (2014, p. 201) “o sul só teria conseguido atingir o nível e índices atuais em função do imigrante, especialmente dessas etnias, dadas suas laboriosidade e abnegação”.

Para os ex-escravos que não conseguiram se adaptar a solução encontrada foi se dirigir à periferia, buscando dentro das principais zonas de produção agrícola maciços de terras que não pertenciam a ninguém ou tinham sido abandonados. A população indigente livre, que crescia cada vez mais, embora destituída dos meios de produção, não estava destituída totalmente dos meios de existência. Assim uma parte da população rural indigente transformou-se em camponesa (LACERDA et al., 2010). Tais processos:

[...] tornaram-se especialmente intensos após a derrocada do sistema escravista e resultaram na formação de dois sistemas econômicos: um de economias ‘semifeudais’ e de pequenas economias camponesas, que concorriam na utilização do excesso de mão-de-obra com o outro sistema, verdadeiramente capitalista (LACERDA et al., 2010, p. 70).

Na economia capitalista, em função do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, a fábrica do final do século XIX “era vista por patrões e pais de família como uma escola, um lugar que podia formar o cidadão do futuro” (PRIORE, 2016, p. 340). Além disso, “o trabalho de jovens, transformados em ‘proletários’, era apresentado como ‘ajuda econômica’ que vinha reforçar o orçamento doméstico” (PRIORE, 2016, p. 340).

Casas para os operários foram construídas em torno das grandes indústrias. O objetivo era controlar e organizar a vida dos trabalhadores e das classes subalternas em todos os pequenos detalhes. Controlava-se “a que horas saía ou voltava para casa, qual a casa mais limpa, o filho mais estudioso, a mulher mais ordeira, quem se casava ou se ‘perdia com quem’” (PRIORE, 2016, p. 365).

E na economia semifeudal, o que se constata ao percorrer os três séculos e meio de escravidão e as últimas décadas finais do século XIX é que a escravidão durante o seu tempo de vigência funcionou, de forma bastante eficiente, como um poderoso obstáculo para a mobilidade do trabalhador e sua conseqüente ascensão social. Eliminado o obstáculo da escravidão era necessário substituí-lo por outro, tão eficiente quanto o anterior. As barreiras institucionais criadas para dificultar o

trabalhador avançar na sociedade brasileira foram duas: primeiro a impossibilidade do trabalhador ao acesso à terra e a segunda foi a entrada de centenas de imigrantes.

As melhores terras e as mais acessíveis pertenciam a um número relativamente pequeno de proprietários que, naturalmente, por possuir as terras em condições tão favoráveis, não tinham interesse em vendê-las. Ao mesmo tempo havia um imposto bastante elevado que recaía sobre a transferência de propriedades fundiárias para desestimular as transações de compra e venda da terra (LAGO, 2014).

Assim, as desigualdades sociais puderam ser mantidas e perpetuadas até os dias atuais, sem que a Abolição da escravidão em 1888 tivesse causado transtornos significativos e/ou duradouros na produção agrícola e nem mudança expressiva na estrutura fundiária do país. No aspecto político e econômico social nada foi feito para garantir e/ou facilitar a inserção dos recém-libertos no mercado de trabalho (LAGO, 2014).

Tal cenário expõe uma característica marcante na história e evolução do Brasil: a ala conservadora consegue se impor assegurando que nunca haja mudanças significativas na sociedade brasileira. Mesmo quando há reformas, segue-se a máxima do escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957), descrito em seu livro, *O Leopardo: para que as coisas permaneçam iguais*, é preciso que tudo mude.

Deste modo, as reformas aconteceram de formas diferentes, apesar de algumas semelhanças, na região cafeeira (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo). No Rio de Janeiro, por exemplo, os fazendeiros resistiram mais em introduzir o trabalho livre em comparação com a província de São Paulo. Assim, bem antes da Abolição da Escravidão já era possível encontrar em São Paulo fazendas produzindo e fazendo uso exclusivamente de mão de obra livre. A mão de obra escrava se fazia muito presente na produção agrícola exportadora, mas na produção de algodão em São Paulo, favorecida pela Guerra Civil nos EUA, fazia uso de mão de obra livre. Diante disso é possível afirmar que a Província de São Paulo estava mais preparada para a Abolição da Escravidão do que o Rio de Janeiro. Foram tais semelhanças e diferenças apresentadas nos Quadros 5 a 8.

Quadro 5 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Rio de Janeiro – final do século XVIII até o final do século XIX.

Cenário econômico antes da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da Abolição
<p>- Concentrava a maior parte do comércio de exportação e importação da região mineradora composta por Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.</p> <p>- A população criava de gado e se dedicava à produção de gêneros alimentícios e particularmente do açúcar, aguardente e do café.</p> <p>- A economia do Rio de Janeiro dependia do café e, por isso, era dependente também da escravidão.</p>	<p>- Aumento significativo do preço do escravo (aumentou 2,5 vezes);</p> <p>- O aumento no preço do escravo trouxe as seguintes consequências: para as pequenas propriedades, foi desastroso e para as grandes propriedades significou aumento na riqueza;</p> <p>- O aumento na riqueza nas grandes propriedades possibilitou o acesso dos fazendeiros a empréstimos para a expansão da produção do café;</p> <p>- Os fazendeiros enxergaram a escassez de mão de obra que traria problemas para a expansão e a manutenção das plantações já existentes;</p> <p>- Chegada de trabalhadores europeus, como meeiros ou diaristas assalariados, por meio de parcerias (meação). Isso ocorreu no final da década de 1840 e início da década de 1850;</p> <p>- Com o fracasso da parceria com o trabalhador imigrante ocorre a intensificação da escravidão no Rio de Janeiro;</p> <p>- A mão de obra escrava foi deslocada para o cultivo do café;</p> <p>- Com a escassez de mão de obra escrava, os escravos tiveram os seus trabalhos concentrados nas tarefas de cultivo e processamento do café;</p> <p>- Isso trouxe aumento no custo dos gêneros alimentícios e no custo dos alimentos para a manutenção dos escravos nas fazendas;</p> <p>- Crescimento exponencial de demanda por mão de obra em função da expansão do cultivo do café.</p>	<p>- Os libertos abandonaram as plantações e não queriam no início aceitar emprego fixo mesmo sob novas condições de trabalho;</p> <p>- Chegou alguns poucos italianos ao Rio de Janeiro. A ida desses italianos para o setor rural foi limitada;</p> <p>- A safra de 1888 não foi perdida, apesar de que parte dela não tenha sido colhida, pois o resultado foi safra abundante com preços elevados;</p> <p>- A média de exportações do café caiu drasticamente após 1889 apesar dos motivos não estarem diretamente relacionados com a Abolição, mas essa situação agravou a situação econômica dos fazendeiros que já era crítica;</p> <p>- Em 1892 a perda estimada foi de 23% das exportações efetivas. Essas perdas foram em função da queda no preço do café e do excesso de oferta do produto internacionalmente;</p> <p>- A superprodução do café em 1898 trouxe como consequência o abandono de algumas fazendas como produtoras de café;</p> <p>- Maior diversificação na economia com a criação do gado e o plantio de gêneros alimentícios. Isso ocorreu porque a economia voltou-se para o mercado doméstico;</p> <p>- O setor industrial também passou por diversificação e crescimento em função da taxa de câmbio e pelas altas tarifas de importação;</p> <p>- Abandono da produção de açúcar (temporário para algumas regiões e definitivo para outras);</p> <p>- Os libertos foram obrigados a buscar emprego nas grandes plantações. Nas propriedades com usinas eles se tornaram trabalhadores assalariados, agora trabalhando menos do que anteriormente como escravos, cerca de dez horas por dia;</p> <p>- A desvalorização das propriedades e das terras, cada vez mais esgotadas e em função da baixa produtividade dos antigos cafezais, ocorreu nesse período no Rio de Janeiro;</p> <p>- Surgem diferentes arranjos de trabalho para o café: 1) trabalho em turmas de trabalhadores sob a supervisão de um contratador (era possível incluir o direito de cultivar gêneros alimentícios em um</p>

		pequeno lote de terra); 2) trabalho individual; e 3) contratos anuais de empreitada (contratos mais vantajosos para o trabalhador uma vez que não era afetado pela flutuação do preço do café); - Os cafezais foram substituídos pela criação do gado com o declínio da produção de café. Esse declínio ocorreu em função do esgotamento do solo e do envelhecimento dos pés de café; - Escassez de oportunidade de empregos na mesma proporção ao declínio da produção do café.
--	--	--

Fonte: Adaptado de Lago (2014).

Após a Abolição da escravidão, ocorreu a chegada de poucos italianos ao Rio de Janeiro. Esse número é bastante limitado. Aparentemente, eles preferiam seguir para São Paulo, onde a Província com recursos federais, havia criado um subsídio para financiar a passagem do imigrante. Esse benefício favorecia, sobremaneira, o imigrante, pois evitava que ele chegasse ao Brasil já em condições de devedor (LAGO, 2014).

Isso ocorreu com os primeiros imigrantes que tiveram as suas despesas pagas pelo fazendeiro ao ser contratado por ele. Tudo era adicionado ao custo das passagens como adiantamentos, alimentação (neste item foram enganados com relação ao preço e a qualidade), moradia etc. O sistema favorecia o fazendeiro uma vez que tais dívidas, em pouco tempo, apresentaram-se de difícil pagamento.

Em São Paulo, o imigrante tinha ainda o benefício de poder permanecer em hospedaria (construída pela própria província que funcionava como uma espécie de mercado) gratuitamente, por oito dias. Tempo necessário para encontrar emprego e deixar a estalagem onde se encontrava. Tudo isso contribuiu para que São Paulo tenha sido o destino escolhido pelos imigrantes europeus, especialmente os italianos. Ainda assim, em Nova Friburgo e em Petrópolis, dois núcleos de colonos europeus foram fundados com sucesso.

Outro problema que os fazendeiros precisaram lidar foi com a praga do café. Por uma década a produção não cresceu. Isso sem mencionar o esgotamento do solo e no envelhecimento dos pés de café nas áreas mais antigas. Assim a produção do café precisou avançar para novas áreas.

Agravou a situação a queda no preço do café que assim se manteve até 1885/1886. Todo esse cenário contribuiu para o endividamento dos produtores de café

que defendiam a Abolição da Escravidão, mediante uma indenização aos proprietários de escravos, semelhante como ocorreu na Inglaterra.

Quadro 6 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – São Paulo – final do século XVIII até o final do século XIX.

Cenário econômico antes da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da Abolição
<p>- Economia fortemente alicerçada na criação de gado e na produção de alimentos para o consumo doméstico ou ainda para o comércio com as capitânicas vizinhas;</p> <p>- Autossuficiência em relação aos produtos agrícolas foi alcançada pelos pequenos agricultores rurais autônomos;</p> <p>- O trabalho livre predominava na maioria das ocupações, inclusive nas artesanais;</p> <p>- Predominância do regime de trabalho em turmas na agricultura;</p> <p>- Aumento no número de plantações de cana de açúcar baseado no trabalho escravo contrastou com a prevalência de atividades de subsistência;</p> <p>- A região produzia milho, açúcar, fumo e algodão e, posteriormente, o cultivo do café, tornando-se especialista nessa região.</p>	<p>- Aumento muito acentuado no preço dos escravos em período bastante curto introduziu os trabalhadores europeus, como meeiros por meio de parcerias (meação). Esse sistema tratava-se de uma servidão temporária. Os primeiros a imigrarem por esse sistema para São Paulo foram os Suíços e os Prússios;</p> <p>- Fracasso do sistema de parceria. Uma das dificuldades apontadas era encontrar mão de obra disciplinada, dependente e dócil. Outra dificuldade era que os fazendeiros acreditavam que o trabalhador livre nacional era pouco produtivo e de modo geral era arredo ao trabalho regular;</p> <p>- Ocorria frequentes atritos entre colonos e fazendeiros por questões diversas, especialmente relacionadas ao salário e às condições de trabalho</p> <p>- Até por isso os fazendeiros demoraram a serem convencidos das vantagens do trabalho livre e da imigração, apesar dos resultados apresentados na produtividade dos pés de café tratados pelos imigrantes;</p> <p>- Em 1860 o trabalhador europeu continuava a ser trazido para o trabalho agrícola em São Paulo. A remuneração era feita conforme a produção bruta do trabalhador. A implicação disso foi que o trabalho livre sofreu declínio em importância, em relação ao trabalho escravo e o trabalho escravo recrudescer;</p> <p>-- A guerra civil nos EUA favoreceu o surgimento do setor algodoeiro em São Paulo e logo a adoção de avanços tecnológicos na indústria. A diferença era que a produção do</p>	<p>- Surgiram diferentes arranjos de trabalho do café: 1) arranjo de parceria com cláusulas diferentes em relação à moradia, a permissão para criarem gado e divisão da receita da venda das colheitas de alimentos (oferecidas exclusivamente para os imigrantes estrangeiros); 2) troca da parceria por salário, pagamento único ou fixo por alqueire de café colhido, com moradia gratuita e alguma terra para o cultivo de alimentos; 3) salário fixo com a inclusão de pagamentos separados pela manutenção dos pés de café e pela colheita, com moradia gratuita e terra para pasto e cultivo de alimentos; e 4) os contratos de empreitada com pagamentos fixos pré-fixados em seus estágios iniciais que iriam predominar com o advento pleno do trabalho livre;</p> <p>- Milhares de imigrantes europeus, na sua maioria italianos, chegaram a São Paulo;</p> <p>- A desorganização do trabalho nos primeiros meses após a Abolição ocorreu apenas em São Paulo;</p> <p>- Muitos ex-escravos deixaram as fazendas, pararam de trabalhar por alguns meses e dirigiram-se para os centros urbanos das cidades. Aos poucos alguns retornaram para as áreas rurais e para as formas de garantir o sustento que eles conheciam;</p> <p>- Os que decidiram ficar na área urbana casaram-se. Com inúmeros casamentos realizados surgiu um fenômeno sociológico: os homens que não tinham aptidão para o trabalho urbano passaram a depender dos rendimentos de suas companheiras que eram lavadeiras, costureiras, cozinheiras etc.);</p> <p>- As atitudes dos libertos após a abolição da escravidão foi a de se opor ao trabalho regular, que lhes recordava a época da escravidão. Eles preferiam um trabalho</p>

	<p>algodão beneficiou o trabalho livre, autônomo ou assalariado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante a década de 1870, a organização do trabalho na cafeicultura em São Paulo não sofreu nenhuma alteração expressiva. Até 1874 utilizaram mão de obra escrava dos vizinhos (Rio de Janeiro e Minas Gerais) e do Sul quando necessário; - Chegada a São Paulo de um número maior de imigrantes italianos e de centenas de retirantes fugidos da terrível seca que devastou o Ceará; - Em janeiro de 1881 foi aprovada na Assembleia Legislativa da província de São Paulo um alto imposto sobre a importação interprovincial de escravos. Assim, ocorreu a adesão gradual da mão de obra livre; - Em 1884 o governo provincial de São Paulo aprovou um subsídio à imigração europeia que favoreceu diretamente os colonos e os fazendeiros. Os colonos porque acabou com o endividamento deles com os custos da viagem e aos fazendeiros que viram os seus riscos diminuídos. - Mesmo antes da Abolição já era possível encontrar fazendas operando exclusivamente com trabalho livre, tanto que a partir de 1880, os escravos foram substituídos, sem dificuldades pelos imigrantes europeus. Aos trabalhadores livres nacionais sobram as tarefas mais penosas e mal remuneradas. - Por isso é correto afirmar que São Paulo estava mais preparada para a Abolição da escravidão. 	<p>intermitente para apenas garantir-lhes o atendimento às suas necessidades básicas. Eles tinham outros motivos para não aceitarem o trabalho regular, uma vez que demonstravam uma forte preferência pelo lazer. Assim, ficou enraizado entre os fazendeiros que o liberto não queria trabalhar (falsa ideia) ou que não queria trabalhar de forma regular (que continha alguns elementos verdadeiros). Tais ideias conduziam ao preconceito e foram usadas como justificativa para a escolha do trabalhador imigrante;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudança significativa na organização do trabalho no setor cafeeiro. Antes havia dois elementos ou insumos básicos: a área total onde era cultivado o café e o grupo de escravos controlados por feitores onde cada escravo representava uma unidade de trabalho. - Depois os insumos mudaram: primeiro o insumo terra, com o total de número de pés de café e segundo as famílias dos colonos que cuidavam dos pés de café. Os escravos foram trocados pela família, pois cada família representava uma unidade de trabalho. Assim, os pés de café eram divididos em subconjuntos confiados a cada família de colonos; - Sob esse novo sistema de trabalho os fazendeiros preferiram contratar famílias. Essa é uma das possíveis causas para os libertos não terem se tornado colonos, uma vez que muitos deles não haviam constituído família (apenas 22% deles eram casados). Assim, o recém-liberto ficou relegado a uma situação de marginalidade. - O governo de São Paulo regulou a oferta de trabalho para suprir o setor cafeeiro. Deste modo, os custos diretos de mão de obra para o fazendeiro de café não aumentaram de forma significativa.
--	--	--

Fonte: Adaptado de Barbosa (2008) e Lago (2014).

Por causa da excessiva concentração de terra nas mãos de grandes proprietários, os pequenos produtores tiveram que se estabelecer em lugares remotos. Devido às péssimas condições das estradas para escoar a produção, eles desenvolveram uma agricultura de subsistência (LAGO, 2014).

O café brasileiro não gozava de boa credibilidade em função da sua qualidade. Especialmente o café produzido pelos pequenos produtores que continuavam a usar métodos primitivos de processamento. Isso em um cenário em que grandes fazendeiros apoiavam o uso de equipamentos de processamento para a obtenção de um melhor produto. Com relação à mão de obra, os fazendeiros acreditavam que o trabalhador (mão de obra livre nacional) era preguiçoso, pouco produtivo, arreado ao trabalho e, portanto, não era digno de confiança. Assim prevalecia o trabalho em turmas cuja prática favoreceu a atitude patriarcal e autoritária dos grandes fazendeiros (LAGO, 2014).

Apesar da prevalência do trabalho em turmas a organização do trabalho não foi a mesma nas diferentes atividades econômicas da Província de São Paulo. Ainda assim, era possível encontrar em menor ou maior quantidade escravos trabalhando em todas as áreas em São Paulo, em especial na produção do café, antes da Abolição da Escravidão. A província de São Paulo era a cidade que melhor estava preparada para a Abolição da Escravidão. Com a sua efetivação em 1888, milhares de imigrantes europeus, especialmente os italianos, chegaram à cidade. Dessa forma o governo criou subsídios para favorecer e ajudar os produtores de café na transição da escravidão para o trabalho livre. Infelizmente, esse mesmo governo não se preocupou com o destino de milhares de libertos.

O governo, como de praxe no país, foi ausente. Nenhuma medida foi tomada ensejando a oferta de educação, preparação profissional ou de acesso à terra para os ex-escravos. Eles foram relegados à própria sorte. E muitos mitos foram criados nesse período acerca dessa população: preguiçosos, arreado ao trabalho regular e grande inclinação para o lazer. Esses mitos alimentavam e justificavam o preconceito criado em torno dos libertos e persistem até hoje, agora de forma velada. A consequência foi a quase exclusão dos libertos e dos brasileiros pobre livres da lavoura de café após a Abolição. Eles foram empurrados para as tarefas ainda mais precárias e com menor remuneração. O governo, ausente com os libertos, esteve muito próximo dos produtores de café. Os interesses dos produtores de café foram defendidos com o subsídio à imigração. Essa política governamental foi tão bem-sucedida que a vinda de imigrantes excedeu às necessidades de mão de obra para a produção do café.

Com o excedente de mão de obra imigrante foi possível manipular o mercado de trabalho agrícola, expandir o café, crescer o nível de renda agregada a produção do café, evitar aumento substancial dos custos diretos reais da mão de obra na lavoura

de café e desenvolver inúmeras atividades comerciais e industriais. São consequências ainda do subsídio à imigração: a alteração significativa no padrão de consumo e na inserção em São Paulo de imigrantes que eram operários industriais em seus países. Isso contribuiu de forma expressiva para o próximo ciclo econômico brasileiro: o ciclo industrial.

Assim, é possível afirmar que a política governamental favoreceu diretamente aos fazendeiros e até mesmo os imigrantes. Quem perdeu foram os libertos, pois ficaram sem nenhuma assistência do governo federal e estadual. E ainda tiveram que disputar trabalho com uma nova classe de trabalhadores brancos e europeus, que apesar de pobres, gozavam em São Paulo de “[...] um tratamento social diferente, com oportunidades privilegiadas de emprego que muitas vezes permitiam melhorar o seu nível de vida” (LAGO, 2014, p. 200).

Quadro 7 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Minas Gerais – final do século XVIII até o final do século XIX.

Cenário econômico antes da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da extinção do tráfico de africanos	As consequências econômicas da Abolição
<ul style="list-style-type: none"> - O setor econômico predominante foi o da mineração de ouro e diamantes. Lá foram desenvolvidas outras atividades econômicas como: criação de gado e produção de gêneros alimentícios; - Com o declínio da mineração em 1820 a agricultura e a criação de gado ganharam força; - As produções do fumo, do açúcar e do café só progrediram na Província a partir de 1820; - Após 1835, o café tornou-se o principal produto de exportação da província. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos escravos estavam concentrados na Zona da Mata, região onde predominava a produção de café; - A produção de café alcançou o Triângulo Mineiro sem enfrentar a falta de mão de obra graças à importação dos escravos da Bahia; - O café transformou-se no único produto que era cultivado por mão de obra escrava nas grandes propriedades. Apesar disso o açúcar, a mandioca e o fumo também usavam mão de obra escrava, mas apenas em pequenas plantações; - Na criação de gado escravos e homens livres trabalhavam juntos. Mesmo nas grandes propriedades a necessidade de mão de obra para essa atividade era pequena; - Até 1850 Minas Gerais fez poucas tentativas de inserir mão de obra de imigrantes na produção de café e de outras culturas; - Em 1850 mil alemães chegaram à província onde foram instalados em pequenas propriedades rurais constituindo- 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da raça bovina zebu em 1888 possibilitou a expansão do setor no século seguinte na região; - Muitos libertos abandonaram as fazendas para se reunirem em cidades e vilas. E, poucos permaneceram nas fazendas como assalariados, uma vez que o salário não funcionava como mecanismo capaz de manter uma oferta regular de trabalho; - Em algumas áreas a colheita dos gêneros alimentícios foi quase na sua totalidade perdida por falta de mão de obra; - Aumento na diversificação da economia da província e do crescimento de um pequeno setor industrial; - Os libertos, que regressaram para as fazendas, e os trabalhadores livres foram atraídos para a produção de café em função dos rendimentos mais elevados apenas no período em que o preço do produto esteve alto; - Como o ingresso de imigrantes seguiu bastante limitado o governo resolveu conceder também, a exemplo de São Paulo, subsídio para os imigrantes para o pagamento das passagens, em 1892. Chegou na região vários imigrantes,

	<p>se em uma colônia chamada de d. Pedro II;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento no consumo interno de carne suína com a diminuição da exportação de porcos; - Em 1860 foi percebido os primeiros sinais de esgotamento do solo onde os pés de café eram mais antigos; - Em 1870, Juiz de Fora possuía o maior número de escravos da região cafeeira; - A mão de obra escrava ainda era maioria na produção de café em 1880, com a imigração estrangeira ainda bastante limitada; - Máquinas para melhorar o processamento do café foram inseridas na lavoura, mas os velhos e atrasados métodos agrícolas ainda eram utilizados, pois, continuavam a empregar as técnicas de desmatamento e queimada; - Os fazendeiros da província de Minas Gerais assumiram a mesma postura dos fazendeiros da província do Rio de Janeiro: tentaram preservar o trabalho escravo até a Abolição na esperança de serem indenizados. O efeito dessa atitude foi a grande desorganização da produção agrícola em Minas Gerais; - Na indústria têxtil, no período anterior a Abolição, prevaleceu a mão-de-obra livre, inclusive com o emprego da mão-de-obra de mulheres e crianças. 	<p>principalmente italianos, que foram enviados para a lavoura de café;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização do trabalho se deu de duas formas: uma para a área cafeeira antiga e decadente, com solo esgotado e pés de café antigo e outra para a área nova, com cafezais novos. Para a área antiga a organização do trabalho foi por parceria ou trabalho assalariado. E para a área nova o que prevaleceu foi o contrato de empreitada; - Após 1898, com o declínio do preço do café, mesmo para a área nova, optou-se pelo contrato de parceria (os trabalhadores compartilhavam parte do risco das flutuações do preço do café) ou pelos trabalhadores diaristas; - No início de 1900, com o declínio da mão de obra estrangeira, os contratos de parceria eram mais favoráveis aos colonos pois, asseguravam metade do café por eles colhidos, além de que poderiam cultivar gêneros alimentícios e criar animais; - Ainda assim a situação financeira dos colonos era difícil. Às vezes, em consequência dos problemas enfrentados pelos produtores de café que os contratava. Por isso muitos deles decidiram parte para os centros urbanos ou para outras regiões. Houve uma diminuição da mão de obra estrangeira.
--	---	--

Fonte: Adaptado de Barbosa (2008) e Lago (2014).

A Província de Minas Gerais contou com um contingente enorme liberado a partir do declínio da mineração do ouro e do diamante para trabalhar na lavoura de café. Ocorreu também a importação de escravos da Bahia para Minas Gerais. Além disso, em Minas Gerais, ao contrário de São Paulo, por exemplo, era mais fácil obter terras em função da concessão de sesmarias. Beneficiado pelos preços altos, em pouco tempo o café tornou-se o principal produto de exportação de Minas Gerais. Ainda assim, o contingente de imigrantes jamais foi significativo, apesar da sua importância para a província, como acontecia em São Paulo, onde foi possível contar com uma fração maior do trabalho do imigrante. Até porque Minas Gerais contou com

subsídio menor do governo federal e estadual para financiar as passagens dos imigrantes (LAGO, 2014).

Apesar disso, a economia mineira recuperou-se em pouco tempo. A desorganização inicial do trabalho foi superada e novas oportunidades de emprego surgiram em função do desenvolvimento de novos produtos e atividades. Contribuiu também para isso a construção da cidade de Belo Horizonte (LAGO, 2014).

É verdadeiro afirmar que em Minas Gerais a mão de obra escrava não foi substituída pela mão de obra livre, uma vez que o número de imigrantes apesar de importante, foi pequeno. Ao contrário do que ocorreu em São Paulo, os imigrantes jamais tiveram a mesma importância em Minas Gerais. Desta forma, em 1900, na lavoura de café, trabalhavam as pessoas da região e muitos eram negros. Eles se tornaram posseiros em pequenas roças, se inseriram em diversas atividades e na lavoura de café. Felizmente, eles não tiveram que enfrentar uma competição alarmante no mercado de trabalho com a mão de obra estrangeira. Competiram com os brasileiros livres e, conseqüentemente, não foram considerados uma classe inferior como ocorreu em São Paulo. Os libertos de Minas Gerais tiveram, portanto, melhores oportunidades em relação aos de São Paulo. Mas ainda assim não tiveram acesso à propriedade de terra e a ascensão social era limitada (LAGO, 2014).

Quadro 8 – Processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre na região cafeeira – Espírito Santo – final do século XVIII até o final do século XIX.

Cenário econômico antes da extinção do tráfico de africanos	As conseqüências econômicas da extinção do tráfico de africanos	As conseqüências econômicas da Abolição
<ul style="list-style-type: none"> - O comércio era bastante limitado e restrito, resumindo-se a transações de cabotagem com o Rio de Janeiro e com a Bahia para abastecimento dessas cidades com gêneros alimentícios, farinha de mandioca, açúcar, aguardente e alguma madeira; - A construção naval estava em declínio e a produção de gado não atendia à demanda interna da província; - Em 1840 prevalecia a mão de obra escrava na agricultura destinada ao comércio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em 1850 chegaram 201 imigrantes fundando a colônia de Rio Novo. Em 1857 mais imigrantes chegaram ao Espírito Santo: 140 Suíços e 222 indivíduos de diversas nacionalidades. Fundação da colônia Santa Leopoldina; - Os colonos estrangeiros cultivavam café em seus próprios lotes de terra. Havia duas formas de organização do trabalho: a primeira predominava o trabalho livre com produção em pequena escala e a segunda com a utilização da mão de obra escrava nas grandes fazendas onde o trabalho era realizado por turmas de escravos; - O trabalho livre era restrito às áreas centrais de colonização estrangeira e a mão de obra escrava era encontrada no Norte e no Sul da província; - Em 1861/1862 a produção de farinha de mandioca era predominante nas áreas 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas fazendas ficaram sem mão de obra suficiente para a colheita e o processamento de seus produtos. Isso causou grande desorganização no setor açucareiro. A produção de farinha de mandioca destinada à exportação foi afetada; - A desorganização do trabalho na produção do café aconteceu, mas em menor escala. Em parte, porque essa desorganização não atingiu os pequenos produtores, os colonos estrangeiros; - A expansão do café na região esteve intimamente ligada à imigração

<p>- Próximo à extinção do tráfico, novos escravos foram trazidos para a província uma vez que eles migraram junto com os seus proprietários das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais para o sul do Espírito Santo;</p> <p>- Nesse mesmo período o café se tornou o principal produto de exportação da província;</p> <p>- Com a melhoria nas condições econômicas, novos esforços foram feitos para garantir a inserção e colonização estrangeira.</p>	<p>do norte da província. O comércio de farinha de mandioca com o Rio de Janeiro e a Bahia estava bastante desenvolvido. O café, o açúcar (com a produção também de aguardente) e a farinha de mandioca ocupavam uma importante fração da mão de obra agrícola da região com uma pequena população que se dedicava à pesca e ao corte de madeira;</p> <p>- Em 1866 ocorreu uma rebelião escrava. No Espírito Santo, os escravos fugiam com uma frequência maior do que nas outras províncias pois, buscavam formar pequenos quilombos e atacar os fazendeiros;</p> <p>- No final da década de 1870, retirantes foragidos da seca do Nordeste foram morar na região e após 1877 um número cada vez maior de italianos se estabeleceu na região e novos núcleos coloniais surgiram;</p> <p>- Em 1880 o trabalho livre já era utilizado em maior proporção do que o trabalho escravo. Apenas a região sul, especialmente Itapemirim, estava muito dependente do trabalho escravo;</p> <p>- Em março de 1888, com a certeza de que a da Abolição da escravidão seria inevitável, os proprietários de escravos (fazendeiros de Itabapoana) anteciparam-se e concederam a liberdade aos escravos com a condição de que continuassem a trabalhar para eles até o final do ano. Dessa forma, em 22 de abril de 1888 todos foram libertados da paróquia de Veado.</p>	<p>estrangeira que a partir da década de 1890 cresceu bastante;</p> <p>- Os imigrantes continuaram chegando à cidade. O que foram subsidiados tinham duas alternativas: a primeira era trabalhar nas fazendas com contratos de parceria sendo auxiliados até a primeira colheita e a segunda era juntar-se aos núcleos coloniais existentes ou aos novos que estavam sendo formados, auxiliados até estarem estabelecidos em suas terras.</p>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Lago (2014).

A província de Espírito Santo foi ocupada durante o século XVI, estabelecendo-se lá engenhos de açúcar fazendo uso de mão de obra escrava. No século XVIII, a região tinha poucas propriedades com vasta área territorial e pequena população. Prevalencia ainda o cultivo da cana de açúcar (LAGO, 2014).

Em 1823, e posteriormente, entre 1833/1834, o território do Espírito Santo foi assolado por violentas secas que diminuiu o ritmo do desenvolvimento da região. Outro fator que dificultou o desenvolvimento por aquelas terras foi a hostilidade dos índios que lá habitavam.

Um dado importante sobre o Estado do Espírito Santo foi em relação às concessões de sesmarias. Lá elas foram mais limitadas do que em outras províncias. A consequência disso foi que muitos imigrantes obtiveram suas terras por meio da

simples ocupação e posse. Essa situação foi resolvida e legitimada pela Lei das Terras de 1850. Surgiu, assim, uma pequena classe de pequenos proprietários estrangeiros.

A organização do trabalho foi feita de duas formas: 1) utilizando o trabalho livre e 2) a mão de obra escrava. O trabalho livre era realizado pelos imigrantes que quando chegaram ao Brasil, fundaram colônias com a destinação de lotes para cada família. Lá esses imigrantes puderam produzir o café em pequena escala com a ajuda de suas famílias. O trabalho livre estava restrito, portanto, apenas às áreas destinadas para os colonos estrangeiros.

Em 1880, havia uma grande quantidade de pequenos proprietários de terra produzindo café. Além disso, eles também se empregaram como parceiros (meeiros) nas grandes fazendas produtoras. Esses pequenos proprietários estavam inseridos, segundo Furtado (2007, p. 177) “na economia de subsistência, onde cada indivíduo ou unidade familiar deveria encarregar-se de produzir alimentos para si mesmo”.

O trabalho escravo era encontrado nas grandes fazendas onde o trabalho era realizado, predominantemente, por turmas de escravos. Essa organização do trabalho era encontrada na região norte e sul da província, especialmente em Itapemirim. Apesar dessa organização do trabalho é necessário destacar que:

o empreendimento colonial inviabilizava o trabalhador livre, já que a taxa de salários hipoteticamente por este cobrada para abrir mão da pequena produção atentaria contra a rentabilidade do negócio, inviabilizando o exclusivo comercial. Hipoteticamente, pois a adoção do trabalho escravo não implicava uma opção sobre o trabalho livre, indisponível para o sistema que se queria implantar. Se o seu objetivo era colonizar para o ‘capitalismo’, a produção colonial dependia, portanto, do trabalho escravo (BARBOSA, 2008, p. 30).

Só a abolição da escravidão não era suficiente para um país em formação em que havia tudo por fazer. Seria necessário criar mecanismos para a formação do mercado de trabalho, pois a transformação do ex-escravo em trabalhador livre era uma transformação enorme com desafios ainda maiores. No Brasil optou-se por uma transformação lenta e vigiada para postergar a abolição da escravidão e inviabilizar a liberdade plena. Essa mudança gradual e paulatina foi possível por meio das leis imperiais de desescravização cujo objetivo era também fiscalizar e regular o mercado de trabalho em construção.

Inserida nas leis imperiais de desescravização, a primeira lei a ser aprovada foi a Lei Euzébio de Queiroz, Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, que estabelecia

medidas para a repressão do tráfico africano no Império Brasileiro. No art. 4º, da referida lei, a importação de escravos no território do império passou a ser considerada pirataria e, como tal, passível de punição (BRASIL, 1850a). A extinção do tráfico trouxe como consequência a falta de mão-de-obra cuja solução buscada foi o comércio interprovincial, que abastecia o sudeste produtor de café.

A segunda foi a Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco (BRASIL, 1871), Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Sobre essa lei Barbosa (2008) afirmou que mais do que adiar a Abolição, ela promoveu mudanças sociais que, na época, viabilizaram o surgimento de um mercado de trabalho. Aponta ainda o seu caráter lento, uma vez que ela não alterou o volume imediato de mão-de-obra.

A terceira foi a Lei Saraiva Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885 em que no art. 1º, parágrafo 7º, previu que seriam considerados libertos os escravos que no prazo marcado, não tivessem sido dados à matrícula (registrados) e isentava os escravos de 60 a 65 anos que não tivessem sido arrolados (BRASIL, 1885). Para Barbosa (2008, p. 130) essa lei “[...] mostrava-se rígida no disciplinamento da mão-de-obra livre, buscando resguardar os interesses escravistas ao deter a desvalorização dos seus ativos e conter a euforia abolicionista”.

E, por fim, a última lei de descravização do Império foi a Lei Áurea, Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declarou extinta a escravidão no Brasil. É uma lei que possui apenas dois artigos: um que declara extinta a escravidão no Brasil e outro que revoga as disposições em contrário (BRASIL, 1888).

A Lei de Locação de Serviços ou Lei Sinimbu (BRASIL, 1879a), Lei nº 2.827 de 15 de março de 1879 não foi uma lei de descravização mas, essa lei contribuiu para regulamentar as relações de trabalho dos libertos, trabalhadores livres agrícolas nacionais e imigrantes. Dessa forma, as relações de trabalho ficaram assim regulamentadas: “escravos e ingênuos pela Lei do Ventre Livre e pela Lei dos Sexagenários; libertos, trabalhadores livres agrícolas nacionais e imigrantes pela Lei de Locação de Serviços; e trabalhadores urbanos pelo Código Comercial” (BARBOSA, 2008, p. 135-136).

Em 1889, um ano após a abolição, a escravidão ainda persistia. Barbosa (2008, p. 141) afirma que a transição do trabalho escravo para o trabalho livre se processaria entre a Lei Áurea e o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918 e que “[...] o mercado de trabalho foi o último dos mercados a ser organizado na transição para o capitalismo, e mesmo assim apenas em alguns segmentos da região dinâmica”.

E o surgimento do mercado de trabalho só pode ser considerado no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Ele foi constituído inicialmente pelos imigrantes europeus, pelos trabalhadores livres nacionais e os ex-escravos. Assim, no marco da economia cafeeira, o capital pôde agrupar duas formas de riqueza: a força de trabalho e a posse da terra (BARBOSA, 2008).

Foi sob a influência da Proclamação da República, segundo Cunha (2000, p. 92) que:

Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao 'cidadão ministro da guerra' Benjamin Constant um memorial em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro. Ele continha todo um plano, calcado no positivismo de Augusto Comte, para 'incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República', como modelo a ser seguido por todos os empregadores.

No plano, segundo Cunha (2000), continha proposta para o estabelecimento do salário mínimo, da remuneração adicional em função da produtividade, do descanso semanal, das férias remuneradas, e inclusive, da aposentadoria do trabalhador. Também estava previsto a redução da jornada de trabalho para sete horas, as licenças para tratamento de saúde e a regulamentação da aprendizagem de ofícios. Como se sabe tais benefícios aos trabalhadores só foram reconhecidos como direitos muitos anos depois.

A organização social se transformou rapidamente sob a influência do trabalho assalariado, especialmente nas regiões das plantações de café, nos centros urbanos e nas pequenas propriedades agrícolas na região de colonização das províncias meridionais (FURTADO, 2007).

Tais transformações trouxeram como consequência o aumento nas necessidades de “[...] ação administrativa no campo dos serviços públicos, da educação e da saúde, da formação profissional, da organização bancária etc.” (FURTADO, 2007, p. 246). Paralelo a isso ocorreu a crise da economia cafeeira fruto da política adotada em defesa e valorização do café, que obteve resultado contrário. Segundo Furtado (2007, p. 259) a política adotada, “[...] na forma como foi seguida, ela precipitou e aprofundou a crise da economia cafeeira no Brasil”. O Brasil como um todo enfrentou inúmeros problemas. É possível citar dentre esses problemas o sistema monetário existente na ocasião. Havia outro problema, segundo Furtado

(2007, p. 245), “o sistema monetário de que dispunha o país demonstrava ser totalmente inadequado para uma economia baseada no trabalho assalariado”.

2.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX

Os fazendeiros ricos de Minas Gerais enviavam os seus filhos para estudarem na Europa ou no Seminário de Mariana. Em melhor situação se encontrava a província de Recife, pois dispunha de um liceu, duas escolas de latim e sete primárias. Na biblioteca pública havia 10 mil volumes, a maioria em francês. Isso sem mencionar os manuscritos valiosos (PRIORE, 2016).

Em São Luís também havia escolas: “contava com um liceu, uma escola de latim, duas escolas primárias masculinas e duas femininas, quatro escolas particulares e um seminário” (PRIORE, 2016, p. 104). E as cadeiras ensinadas eram sete: “Latim e Grego, Inglês e Francês, História e Geografia, Retórica, Filosofia, Geometria e Desenho” (PRIORE, 2016, p. 104).

Na capital do Império, no Rio de Janeiro, as escolas e internatos para jovens começavam a se instalar. Multiplicava-se a oferta de cursos e de aulas particulares para aprender o Francês. Os livros, ainda raros, eram alugados ou comprados para serem, posteriormente, debatidos longamente (PRIORE, 2016).

Apesar desses pequenos avanços, a educação feminina não evoluía. Seguia restrita à leitura apenas do livro de oração, pois pais e maridos temiam o mau uso da escrita. Mesmo em pleno início do século XIX persistia “a precariedade dos centros educativos, a instrução primária de curta duração e má qualidade, bem como o estado de ignorância em que as mulheres eram mantidas [...]” (PRIORE, 2016, p. 288). Situação essa que foi alvo de crítica de viajantes estrangeiros. Com relação à oferta de educação às mulheres, a partir de 1830 essa realidade mudou, pois já havia relatos dando conta da existência de internatos para moças. E, a partir de 1860 foi ofertado às mulheres o ensino popular. Assim a escola passou ser oferecida para todos (PRIORE, 2016). Para “todos”, especialmente aos homens, filhos de fazendeiros de café e de pessoas de posses com exceção dos pobres e ex-escravos.

Exceto para os escravos, mais uma vez excluídos de qualquer processo educacional. Segundo Fausto (2015), em 1872 os analfabetos entre os escravos atingiam o impressionante índice de 99,9%. Não muito diferente o índice entre a

população livre que era de 80% e quando considerado apenas as mulheres, o índice subia para 86%. Eram índices muito elevados.

Azevedo (2010, p. 630) afirma que:

o ensino técnico, que se destina a fornecer à indústria, ao comércio e à agricultura os auxiliares indispensáveis à sua prosperidade, não se havia despreendido de suas formas embrionárias: nem a indústria, rudimentar, quase inexistente, nem o comércio praticado segundo métodos empíricos, impostos pela tradição portuguesa, nem a lavoura, apoiada na rotina e no trabalho escravo, reclamavam a criação dessas escolas profissionais, em que se forma o pessoal qualificado em todos os setores e em todos os graus, e cujos progressos estão estreitamente ligados às transformações técnicas e de estrutura econômica e à divisão do trabalho.

Dessa forma, seria correto afirmar que o ensino das profissões se encontrava “[...] cerceado no seu desenvolvimento, uma vez que os possuidores de uma arte qualquer encontravam dificuldade em empregar suas atividades” (FONSECA, 1961, p. 92). Daí a enorme importância do Alvará de 1º de abril de 1808 (BRASIL, 1808) permitindo o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil.

Fausto (2015) afirmou que apenas 17% da população entre 6 a 15 anos frequentava a escola, sendo 12 mil alunos matriculados em colégios secundários e aproximadamente 8 mil pessoas concluíram o ensino superior. O autor apontou a existência de um abismo separando a elite letrada da grande massa da população analfabeta.

Diante de cenário aterrador e para atender também às expectativas dos imigrantes de origem alemã, ocorreu “a criação da ‘escola/templo’, isto é, a construção de prédios que mesmo rústicos, serviam à dupla finalidade: durante a semana eram escolas e nos domingos transformavam-se em templos” (KLUG, 2014, p. 219). Klug (2014, p. 219) afirma que “nas áreas de colonização alemã com predominância de luteranos, a escola precede a Igreja, com raras exceções”.

A educação, nesse contexto de oferta escolar bastante limitada, era valorizada ainda mais, como um poderoso mecanismo de ascensão social ou de preservação do lugar na sociedade (PRIORE, 2016). Afinal “se o ensino popular é escasso, mal orientado, e se não existe ensino técnico, aumenta o prestígio do ensino secundário, literário, como um ensino de classe e um valor de tradição” (AZEVEDO, 2010, p. 630-631).

Preponderava ainda na educação a ideia da criança como tábula rasa onde caberia ao professor preencher o vazio. A natureza humana com inclinação ao erro e

ao pecado. Diante deste contexto, para as classes desfavorecidas, “prevaleciam as práticas e concepções pedagógicas coercitivas” (PRIORE, 2016). Para Priore (2016, p. 336): “O aparelho escolar do século XIX não modificou a ambiguidade de uma escola que praticava, simultaneamente, um adestramento para os pobres, e uma formação de conhecimento potencialmente emancipadora para os ricos”.

Sob a crença de que educar significava prevenir a criminalidade e a desordem social, em 1870, as crianças que circulavam nos centros urbanos foram encaminhadas aos Arsenais da Marinha e da Guerra ou ainda para fazendas do interior para se educarem por meio do aprendizado de um ofício (PRIORE, 2016). Mais uma vez o Estado usou da coesão, considerando que:

[...] desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais, prendiam-se os miseráveis. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, 2000, p. 91).

Uma instituição chamada de Colégio das Fábricas foi criada em 1809, por meio do Decreto de 23 de março (BRASIL, 1809), no Rio de Janeiro para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa. O Colégio das Fábricas foi o “[...] primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos [...]” (FONSECA, 1961, p. 94).

Os órfãos da Casa Pia de Lisboa foram “[...] trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota” (CUNHA, 2000, p. 91). O padrão de ensino foi o de ofícios, fornecido fora do estabelecimento escolar (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde foi acrescida a oferta do ensino das primeiras letras e, posteriormente, todo o ensino primário (CUNHA, 2000). Afirma ainda que:

entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios

vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina. Algumas décadas mais tarde (1875)²⁸, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (CUNHA, 2000, p. 91).

No Maranhão foi construído uma Casa dos Educandos Artífices destinada aos “desvalidos da sorte”. Com disciplina e organização militar, inclusive com subordinação, uniforme e ordem de formatura, representou a raiz de uma intensa aprendizagem de ofício que anos mais tarde se desenvolveu no arsenal de guerra do Rio de Janeiro (FONSECA, 1961). Para Cunha (2000, p. 92), as iniciativas do Estado e da sociedade civil eram voltadas para o ensino de ofícios com os seguintes objetivos:

[...] a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

D. João VI, no Decreto de 05 de janeiro (BRASIL, 1818), ao incorporar aos bens da Coroa o Seminário de São Joaquim e destinando-o para o aquartelamento da tropa, permitiu que todos os rapazes de boa educação, órfãos e pobres pudessem se inscrever como aprendizes para a aprendizagem de diferentes ofícios mecânicos. Não havia inicialmente nenhuma distinção de classe social. Apesar disso, o ensino profissional foi ficando posteriormente apenas para os desfavorecidos da sorte, dos desamparados, dos pobres, dos infelizes, dos órfãos e abandonados.

Se não bastasse isso, um novo elemento foi adicionado aos objetivos com a chegada ao Brasil dos padres salesianos: “o do ensino profissional como antídoto ao pecado” (CUNHA, 2000, p. 92).

²⁸ Na verdade, o asilo foi criado em 24 de janeiro, no ano de 1874, por meio do Decreto nº 5.532.

Na segunda metade do século XIX “havia uma intenção de melhorar a educação. Sonhava-se em construir uma nação na qual as hierarquias permaneceriam resguardadas sob o manto de uma formação elementar comum” (PRIORE, 2016, p. 337). Pena que tal sonho nunca se concretizou. Ficou apenas na intenção.

Esse era o cenário da educação do século XIX. Não muito diferente dos séculos anteriores e o seguinte, infelizmente. Passados quatro séculos, desde o descobrimento do país, nada ou pouco havia sido feito pela educação, especialmente pela educação destinada aos pobres.

2.5 O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XX

No século XIX surgiram as primeiras normas trabalhistas. A Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as normas do direito agrário é considerada a primeira lei trabalhista do país (BRASIL, 1850b).

É também nesse século que, segundo Fausto (2016) aconteceu a primeira etapa da formação da classe operária brasileira. Essa formação esteve ligada ao processo de transformação sob as bases da expansão da economia cafeeira.

A expansão da produção de café e o avanço da economia capitalista de exportação produziu um importante núcleo de trabalhadores no setor de serviços. E ainda indiretamente foi responsável pelo surgimento do proletariado fabril bem como a ampliação do mercado de trabalho e de consumo. Foi decisivo para a constituição e/ou estabelecimento das relações capitalistas de produção a Abolição da Escravidão e a chegada dos imigrantes ao país. A força de trabalho dos imigrantes não apenas substituiu a mão de obra escrava, mas contribuiu para aumento do potencial de trabalho em uma economia em grande expansão (FAUSTO, 2016).

Contribuíram para a formação da classe operária brasileira: a dificuldade de ascender socialmente as camadas dominadas especialmente nos centros urbanos; as condições de oferta do mercado de trabalho com acentuado declínio no salário rural em função da contínua chegada de mais imigrantes; e a constituição étnica da classe operária com grande predomínio de estrangeiros (FAUSTO, 2016).

No Brasil, três correntes exerceram influência no movimento operário: o anarquismo, o socialismo reformista e o trabalhismo dando as seguintes contribuições para o trabalho e para o movimento operário.

Quadro 9 – Correntes que influenciaram o movimento operário – final do século XIX e início do século XX.

Corrente	Características e contribuições ao movimento
Anarquismo	<ul style="list-style-type: none"> - Tornou-se a corrente mais forte no movimento operário e trata-se de um sistema de pensamento social cujo objetivo é substituir a autoridade do Estado por alguma forma de cooperação não governamental entre indivíduos livres. - Acreditava que os conflitos de classe (exploradores e explorados) decorrem das relações econômicas de produção/exploração e é no âmbito dessas relações que se pode identificar o método revolucionário para acabar a desigualdade social. - Defendeu nova ordem baseada no progresso e na verdade científica de preferência laica. - A anarquia era o anarcossindicalismo onde o sindicato era o instrumento utilizado para a conquista dos mínimos direitos da classe trabalhadora. - O sindicato era o único órgão capaz de reunir para a criação de vínculos e de solidariedade os operários conscientes. - A greve geral ou parcial, o boicote, a sabotagem e a manifestação pública são considerados instrumentos de luta. - O jornal era considerado importante veículo de difusão da propaganda constituindo-se assim em centro organizatório anarquista. - Criticou o sistema educativo, a igreja e a família burguesa na tentativa de criar uma subcultura para modelar um homem novo.
Socialismo reformista	<ul style="list-style-type: none"> - Influência evolucionista e uma tendência para o reformismo. - Buscava a transformação gradativa do sistema social e defendia a autonomia organizatória dos trabalhadores. - Tinha por objetivo alcançar o reconhecimento dos direitos da classe operária para aumentar simultaneamente as possibilidades de conciliação social. - Identificava uma forte tendência da sociedade brasileira em repetir as etapas históricas da Europa ocidental. - Lutou pela revogação do Código Penal que limitava o direito de greve. - Buscou atuar na esfera política por compreender a necessidade de estabelecer um programa mínimo democrático com a formação de um partido.
Trabalhismo	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha por objetivo conquistar alguns direitos operários, sem a alteração e/ou transformação dos fundamentos do sistema social. Incentivava a dependência sindical. - A existência de um núcleo disposto à colaboração de classes e a aceitar a dependência em relação ao Estado. Inicialmente, contrário a greve em 1890 conseguiu, via Partido Operário, alteração no Código Penal que estabelecia a paralização do trabalho como crime. Denunciou os efeitos do inflacionismo de Rui Barbosa sobre os salários reais da população trabalhadora.

Fonte: Adaptado de Fausto (2016).

Fausto (2016) aponta como consequência da industrialização a redução do valor da força de trabalho e o lançamento no mercado de trabalho de crianças e mulheres em maior quantidade. A força muscular foi substituída pela simples tarefa de vigilância e da flexibilidade manual. Os homens, assim, deixam de ser indispensáveis. Os músculos e os ossos, antes tão requeridos, tornaram-nos menos capazes para o trabalho. Compreensivelmente, o trabalho feminino configurou-se, a partir daqui, em grande concorrente para os homens.

Surge assim, no interior das fábricas, uma diferenciação de funções com a necessidade de disciplinar uma hierarquia social bastante rígida: no topo o patrão ou

diretor, no nível intermediário o gerente e na base o mestre e o contramestre. São eles os responsáveis pelo controle e por assegurar a disciplina. São também eles os responsáveis pela violência contra as crianças e pela exploração dupla contra as mulheres, como força de trabalho e objeto sexual (FAUSTO, 2016).

Ocorre também a intensificação do trabalho por meio da velocidade das máquinas. Máquinas essas que exigiam observação e vigilância que as construções das fábricas procuraram reforçar com as paredes com o pé direito alto e as janelas abertas no alto. Tudo isso para impedir a visão do externo e favorecer a concentração no trabalho realizado. Durante a jornada de trabalho as conversas e as idas ao banheiro eram bastante reduzidas (FAUSTO, 2016). Mutilação de crianças no maquinário, esbofetear, espancar e despedir crianças eram fatos corriqueiros, uma vez que a brutalidade reinava nesse ambiente do início do século XX.

Os trabalhadores eram vistos como extensão do maquinário sob a inspiração behaviorista²⁹. E com o fornecimento de casas de aluguel pela empresa, os empresários industriais passaram a controlar aspectos da vida privada de seus funcionários, como por exemplo, a proibição da união livre. Eles eram obrigados a casar-se, sob pena de serem despedidos. Havia casos de fábricas que impunham o toque de recolher às nove horas e a abstinência de bebidas fortes. Associado a isso havia as longas jornadas de trabalho (entre dez a doze horas), salários proporcionais ao número de horas trabalhadas e ao seu raio de alcance (o salário era maior para o trabalhador que cuidava de mais de um tear), condições precárias no ambiente de trabalho, processos laborais extremamente danosos à saúde do trabalhador e a fraca possibilidade de resistência por parte dos mesmos geraram repulsa pelo trabalho e o desaparecimento da tendência de identificar-se com o produto (FAUSTO, 2016).

O trabalhador se dissocia do produto que ele produz. Há um desinteresse do produtor pela qualidade do produto que lhe é estranho, uma vez que em função da divisão do trabalho, ele o produz em parte, às vezes sem sequer conhecer e/ou ver o produto final. “É a constatação de que o trabalho, no capitalismo, acaba assumindo a forma de trabalho alienado ou estranhado” (ANTUNES, 2012, p. 17).

Antunes (2012) afirma que o processo de alienação/estranhamento já ocorria na sociedade do século XIX e que no século XX se manteve e, inclusive, se intensificou, uma vez que o capitalismo não é um sistema paralisado e linear.

²⁹ Behaviorismo é também conhecido como comportamentalismo. Trata-se de uma área da psicologia que tem o comportamento como objeto de estudo.

Para Ciavatta e Silveira (2010, p. 45) citando a pesquisa de Manacorda (1991):

O século XX presencia a vitória do modelo taylorista-fordista na indústria moderna, colocando o trabalhador no interior de uma produção que foi incorporando a alta ciência ao mesmo tempo em que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples operador da máquina. O parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixam, sequer, o conhecimento gerado em nível dos ofícios da produção artesanal, que pode ser um conhecimento bem menos complexo, mas é global.

O Trabalho taylorista-fordista³⁰ (trabalho capitalista) era, segundo Antunes (2012, p. 20) em função da alienação e do estranhamento já apontado por ele, “[...] muito marcado pelo caráter parcelar, fragmentado, da indústria seriada, da produção em série”.

Já para o toyotismo (era da acumulação flexível) o trabalho é mais desregulamentado, informalizado, precarizado, intensificado, polivalente, multifuncional, seguindo critérios de meta e competência. É requerido do trabalhador maior envolvimento uma vez que ele deixa de ser trabalhador para se transformar em colaborador, cliente e consultor. Aparentemente, a alienação e o estranhamento são menos despóticos. Trata-se de aparência, pois as empresas conseguem converter os trabalhadores em déspotas de si mesmos em função da terrível competição entre os trabalhadores e porque o toyotismo existe sob as bases do envolvimento do trabalhador e da expropriação do intelecto do trabalho (ANTUNES, 2012).

Foi nesse século que ficou evidenciada a grande luta de classes de forma cotidiana. Afinal “é nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates entre o capital e o trabalho e o fazer-se trabalhador”, conforme Ciavatta e Silveira (2010, p. 45) citando o trabalho de Thompson (1979).

Sob a égide desse cenário que o Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891 regularizou o trabalho dos menores empregados nas fabricas da capital Federal (BRASIL, 1891a). Mas foi no século XX que essas leis se avolumaram. Em 1903 ocorreu a promulgação do Decreto nº 979, de 6 de janeiro, possibilitando aos trabalhadores do campo a organização de sindicatos para defesa de seus interesses (BRASIL, 1903).

³⁰ Segundo Rago e Moreira (2003, p. 14-15) trata-se de um “[...] conjunto de estudos desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor e aplicados nas indústrias de todo o mundo, determinando a organização do processo de trabalho contemporâneo”. Elas foram aplicadas inicialmente por Henry Ford, fundador da Ford Motor Company.

A disputa pelo poder em 1930 que ocorreu em São Paulo entre duas frações da classe dominante, fazendeiros e industriais, levou esse último grupo a se organizar para buscar construir sua hegemonia, defendendo o ideário industrial sob a inspiração das ideias tayloristas. Em função disso, criaram o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp) em 1929, a Organização Racional do Trabalho (ORT) em 1930, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) em 1931 e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort)³¹ também em 1931. Essas instituições foram utilizadas para articular um projeto para a formação da nova classe trabalhadora. Buscava-se com isso, trabalhadores adestrados, disciplinados e cooptados. O embate político e ideológico que ocorreu durante todo esse período entre as classes subalternas e os industriais demonstra que esse projeto não foi bem acolhido pelos trabalhadores (BATISTA, 2015).

Buscando viabilizar seu projeto, a burguesia industrial buscou consenso na sociedade para eliminar seus inimigos. Eles entendiam que além de aniquilar os que se opunham ao projeto, era necessário controlar e disciplinar a classe trabalhadora. Daí a necessidade e urgência em capacitar e doutrinar esses trabalhadores rebeldes. Essa formação não seria destinada apenas aos operários para o chão de fábrica, mas visava todos os trabalhadores e por consequência toda a sociedade buscando criar uma sociedade racional (BATISTA, 2015).

Quem criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio foi Getúlio Vargas, após a Revolução de 1930. Em 1934 foi promulgada a primeira constituição brasileira a apresentar o direito do trabalhador. Na qual foram assegurados os seguintes direitos trabalhistas:

Art. 120 - Os sindicatos e as associações profissionais serão reconhecidos de conformidade com a lei. Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 1º - A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador: a) proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; b) salário mínimo, capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, às necessidades normais do trabalhador; c) trabalho diário não excedente de oito horas, reduzíveis, mas só prorrogáveis nos casos previstos em lei; d) proibição de trabalho a menores de 14 anos; de trabalho

³¹ Segundo Batista (2015) o Idort, via *Revista IDORT*, funcionou como instituto central na articulação e na difusão das ideias industriais nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. Lá teriam sido divulgadas as teses sobre a racionalização do trabalho, enfatizando a importância na organização do espaço fabril, aumento da produção, melhoria no desempenho dos trabalhadores e o tempo gasto na produção das mercadorias.

noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres; e) repouso hebdomadário, de preferência aos domingos; f) férias anuais remuneradas; g) indenização ao trabalhador dispensado sem justa causa; h) assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte; i) regulamentação do exercício de todas as profissões; j) reconhecimento das convenções coletivas, de trabalho (BRASIL, 1934, p. 30-31).

Infelizmente a Constituição de 1934 vigorou no país por pouco tempo sendo substituída em 1937 por nova carta magna que foi outorgada por Getúlio Vargas instituindo o regime ditatorial do Estado Novo (BRASIL, 1937a).

Em 1º de maio de 1943, foi divulgado o Decreto-Lei nº 5.452 no qual a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi aprovada. Posteriormente, o decreto-lei citado, foi alterado em duas ocasiões: a primeira em 20 de março de 1944 por meio do Decreto-Lei nº 6.353 cujo objetivo foi corrigir os erros datilográficos e de impressão, dando nova redação aos dispositivos da CLT; e a segunda em 09 de setembro de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.797 com o objetivo de alterar as disposições da CLT referentes à justiça do trabalho. A partir daí sucessivas correções e inclusões foram realizadas no referido decreto (BRASIL, 1943a; BRASIL, 1944; BRASIL, 1946a).

Apesar da regulamentação do trabalho, segundo Antunes (2012, p. 19) “era um trabalho maquinal, parcelar, fragmentado, fetichizado, coisificado e alienado [...]”. Que produzia alienação e estranhamento no trabalhador.

O direito à greve e à estabilidade de emprego com direito a indenização ao trabalhador despedido apenas foram reconhecidos na Constituição Federal de 1946, em função do seu caráter liberal e democrático, conforme os arts. 158 e 157, respectivamente (BRASIL, 1946b). Na Constituição de 1937 a greve foi considerada, juntamente com o *lockout*³², conforme art. 139, “recursos antissociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional” (BRASIL, 1937a, p. 27).

Apesar disso, aconteceram inúmeras greves com reivindicações diversas, como a de 1906, 1907 e 1912, em São Paulo, pelo estabelecimento das oito horas de

³² Segundo a Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989, art. 17, significa a paralisação das atividades, por iniciativa do empregador, com o objetivo de frustrar negociação ou dificultar o atendimento de reivindicações dos respectivos empregados (BRASIL, 1989).

trabalho. Foram as lutas desses trabalhadores que garantiram os direitos mínimos vigentes no país até a presente data.

E foi a partir disso que ganhou forças entre os industriais a ideia de que era necessário investir na formação e na preparação dos trabalhadores para enfraquecer a organização proletária e constituir um novo trabalhador (dócil, adaptável às mudanças da indústria e disciplinado) (BATISTA, 2015).

2.6 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Segundo Fausto (2016, p. 68) “as novas escolas de ensino técnico-científico, exceto de medicina, nasceram vinculadas ao Exército, sob o impulso da necessidade de modernização do país e da própria corporação militar”. Outro fato importante é que no plano educativo, “a presença da igreja continua sendo dominante nas faixas estratégicas do ensino fundamental e médio, a tal ponto que somente no início do século XX surgiu a primeira escola leiga gratuita de São Paulo” (FAUSTO, 2016, p. 103).

Como o Brasil em 1909 passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como também bastantes articuladas, com várias categorias paralisando o trabalho em solidariedade umas às outras, lideradas pelas correntes anarcossindicalistas, Cunha (2000, p. 94) afirma que nesse contexto “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado”.

Outra linha conservadora progressista atribuiu “[...] à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização” (CUNHA, 2000, p. 94). Segundo ainda Cunha (2000, p. 94) os seus adeptos à indústria tinham “a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos”. E ainda que “só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões” (CUNHA, 2000, p. 94).

Assim, em 1909, Nilo Peçanha, então presidente da república, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, criou dezenove escolas de aprendizes e artífices,

situadas uma em cada estado (BRASIL, 1909). Tratava-se da criação de um sistema escolar constituído dessas dezenove escolas que seriam orientadas por uma legislação específica diferenciando-as das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, por governos estaduais e inclusive federais (CUNHA, 2000). Foi por intermédio do Decreto nº 7.566/1909, segundo Lima et al. (2016, p. 873) que se:

[...] instituiu as escolas de aprendizes e artífices, que se deu início ao processo de implantação da aprendizagem racional, cuja consolidação se efetivou nas experiências de ensino metódico nas escolas ferroviárias, implementadas a partir de 1920.

Todas as escolas de aprendizes artífices se localizavam nas capitais dos estados. A exceção ficou por conta da escola do Rio de Janeiro que foi criada em Campos, cidade natal do presidente da República. E ainda, tudo nessas escolas era diferente, segundo Cunha (2000, p. 94): “prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar”.

Nas escolas deveriam possuir até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica e as especialidades das indústrias locais, levando em consideração a capacidade do prédio escolar. Apesar disso, poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham instalações para a oferta do ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado. Uma das poucas exceções era a escola de aprendizes artífices paulistas que ofereciam o ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade. Havia também a marcenaria, a alfaiataria e a sapataria nos ofícios que eram ensinados em todas as escolas de aprendizes artífices. O que leva a seguinte constatação: os ofícios ensinados eram mais artesanais do que propriamente manufatureiros. E apontava a distância “entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril” (CUNHA, 2000, p. 96).

E ainda, segundo Cunha (2000, p. 95) o objetivo das escolas de aprendizes artífices era

a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em ‘oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem

mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais’.

Era parte constitutiva de cada escola de aprendizes artífices os “cursos noturnos obrigatórios, um primário (para os analfabetos) e outro de desenho (para os alunos que dele precisassem)” (CUNHA, 2000, p. 95).

Já o Sistema S surgiu, segundo Lima et al. (2016, p. 873), inicialmente “[...] no Liceu de Artes em Mecânica, em São Paulo, e, depois, no Centro de Formação e Seleção Profissional de São Paulo, este considerado embrião da pedagogia do Sistema S [...]”. Defendiam, ao contrário da Rede Federal de ensino, o modelo taylorista-fordista de formação para o trabalho e que os objetivos educacionais deveriam ser racionais, em vez de assistenciais. Isso porque a fração de classe dominante dos industriais, segundo Batista (2015, p. 3):

[...] tinha bem claro seu projeto de sociedade brasileira, que pressupunha o controle da sociedade a partir de suas ideias de racionalização. Para viabilizar esse projeto, seria necessário ser a referência nas frações da própria classe burguesa, controlar ou entrar nos principais postos do Estado e, ao mesmo tempo, dominar as classes subalternas para seus interesses.

Assim, segundo Lima et al. (2016, p. 873), “[...] foram forjadas, ao longo do tempo, duas redes de escolas de formação profissional, erguidas sobre dois pilares distintos, a saber: Sistema S e Rede Federal de Educação Profissional”. O Sistema S, sob a inspiração taylorista-fordista, também conhecida por educação do capital, tinha por característica uma educação formal, parcelar, hierarquizada, elaborada pela gerência científica, uma vez que toda a concepção do curso caberia a eles, responsáveis pelo pensar, cabendo a responsabilidade da execução aos trabalhadores (separação do trabalho intelectual e trabalho manual). Tratava-se, portanto, de uma educação ágil, flexível e enxuta, adequada, segundo os ideólogos do capital, para atender a era da acumulação financeirizada e flexibilizada do mundo (ANTUNES, 2012).

A segmentação, a fragmentação e o dualismo foram assumidos como estratégia de subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas. Dessa forma, a educação e a formação humana tiveram como sujeito definidor as necessidades e as demandas do processo de acumulação de capital, ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada. Dessa maneira, a ótica instrumentalista e pragmática, buscando a adequação ao mercado de trabalho

foi desenvolvida na década de 40 nas escolas técnicas industriais e agrícolas do Senai e Senac. Era a pedagogia do aprender-fazendo que foi muito difundida para justificar as escolas-produção (FRIGOTTO, 2010a).

O que evidencia que a burguesia tinha um modelo de trabalhador a perseguir e a formar e o trabalhador lutava com as armas que dispunha para superar os processos de alienação e estranhamento.

A Rede Federal de Educação Profissional, foi criada em 1909, com a nomenclatura de Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e em 1918 surgiu a Fazenda Modelo; em 1937 passou a ser chamada de Liceus Industriais; em 1942 Escolas Técnicas; na década de 60 surgiu o Ginásio agrícola e a escola agrícola que a partir do ano de 1972 foram alterados para colégio agrícola; em 1978 a Rede Federal sofreu nova mudança em sua nomenclatura passando para Centro Federais de Educação Tecnológica; em 1979 os colégios agrícolas foram transformadas em Escolas Agrotécnicas Federais; em 2005 o CEFET-PR foi transformado na primeira UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); e, finalmente, em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2017a).

A Rede Federal de Educação Profissional foi chamada, dentro desse contexto, a adotar posição contrária à educação sob a concepção “[...] instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana” (FRIGOTTO, 2010a, p. 52). Assumir e defender a escola unitária, irradiadora da formação tecnológica ou politécnica. Ser a escola desinteressada, conforme preconizado por Gramsci (2001). Condições para isso ela possui, ainda que haja silêncios com relação às Políticas de Formação Docente para os professores da educação profissional de nível médio.

O ensino profissional, especialmente o de nível médio, ainda carrega a marca do passado, ou seja, de um curso destinado para as camadas mais desfavorecidas e pobres da nossa sociedade. A LDB (BRASIL, 1996), no art. 36-A, prevê que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Ainda que pese a expansão do ensino superior³³ ocorrida a partir da década de 90 no país, fazer um curso superior não é uma realidade possível para a grande maioria de jovens pertencentes à classe trabalhadora. Assim, o contingente de estudantes que busca o ensino profissional de nível médio são jovens filhos das

³³ Consultar os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Superior do MEC.

classes trabalhadoras que necessitam ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho.

Apesar do reconhecimento da qualidade dos cursos ofertados pelo Sistema S e pelas Escolas Técnicas Federais que foram substituídas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os cursos profissionais técnicos de nível médio garantem prestígio e remuneração inferior comparados aos cursos superiores e que seguem associados à uma formação de segunda categoria. Fica evidenciado aqui a existência não apenas de uma escola dualista. O que existe é uma escola e uma formação dualista³⁴, pois há duas trajetórias possíveis para se cursar um curso de educação profissional: uma para a elite dirigente que se dá em nível superior, por meio dos cursos tecnológicos e a outra para o trabalhador que ocorre em nível médio com os cursos técnicos.

2.7 TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XXI

O século XXI trouxe consigo a desilusão, uma vez que a promessa feita no século anterior de que o Homem iria trabalhar menos e teria mais tempo para si não se concretizou. Pelo menos não para a classe trabalhadora, afinal ela nunca trabalhou tanto quanto no século XXI. E sob condições ainda mais inglórias: vive-se ou sobrevive-se sob a marca da desigualdade social, desemprego, subemprego etc. Tratava-se do discurso do desenvolvimento tecnológico que traria consigo prosperidade, igualdade (termo substituído com muita frequência por equidade³⁵) e bem-estar social para toda a população. Discurso esse em que:

[...] ideologicamente a qualificação escolar e profissional é obrigatória para a 'ascensão' social e econômica, como se os sujeitos fossem sozinhos responsáveis pela melhoria e manutenção de suas condições de vida. A elite econômica industrial brasileira vinculou o desenvolvimento nacional à capacidade de ampliação da escolarização dos brasileiros; assim, forçou o Estado a investir na qualificação escolar para formar mão de obra adequada a seus objetivos econômicos (ALMEIDA; MORAIS; BARBOSA, 2012, p. 131).

Se no século anterior o trabalhador brasileiro logrou inúmeros sucessos na conquista de seus direitos, neste século, pelo menos no seu início, o trabalhador já se

³⁴ Tese defendida por Frigotto (2010a).

³⁵ "A expressão 'igualdade de acesso' [...] vem sendo resignificada, ou seja, substituída pelo conceito de equidade. Do ponto de vista educacional, as discussões atuais apontam para a questão do acesso e não mais em igualdade de oportunidades" (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 63).

deparou com a eliminação e/ou diminuição dos seus direitos trabalhistas. Exemplo disso foi a Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017b) que alterou a CLT para adequar a legislação às novas relações de trabalho. Na referida lei está previsto o trabalho intermitente no art. 452-A (BRASIL, 2017b, p. 7):

O contrato de trabalho intermitente deve ser celebrado por escrito e deve conter especificamente o valor da hora de trabalho, que não pode ser inferior ao valor horário do salário mínimo ou àquele devido aos demais empregados do estabelecimento que exerçam a mesma função em contrato intermitente ou não.

Como a remuneração do trabalho intermitente será feita por hora ou dias de trabalho, há a possibilidade de o trabalhador receber salário inferior ao mínimo e, conseqüentemente, recolhimento abaixo do aceito pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para a aposentadoria, obrigando-o a completar da sua renda pessoal para fazer o pagamento devido à contribuição previdenciária. A partir da Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017b) e em atendimento ao Ato Declaratório Interpretativo RFB nº 6/2017 (BRASIL, 2017c), a obrigatoriedade de complementar a contribuição até o limite mínimo do salário de contribuição, quando as remunerações recebidas no mês forem inferiores a este, será do empregado.

Esperava-se que a Lei nº 13.467/2017 ajudasse a solucionar a grave crise econômica, política e moral pela qual passava o Brasil em 2017. Ela era apontada como necessária para criar novas vagas e possibilitar a contratação de 12.961 em milhares (doze milhões e novecentas e sessenta e uma) de pessoas que se encontravam desempregadas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Não foi o que aconteceu até o início de 2018. O que aconteceu foi que os direitos trabalhistas foram flexibilizados para atender às demandas de mercado claramente em detrimento dos direitos do trabalhador brasileiro e trouxe consigo maior precariedade, insegurança e competitividade que talvez obrigará o trabalhador, ao lutar para se manter, torna-se uma mercadoria

Não bastasse isso, o trabalhador brasileiro ainda enfrenta o trabalho escravo, mesmo após 130 anos da Abolição da Escravidão com a clara aquiescência e conivência do Estado. Afinal, o Governo Federal, por meio do Ministério do Trabalho (MTb), Ministro Ronaldo Nogueira, editou a Portaria nº 1.129/2017 (BRASIL, 2017d) que alterou a conceituação de trabalho escravo para fins de concessão de seguro-desemprego.

O problema foi que ao fazer isso se separou da compreensão contemporânea acerca do trabalho escravo, da legislação vigente no país (Constituição Federal, Código Penal etc.) e dos acordos internacionais firmados pelo Brasil. A Portaria nº 1.129/2017 foi considerada um retrocesso por esses motivos e criou grande burocracia e empecilho no combate à escravidão, uma vez que passou a exigir a presença de uma autoridade policial na fiscalização, conforme art. 4º, § 3º, II – “Boletim de Ocorrência lavrado pela autoridade policial que participou da fiscalização” (BRASIL, 2017d, p. 2).

Paralelo a isso, há a intenção manifesta e clara do Governo Federal em alterar as regras da Previdência Social. Desde dezembro de 2017 encontra-se para votação no Plenário da Câmara a proposta de Reforma da Previdência Social. Se aprovada, ela seguirá para o Senado. Essa proposta altera a idade mínima para a aposentadoria: 65 anos para homens e 62 anos para mulheres, exceto para professores que será 60 anos e policiais 55 anos. O tempo mínimo de contribuição previsto será de 15 anos para os trabalhadores do regime geral (INSS) e para os servidores públicos permanecerá o tempo mínimo de 25 anos. Nos dois regimes, para o trabalhador receber a aposentadoria integral, terá que contribuir por 40 anos. A aposentadoria, após anos de trabalho, é também utilizada pelo capital para alienar, humilhar, desqualificar, desmoralizar e aviltar o trabalhador.

2.8 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

O capital necessita cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado. Isso explica a pressão exercida pela classe trabalhadora por mais escolaridade. A escola, responsável por essa escolaridade, em função das suas características estruturais, segundo Frigotto (2010b, p. 57) “aprende-se nela um conjunto de normas que vão definindo atitudes de independência, realização, universalismo, especificidade funcionais às organizações da sociedade industrial”. Em contrapartida, a escola fornece, segundo Frigotto (2010b, p. 58) citando pesquisa de Bowles (1972), “uma força de trabalho disciplinada e habilitada, ao mesmo tempo que fornece os mecanismos de controle social para a estabilidade do sistema social capitalista”. A escola, instituição atuando como Aparelho Ideológico do Estado, cumpre determinadas funções:

cumpra funções de formação de profissionais de alto nível (engenheiros, advogados, economistas e administradores) que irão exercer as funções do capital nas empresas capitalistas ou nos postos da tecnocracia estatal; cumpre, igualmente o papel de circulação e realização de mais valia produzida; e, finalmente pode cumprir um papel de contenção – especialmente a nível superior - de um exército de reserva, funcional ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010b, p. 184).

A contenção é alcançada, conforme Frigotto (2010b, p. 185), pela “[...] negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola”. Frigotto (2010b, p. 185) afirma ainda que “esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar”.

Sabe-se que a escola vem exercendo o papel de agenciadora da ascensão social desde que os jesuítas aqui chegaram. Esse papel apenas se intensificou ao longo dos séculos. Associado a isso está o Estado intervencionista do Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (mais conhecido por Michel Temer), cujo mandato iniciou em 31 de agosto de 2016 e se encerrará em 31 de dezembro de 2018. Este governante se auto intitula como reformador. Para apenas dois anos de mandatos vem trabalhando intensamente para aprovar o maior número possível de reformas.

Até janeiro de 2018 limitou os gastos com a educação por vinte anos; aprovou a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, claramente desfavorável ao trabalhador brasileiro; obteve a Reforma do Novo Ensino Médio, que foi realizada de forma totalmente antidemocrática, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que foi transformada na Lei nº 13.415/2017, encerrando as discussões e trabalhos que estavam em andamento; e está em curso a Reforma da Previdência Social.

Chama a atenção o volume de reformas empreendidas por este governo, a forma como as conduz (quase sempre aligeiradas com apresentação de soluções simplistas) bem como a concepção capitalista que perpassam todas elas. É o recrudescimento do Estado Mínimo (contraditório em função da posição intervencionista assumida por este governo uma vez que Estado mínimo significa o Estado intervir o mínimo possível) por meio da destruição dos direitos trabalhistas obtidos por luta e sacrifício de milhares de trabalhadores; a redução dos gastos com a educação ao seu nível mínimo com a desqualificação do trabalho escolar, ao permitir, por exemplo, a substituição de professores qualificados por pessoas

identificadas por notório saber a despeito da ausência de formação e/ou experiência como professor, uma vez que assim não será necessário qualificar o professor.

O Estado vem intervindo para garantir, ampliar e consolidar a hegemonia da classe dominante. A intervenção do Estado é, portanto, pontual, significativa, permanente e intencional. E favorece sobremaneira ao capital e às demandas do mercado e agrava a crise econômico-financeira gestada, produzida e reproduzida no seio do capitalismo vigente.

Analisando o contexto histórico da educação brasileira, desde a primeira reforma educacional brasileira ocorrida em 1759 ao contexto atual, sob os efeitos da homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental³⁶, é possível afirmar que as Políticas educativas deste país não avançaram ao longo de seus 518 (quinhentos e dezoito) anos de “descobrimento”. Essas políticas, assim como as leis trabalhistas e o trabalho escravo, apesar de terem eventualmente leis, decretos e portarias que sinalizam avanço, elas não conseguem se materializar na prática. Na educação, um bom exemplo disso, é a formação humana integral. Por uma série de motivos (estrutura física e financeira) essa formação não é oferecida e, portanto, não se concretiza. A formação docente prevista na lei também não se realiza. O Brasil sofre de um mal crônico, uma doença duradoura e persistente chamada descumprimento das leis e/ou normas. Traz como sintoma a inobservância sistemática apesar do discurso contrário. Aqui, a lei para ser observada, precisa “pegar”.

³⁶ A BNCC para o ensino médio foi homologada no dia 03/04/2018.

3 HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E DE FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo deste capítulo foi delinear a trajetória histórica das políticas educacionais, especialmente as voltadas para a formação do trabalhador brasileiro, que atualmente é identificada por educação profissional, e para a formação docente. Por isso, buscou-se identificar a legislação, as normas, os programas, os planos e as ações que compuseram e as que ainda compõem as políticas educativas para a formação do trabalhador brasileiro. Além disso, foram apresentados, também, os programas de formação docente, inicial e continuada, para os professores inseridos na formação do trabalhador buscando apontar o perfil desses professores, como por exemplo, formação profissional e formação pedagógica. E assim, foram apresentadas as políticas educativas desde a primeira reforma brasileira do país até as que ainda estão em curso e/ou em discussão.

3.1 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A primeira reforma educacional brasileira ocorreu no período colonial, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759. O referido documento propôs reparar os Estudos das Línguas Latina, Grega e Hebraica, e da Arte da Retórica; substituir o método pedagógico utilizado pelos jesuítas pelo método praticado nos demais países da Europa; e abolir inteiramente as classes e escolas dos jesuítas (BRASIL, 1759). E a medida obteve a:

[...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

A reforma educacional pombalina, como ficou conhecida, “[...] culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado” (SECO; AMARAL, 2017, p. 5). É considerada a primeira grande e desastrosa reforma educacional uma

vez que “[...] a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país” (SECO; AMARAL, 2017, p. 5). E o resultado não poderia ter sido outro:

enquanto na Metrópole buscava-se construir um sistema de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas, no campo da educação, só lograram desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios (SECO; AMARAL, 2017, p. 6).

A segunda fase da Reforma Pombalina iniciou em agosto de 1772, tendo como objetivo principal os estudos maiores, ou seja, o ensino de nível superior e na sua sequência tratou das aulas régias de primeiras letras (SAVIANI, 2010). A segunda reforma educacional brasileira aconteceu no período Imperial, especificamente a partir da lei datada de 15 de outubro de 1827. A lei não tem número, apenas data, mas o seu objetivo era criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Essa lei foi consequência da primeira Constituição Política do Império do Brasil, Carta de Lei de 25 de março de 1824, onde no Título 8º - Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, itens XXXII e XXXIII que garantiam, respectivamente, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos e a criação de Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das ciências, Belas Letras e Artes. Na Constituição de 1824, também no Título 8º, no item XXV, foram abolidas as Corporações de Ofícios uma vez que no item XXI, nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio podia ser proibido, uma vez que não se opusesse aos costumes públicos, à segurança e saúde dos Cidadãos (BRASIL, 1824).

Tal medida significou em parte um avanço em função do controle e seleção exercidos pelas Corporações de Ofícios. Eram os membros dessas corporações quem selecionava quem poderia exercer os seus ofícios/profissão, mas o retrocesso ocorreu uma vez que nada foi criado para substituir a aprendizagem de ofícios. A aprendizagem de ofícios foi extinta, semelhante ao sistema educacional jesuíta, sem nenhuma preocupação de substituição, de colocar e/ou criar outro regime de aprendizagem de ofícios.

A lei de 15 de outubro de 1827, na tentativa de regulamentar e organizar a oferta da instrução primária e gratuita, estabeleceu os salários dos professores, a forma de ingresso e continuidade na profissão; o método a ser utilizado nas escolas de primeiras letras, o ensino mútuo ou método Lancaster; a infraestrutura mínima (uso dos prédios e os utensílios); e o currículo com os conteúdos a serem ensinados. A forma de ingresso como professor ocorria por meio de concurso, conforme o art. 8º: “só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (BRASIL, 1827, p. 1). A partir do art. 6º, que estabelece o currículo básico das escolas de primeiras letras, identifica-se a formação docente mínima exigida do professor da época:

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. 1).

Sobre o método Lancaster, Saviani (2016, p. 5373) afirma que esse método:

[...] já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, se tornou oficial em 1827 com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

Com o Ato Adicional, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, Art. 10º, § 2º (BRASIL, 1834), foi transferida a responsabilidade pela instrução pública para as Províncias brasileiras, consolidando a omissão do poder central em relação ao ensino popular e dificultando ainda mais a sua oferta uma vez que as Províncias não dispunham de recursos suficientes para financiar a instrução pública.

Assim, “[...] o poder central, [...] se reservou o direito, e a ele se limitou, de promover o Ensino Superior no país e a educação no Município da Corte, delegando às províncias o encargo de organizar e ministrar a Educação Primária e Secundária [...]” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Para Romanelli (2007, p. 39) “isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário”. E ainda acabou “[...] influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária” (ROMANELLI, 2007, p. 39).

E o resultado não poderia ter sido pior: o ensino secundário era ofertado pela iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono em função da falta de recursos de algumas províncias, sobrevivendo, segundo Romanelli (2007, p. 40) “[...] à custa do sacrifício de alguns mestres escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”. Nesse contexto a educação assumiu o caráter classista e com ênfase no aspecto acadêmico.

O regulamento da instrução primária e secundária da Corte é estabelecido por meio do Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854. Esse regulamento ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz e embora fosse do município da corte continha normas alusivas à jurisdição das províncias, conforme § 5º, do art. 3º (BRASIL, 1854). Para Saviani (2016, p. 5374):

o referido Regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, ‘da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária’, ‘da Instrução pública secundária’, ‘do ensino particular primário e secundário’ e ‘das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares’. Diferentemente, o título segundo, que trata ‘da instrução pública primária’, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as ‘condições para o magistério público; nomeação, demissão’, os ‘professores adjuntos; substituição nas escolas’ e ‘as escolas públicas; suas condições e regime’.

No regulamento, sobre a formação docente, foi apresentada a formação inicial³⁷ de professores em serviço. A pessoa interessada em seguir a carreira de professor deveria ser ex-aluno da escola pública ou ainda filho de professor(a), possuir mais de 12 anos e ter sido aprovado com distinção nos exames anuais além de ter boa conduta moral, conforme os arts. 34 e 35 do Decreto nº 1.331-A. A pessoa era agregada às escolas como ajudante com o objetivo de se aperfeiçoar nas matérias e práticas de ensino, conforme o art. 38. Anualmente, do primeiro ao terceiro ano, conhecimento por triênio de habilitação, o candidato era examinado pelo Inspetor

³⁷ As escolas normais na época eram consideradas “[...] muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam” (SAVIANI, 2016, p. 5375).

Geral e dois examinadores nomeados pelo Governo. Se aprovado recebia título de capacidade profissional e poderia ser nomeado professor público de uma cadeira (a partir de 18 anos) e, se reprovado, seria eliminado da classe dos professores adjunto, conforme art. 39 (BRASIL, 1854).

Na organização dos estudos as escolas públicas primárias foram divididas em duas: a primeira em instrução elementar, denominada de escolas do primeiro grau e a segunda de instrução primária superior, denominada de escola de segundo grau. Saviani (2016, p. 5375) afirma que o regulamento também previa:

b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de 7 anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência dos dois modelos então em vigor; c) os alunos seriam agrupados em turmas adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo.

O ensino primário tinha como currículo básico, conforme o art. 47, a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município para o primeiro grau. E, para a escola de segundo grau do ensino primário o currículo poderia ser enriquecido com o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida, a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com as quais o Brasil tinha mais relações comerciais (BRASIL, 1854).

A concepção administrativa da Reforma Couto Ferraz era centralizadora, bastante visível no amplo papel atribuído ao Inspetor Geral e trazia em suas finalidades os ideais iluministas ao tornar obrigatório o ensino de no mínimo do primeiro grau para as pessoas livres, ainda que o mesmo ensino fosse vetado para os escravos. A ideia inicial era substituir as escolas normais pelos professores adjuntos, ideia essa que não prosperou. Havia ainda a:

[...] ênfase na questão da inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. E, especificamente em relação à escola primária chama atenção a questão dos

professores adjuntos, à qual foi dedicado todo um capítulo (SAVIANI, 2016, p. 5374).

Caires e Oliveira (2016) destacam na Reforma Couto Ferraz as medidas especiais para atender aos menores abandonados, medidas essas que incluíam a criação de asilos. Neles “[...] as crianças recebiam a instrução referente ao Primeiro Grau e à capacitação para um ofício” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Buscando atender os menores abandonados, o Decreto nº 5.532, de 24 de janeiro de 1874, criou 10 (dez) escolas públicas de instrução primária, do primeiro grau, no Município da Corte, sendo que uma das dez escolas foi destinada a servir de Casa de Asilo para os meninos que se achavam nas circunstâncias declaradas nos Arts. 62 e 63 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1874).

Nova reforma de ensino foi proposta no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. A referida lei se deu a partir do parecer e projeto apresentado em sessão de 13 de abril de 1882, pela Comissão de Instrução Pública, formado por: Ruy Barbosa, o relator; Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Viana, no decênio de 1870-1880 (BRASIL, 1882). A proposta foi reformar o ensino primário e secundário do município da Corte e o superior em todo o Império. A reforma Leôncio de Carvalho, como ficou conhecida, manteve:

[...] a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (Art. 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (Idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (Art. 4º) e o serviço de inspeção (Art. 13). Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das escolas normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (Art. 9º). Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de Jardins de Infância para as crianças de 3 a 7 anos (Art. 5º); caixa escolar (Art. 6º); bibliotecas e museus escolares (Art. 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver escola normal (Art. 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (Art. 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (Art. 22); faculdades de direito (Art. 23); e faculdades de medicina (Art. 24) (SAVIANI, 2016, p. 5377).

E ainda, segundo Saviani (2016, p. 5377) é importante destacar que: “[...] o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação

de cursos de alfabetização de adultos e de escolas normais”. E ainda “[...] fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; [...] a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios” (SAVIANI, 2016, p. 5378).

Encerrando o Período Colonial foi promulgada a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, denominada de Lei Áurea, encerrando um longo período de quase 400 anos de escravidão no Brasil. Sem dúvida o regime escravocrata disseminou e contribuiu de forma significativa para a discriminação e o preconceito aos ofícios manuais. Em função disso, as iniciativas voltadas para a capacitação profissional foram dirigidas aos menos favorecidos e em caráter assistencialista.

A Proclamação da República ocorreu em 15 de novembro de 1889. Com a adoção do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias que foram transformadas em estados (SAVIANI, 2010).

O Ensino Profissional no Período Republicano, sua instauração, desenvolvimento, sua sistematização e sua relação contraditória com o Ensino Médio serão apresentados a partir das cinco demarcações históricas, apenas para efeito acadêmico e de estudo: Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Segunda República (1945-1964); Regime Militar (1964-1985) e Nova República (1985 – 2017), conforme sugerido por Caires e Oliveira (2016).

É importante destacar que no Período Republicano houve uma proliferação de reformas educacionais, até porque esse período se estende até o presente momento em nosso país.

3.2 PRIMEIRA REPÚBLICA OU REPÚBLICA VELHA (1889-1930)

Na primeira república, a formação de professores voltou a se constituir em grande preocupação. Tanto que criaram o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal por meio do Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890. Já no art. 1º do referido decreto foi apresentado que a escola normal se tratava de um estabelecimento de ensino profissional, e como tal, tinha por objetivo preparar os candidatos “[...] à carreira do magistério primário, a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor” (BRASIL, 1890a, p. 1). O ensino era gratuito, integral e destinado a ambos os sexos, conforme art. 2º (BRASIL, 1890a).

O regulamento da escola normal da Capital Federal, realizada pelo General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, estabeleceu: o currículo do curso; os procedimentos para a matrícula no curso; o regime das aulas; as normas disciplinares internas; o corpo docente e o pessoal administrativo; os salários e as gratificações dos profissionais previstos para atuarem na escola normal; os direitos, os deveres e as penas para o corpo docente e para o pessoal administrativo; a admissão e contratação do pessoal docente mediante concurso; e os procedimentos a serem seguidos para a realização dos concursos para o corpo docente (BRASIL, 1890a).

Um fato chama atenção no regulamento da escola normal: a inexistência de salário para o diretor e para o servente. Para esses dois profissionais, no Decreto nº 407/1890 (BRASIL, 1890a), está previsto apenas o pagamento de gratificações, conforme a tabela de vencimentos dos empregados da escola.

A Reforma Benjamin Constant, conhecida dessa forma por ter sido também realizada pelo General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ainda Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi a primeira do período republicano, e aconteceu por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, portanto, no ano seguinte à Proclamação da República. E, consistiu na reforma dos ensinos primário e secundário do Distrito Federal. Apesar disso, constituiu-se em referência ou em orientação para os demais estados.

Essa reforma pretendeu: harmonizar os estudos literários com os científicos, pois havia uma preocupação em preparar o aluno para os níveis superiores de ensino (o caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário acrescido de conteúdo humanístico)³⁸; dispensar a oferta de ensino livre aos particulares (art. 1º); assegurar a oferta do ensino livre, gratuito e leigo (art. 2º); manter a organização do ensino em escolas primárias de 1º grau e escolas primárias do 2º grau; dividir a escola de 2º grau em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11 anos) e o superior (para os de 11 a 13 anos), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias (§ 1º, do art. 3º), consagrando o ensino seriado e dando

³⁸ Romanelli (2007, p. 39) afirma que essa ênfase ao ensino propedêutico é “fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata [...]”.

maior organicidade ao sistema todo; incluir a instrução moral e cívica no currículo escolar (parágrafo único, do art. 4º); adotar o método intuitivo e a corrente positivista (§ 2º do art. 3º); manter a separação das escolas de meninos e meninas bem como definir os critérios em relação ao sexo dos professores para atuarem em ambas as escolas (art. 7º); definir o currículo básico (arts. 3º e 4º), a infraestrutura mínima (arts. 8º, 9º e 10) e o responsável pelo custeio das escolas (art. 11); e criou o *Pedagogium* (Título IV) para funcionar como um centro de aperfeiçoamento pedagógico (BRASIL, 1890b).

Com relação ao financiamento das escolas, essa questão foi abordada em todo o Título VI - Do fundo escolar. Lá constou, inclusive, a forma como ele seria constituído, previstos nos arts. 47, 48, 49, 50 e 51 (BRASIL, 1890b). Tal abordagem chama atenção uma vez que a preocupação com o financiamento e a constituição de um fundo escolar para financiar o ensino que almejava ser livre, gratuito e leigo era legítimo e necessário.

Outra preocupação manifestada tratou-se da formação de professores. A criação e a manutenção de pelo menos uma escola normal, coube ao Governo, conforme art. 12, que deveria ter em anexo uma escola primária modelo. O currículo da escola normal bem como a definição dos critérios para admissão na referida escola também coube ao Governo (parágrafo único do art. 12 e o art. 13) (BRASIL, 1890b).

As exigências para o exercício da profissão foram apresentadas no Título III - Do pessoal docente das escolas primárias, conforme o art. 14: só podiam exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal (BRASIL, 1890b).

Os professores foram divididos em duas categorias: professor adjunto e professor primário. Ao professor adjunto era exigida pelo menos a aprovação nas matérias das três primeiras séries da Escola Normal, e um ano de prática na escola de aplicação, de acordo com o Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890 já apresentado, e ao professor primário, a conclusão da Escola Normal, conforme § 1º, do art. 14 (BRASIL, 1890b).

O ingresso na carreira se dava por concurso público entre os graduados da Escola Normal, conforme § 2º do art. 14. Estava previsto também os casos em que o professor faria jus a gratificações (do 1º ao 7º parágrafo do art. 19); residência dos professores anexo às escolas (art. 20); aposentadoria e a definição do seu salário de aposentado (ao professor aposentado caberia receber o valor do salário por ocasião

da aposentadoria acrescido de 50%), conforme os parágrafos 2º e o 5º, do art. 19. Após exposição dos direitos dos professores são apresentados os deveres. Eles aparecem especialmente nos arts. 21 e 23 (BRASIL, 1890b).

O termo pedagógico surgiu no Título IV e apareceu identificado com estabelecimento de ensino, conforme art. 24. Como pedagogia trata-se, conforme Ferreira (1986, p. 1290), de “teoria ou ciência da educação ou do ensino; conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático”, é possível afirmar que o termo foi usado de forma inadequada ou pelo menos diferente da compreensão atual. Isso também ocorreu nas reformas que aconteceram no período colonial, conforme Saviani (2016, p. 5378):

a ‘pedagogia’, identificada no projeto de Januário da Cunha Barbosa com o ensino primário, assumiu o sentido etimológico de ‘educação das crianças’. E, nessa condição, compreendida como o modo de se organizar e realizar o ato educativo, foi assimilada na lei de primeiras letras ao ensino mútuo; no Regulamento de 1854, assumiu a forma do ensino simultâneo; e, na reforma Leôncio de Carvalho, identificou-se com o ensino intuitivo. Foi, pois, entendida ao longo de todo o império como algo ligado ao ensino elementar, permanecendo à margem do ensino secundário e superior.

A compreensão de que o termo estava ligado ao ensino elementar permaneceu nessa reforma, uma vez que o ensino secundário foi abordado no título seguinte ao Título IV, o de número cinco (Título V) e esse termo não voltou a ser discutido em relação ao ensino secundário e superior.

Para a execução da reforma faltou, segundo Romanelli (2007, p. 42) “[...] além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites [...]”. Sem o apoio político das elites a reforma Benjamin Constant, apesar de ampla, sequer chegou a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos (ROMANELLI, 2007).

Franzon (2015), citando pesquisa de Prado Junior (1969), afirma que o grande beneficiário dessa reforma foi o sistema bancário financeiro internacional, representado pelo London & River Plate Bank, representantes que passaram a fiscalizar o cumprimento do acordo feito com o governo brasileiro, consolidando assim, uma situação de dependência do país.

Em 1891 foi promulgada a primeira Constituição Republicana sob a inspiração do positivismo. Nela foi instituído o Sistema Federativo de Governo, conforme art. 1º

(BRASIL, 1891b). A descentralização do ensino se manteve decorrente ainda do Ato adicional de 1834.

É importante destacar que na primeira Constituição Republicana a educação foi abordada apenas no art. 35, onde o Congresso foi incumbido, mas não privativamente de: “3º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891b, p. 8).

Isso, em termos práticos, significou: o incentivo à iniciativa privada e o conseqüente avanço da laicização do ensino; a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados; o financiamento do ensino secundário no Distrito Federal; e a manutenção do ensino primário e do ensino profissional sob a responsabilidade dos Estados (a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas). Na prática, conforme Romanelli (2007, p. 41), acabou funcionando o seguinte sistema:

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

E a conseqüência disso foi a consolidação do sistema dual de ensino que vinha desde o Império, oficializando a distância existente, cada vez maior, entre o ensino ofertado para a classe dominante da época (ensino secundário e ensino superior) e para o povo, ou seja para as camadas mais pobres (escola primária e escola profissional).

A Reforma Epiácio Pessoa, conforme Decreto nº 3.890 de 1 de janeiro de 1901, foi voltada para o ensino superior e secundário que atendiam, preferencialmente, às classes mais favorecida da República. Tratava-se da aprovação do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior (as Faculdades de Direito, as de Medicina, a Escola Politécnica, a de Minas) e secundário (Ginásio Nacional), conforme o art. 1º da referida lei (BRASIL, 1901).

O objetivo de continuar preparando no ensino secundário os alunos para o ensino superior prosseguiu. Promoveu também a equiparação entre as escolas privadas e oficiais desde que atendidas às exigências e sob inspeção, conforme Título

II - Instituições de ensino superior e secundário fundadas pelos Estados ou por particulares, a partir do art. 361 ao art. 384 (BRASIL, 1901).

Em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, Nilo Peçanha, presidente na época, determinou a criação nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909).

As 19 Escolas de Aprendizes Artífices, das capitais dos estados brasileiros e uma na Cidade de Campos, cidade natal do Presidente Nilo Peçanha, estariam vinculadas ao Ministério da Agricultura e ao seu ministro Antônio Cândido Rodrigues. Segundo Oliveira (2003, p. 30):

a localização das escolas nas capitais e não nos polos manufatureiros evidencia uma preocupação mais política do que econômica, representada pela necessidade de o governo federal marcar sua presença nos estados, para barganhar cargos e vagas nas escolas, em troca de favores de políticos regionais.

Caires e Oliveira (2016, p. 46) apontam o Decreto nº 7.566/1909 como o marco inicial das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios e a alcunha a Nilo Peçanha de “o fundador do ensino profissional no Brasil”. É importante destacar que no Decreto nº 7.566/1909 o caráter assistencialista no Ensino de Ofícios é manifestado no art. 6º, nos parágrafos 1º e 2º:

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício. § 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente. § 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente a matrícula (BRASIL, 1909).

Além do propósito ideológico e político da referida lei nessas escolas destinadas preferencialmente aos “desfavorecidos da fortuna”, “[...] o trabalho era visualizado como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes”, segundo Oliveira (2003, p. 31). O pior era que essas escolas:

[...] se constituíam em um sistema autônomo, completamente diferente na forma, na organização, no currículo e nos objetivos das outras escolas da

época, que ofereciam formação de cunho humanista, na qual estavam completamente afastados os conteúdos mais pragmáticos, voltados para a formação profissional (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

E isso não era tudo. Essas escolas estavam direcionadas para o ensino artesanal e eram tão precárias no aspecto da infraestrutura quanto indefinidas, no que se referia a sua função, uma vez que não eram nem escolas e nem oficinas artesanais (OLIVEIRA, 2003).

O Asilo dos Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1874, a partir de 1910 tornou-se Instituto Profissional João Alfredo. Em 1911 o país passou por nova reforma educacional. Tratava-se da Lei Orgânica Rivadavia Corrêa (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911), do ensino superior e do fundamental na República, sob a presidência do Marechal Hermes da Fonseca e vinculada ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia da Cunha Corrêa.

Essa reforma concedeu autonomia didática e administrativa aos institutos de ensino superior e fundamental, conforme art. 2º. Em função disso, esses institutos seriam administrados pelo Conselho Superior de ensino, substituindo a função fiscal do Estado, previsto no art. 5º (BRASIL, 1911).

Estabeleceu a desobrigação da conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior. E ainda introduziu a livre-docência. Essa introdução, segundo Sucupira (1977, p. 15) “[...] da livre-docência no Brasil deve-se à Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, a que se refere o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, mais conhecida como Reforma Rivadavia Corrêa, por ter sido ele o ministro que referendou o decreto”. Mas na verdade, o princípio da livre-docência:

[...] sem aplicar o instituto de origem alemã, a ideia de se permitir o funcionamento de cursos livres nos estabelecimentos oficiais, e ministrados por pessoas estranhas aos quadros docentes regulares, remonta à Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, também chamada Lei de Ensino Livre (SUCUPIRA, 1977, p. 15).

E, assim, o “ensino livre” preconizado por Leôncio de Carvalho e pela sua reforma conforme Decreto nº 7.247/1879 foi extinto, mas o princípio da sua ideia não desapareceu de todo. Em 1901, o Código do Ensino de Epiácio Pessoa restaurou os cursos livres no recinto dos estabelecimentos oficiais, ministrados por profissionais que tivessem diploma conferido pelos mesmos estabelecimentos ou outros

equivalentes, nacionais ou estrangeiros. Esta nova tentativa de instituir "cursos livres" não teve melhor sorte que a reforma anterior (SUCUPIRA, 1977).

Coube, portanto, segundo Sucupira (1977, p. 17) “[...] à Reforma Rivadavia Corrêa a institucionalização dos cursos livres equiparados, transplantando o instituto alemão da livre-docência para o ensino superior brasileiro”. O problema foi que essa reforma se destacou:

[...] pelo estranho hibridismo de elementos do sistema universitário germânico e da concepção positivista da formação profissional. Juntou-se a liberdade de ensinar e aprender, princípio basilar da universidade alemã, à doutrina do ensino livre, isto é, livre de qualquer regulamentação estatal, defendida pelos positivistas (SUCUPIRA, 1977, p. 17).

É importante destacar a regulamentação da “livre-docência” na reforma Rivadavia Corrêa, bem como o “ensino-livre” da reforma Leôncio de Carvalho e dos “cursos livres” da reforma Eptácio Pessoa, pois o princípio dessas ideias retomou na reforma do novo ensino médio proposto pelo governo federal atual. A proposta consiste na regulamentação e autorização de pessoas, estranhas ao ambiente escolar e, portanto, não licenciadas, possam ministrar aulas e/ou cursos a partir de notório saber, cuja dificuldade em aferir esse saber de forma objetiva é bastante difícil.

O risco é que na seleção das pessoas de notório saber para ministrar aulas e/ou cursos no novo ensino médio aconteça o mesmo ocorrido no processo de seleção de professores para a livre-docência: no início houve bastante rigor na seleção, posteriormente, conforme atesta Sucupira (1977, p. 20), “faltando-nos uma tradição de rigorosos padrões acadêmicos e considerada a índole de nossos concursos, era de esperar que os candidatos à livre-docência, que não concorriam a alguma vaga de professor, fossem tratados com tanta benevolência”.

A reforma Rivadavia Corrêa, segundo Sucupira (1977) não se limitou a introduzir a livre-docência. Adotou, também, a nomenclatura alemã dos membros do corpo docente. Foi assim que o antigo lente passou a chamar-se de professor ordinário, e o substituto, extraordinário. E ainda, o processo de recrutamento e promoção na carreira docente assemelhava-se ao sistema alemão sem, contudo, copiá-lo estritamente.

A reforma Rivadavia Corrêa fracassou, mas do Decreto nº 8.659/1911, “[...] salvaram-se duas peças importantes que se ajustaram definitivamente à maquinaria

do ensino superior brasileiro: o vestibular³⁹ e a livre-docência” (SUCUPIRA, 1977, p. 21).

Com o fracasso da Lei Orgânica de ensino nova reforma foi empreendida buscando corrigir os equívocos da reforma anterior e manter os pontos considerados positivos. Tratou-se da reforma Carlos Maximiliano que buscou reorganizar o ensino secundário e o superior. Diante disso, manteve a autonomia didática e administrativa dos institutos escolares: uma faculdade oficial de Medicina no Estado da Bahia e outra no Distrito Federal; uma faculdade de Direito em São Paulo e outra em Pernambuco; uma Escola Politécnica e um instituto de instrução secundária, com a denominação de Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, conforme art. 1º, ainda que subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 1915).

Julgando a livre-docência um aspecto positivo da reforma anterior, Carlos Maximiliano valorizou na nova reforma “[...] a livre-docência prescrevendo provas de habilitação que apurassem devidamente a competência científica e a capacidade didática do candidato” (SUCUPIRA, 1977, p. 22).

A nomenclatura germânica de professor ordinário e extraordinário adotada pela lei orgânica de Rivadavia “foi eliminada e introduziu a denominação de professor catedrático, restaurando a categoria de professor substituto, designado para cada seção em que se dividia o curso” (SUCUPIRA, 1977, p. 22-23).

Criou o exame vestibular, conforme art. 77, alínea c e tornou obrigatória a conclusão do curso secundário para o ingresso no ensino superior, de acordo com o art. 78, alínea a (BRASIL, 1915).

Nos Estados também ocorreram diversas reformas. Dentre elas é possível citar: a reforma Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, que tinha o foco na alfabetização e por isso, reduziu o tempo de “[...] escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos estendida a toda a população do estado, acelerando o processo de aprendizagem” (FICANHA, 2014, p. 4).

Lourenço Filho foi chamado ao Ceará para lá empreender reforma no ensino. A reforma de Lourenço Filho, entre 1922 e 1923, buscou convencer o professorado de que a escola não devia limitar-se a ensinar ler, escrever e contar, mas abrir espaço para a educação moral e o desenvolvimento de aptidões físicas. Aconteceu também a Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926). A primeira reforma ocorrida

³⁹ O vestibular, na verdade foi criado na reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, no art. 77, alínea c.

no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, entre 1922-1926, foi inspirada no ideário da Escola Nova e atendia ao clamor de modernização e democratização da sociedade (FICANHA, 2014).

Carneiro Leão também foi responsável pela reforma educacional em Pernambuco, no período de 1928 a 1930. Nas duas reformas (do Rio de Janeiro e de Pernambuco) promovidas por Carneiro Leão, segundo Bomeny (2015):

[...] a dualidade do sistema educacional – uma escola básica fraca, destinada às classes populares e sob a responsabilidade dos municípios e dos estados e um ensino secundário e superior destinado às elites, patrocinado pelo Governo Federal – foi um dos alvos de sua crítica.

Em 1924, foi a vez de Anísio Teixeira levar para a Bahia sua experiência, a convite do Governador da Bahia Francisco Marques de Góis, como aluno de John Dewey nos Estados Unidos. John Dewey foi o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano e o grande inspirador do mesmo movimento no Brasil.

A reforma foi promovida pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, e no art. 1º apresentou os objetivos da lei: educar física, moral e intelectualmente o indivíduo, tornando-o apto para a vida. Tinha por princípios a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças dos 7 (sete) aos 12 (doze) anos. Apesar disso, era permitida a instrução em casa ou em estabelecimento de ensino particular, conforme art. 92, § 1º, alínea d (BAHIA, 1925).

Na Reforma Fernando de Azevedo, realizada no Distrito Federal, Rio de Janeiro, na ocasião Capital da República, sucessivamente, de 1927 a 1931, defendeu-se uma escola cujo princípio universal seria a transformação da vida social em todos os seus aspectos. A reformulação do sistema escolar empreendida por Fernando de Azevedo baseou-se nos “[...] princípios pedagógicos de escola-comunidade, escola única e escola do trabalho [...]” (FICANHA, 2014, p. 7).

Entre 1925-1928, no Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Menezes realizou reforma educacional e Lisímaco Costa, entre os anos de 1927-1928, no Paraná.

O Jornal, O Estado de São Paulo, solicitou ao Fernando de Azevedo a elaboração de inquérito sobre a educação em São Paulo. E os resultados não poderiam ter sido piores. Assim, o Inquérito elaborado serviu, segundo Bomeny (2015) para “[...] uma avaliação dos problemas do ensino de todos os graus e tipos, e serviu

de base para uma campanha nacional em favor de uma nova política de educação e da criação de universidades no país”.

Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1928), como Secretário dos Negócios do Interior, “remodelou a escola incorporando aos seus processos, os processos e métodos da vida, fazendo do trabalho um fim educativo” (FICANHA, 2014, p. 5). Essa reforma se destacou, segundo Oliveira (2011, p. 30) “[...] pelas muitas modificações que fez no ensino primário e normal e porque introduziu os ideais educacionais da ‘escola nova’, o que fez dela a pioneira do país”.

Em todas as reformas estaduais ocorreram a adesão ao escolanovismo dos educadores responsáveis pela reforma, apesar das diferentes influências sofridas por eles. É necessário lembrar que no Brasil, nesse período histórico, ocorria o movimento da Escola Nova cuja expansão ocorreu a partir da década de 20 (década marcada, sem dúvida, por tensões, enfrentamentos, avanços, recuos, negociações e debate sobre as questões educacionais). Além disso, é possível vislumbrar:

[...] o alargamento das escolas, mas em condições deficientes, com poucos recursos financeiros, de tal forma que a solução mais fácil encontrada foi a redução de anos de escolarização e da carga horária das aulas, dividindo em dois turnos de estudos na mesma escola que antes atendia em apenas um turno (FICANHA, 2014, p. 8).

A reforma Rocha Vaz, de 1925, foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes. É considerada a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República.

Criou o Conselho Nacional do Ensino substituindo o Conselho Superior do Ensino (art. 12). Esse Conselho era constituído de três seções: “1º – Conselho do Ensino Secundário e do Superior; 2º – Conselho do Ensino Artístico; 3º – Conselho do Ensino Primário e do Profissional” (BRASIL, 1925, p. 258).

No Capítulo III que trata do ensino primário, obrigou os estados a gastarem no mínimo 10% de suas receitas na instrução primária e normal (art. 25, alínea c). E, no Capítulo IV, que trata do ensino profissional, no art. 28, estabeleceu onde os cursos de ensino profissional seriam ofertados:

I – No Instituto Benjamin Constant, para cegos; II – No Instituto Nacional de Surdos-Mudos; III – Na Escola 15 de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino; IV – Nos estabelecimentos, que para o mesmo fim, forem criados ou mandados subordinar ao Departamento Nacional do Ensino (BRASIL, 1925, p. 263-264).

Com isso, fica evidente para quem se destinava o ensino profissional: para as classes populares, cegos, surdos-mudos e menores abandonados do sexo masculino. Ou seja, os escolhidos dentre os pobres eram os mais pobres.

A disciplina moral e cívica tornou-se obrigatória no ensino elementar e secundário, conforme art. 47, inciso 6, e art. 48, § 1º (BRASIL, 1925). Como essa reforma não abraçou as ideias da Escola Nova e eliminou a autonomia didática e administrativa dos institutos escolares foi considerada reacionária e conservadora, completando o ciclo da educação elitista.

3.3 ERA VARGAS (1930-1945)⁴⁰

Getúlio Vargas chegou à Presidência da República, como Governo Provisório, com a Revolução de 1930⁴¹. Seu poder, garantido pelo Exército e pelas milícias das oligarquias dissidentes, se prolongou de 1930 a 1934. Essa fase é conhecida como Fase Revolucionária. Posterior a esse governo, ele foi eleito pelo Congresso Nacional, iniciando assim a Fase Constitucional que durou de 1934 a 1937. Permaneceu no cargo de 1937 a 1945 tendo instaurado um governo autoritário, conhecida como Fase Ditatorial, Estado Novo (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos assumiu a pasta. E no cargo publicou um conjunto de sete decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2010).

A reforma Francisco Campos consistiu dos seguintes decretos: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, referente à criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); b) Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que tratou da organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; c) Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, alusiva à organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, concernente à organização do ensino secundário; e) Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas

⁴⁰ Segundo Franzon (2015, p. 220) “[...] um modelo de desenvolvimento que se caracterizava pelo intervencionismo, desenvolvimento industrial, nacionalismo e intensa ingerência estatal na economia”.

⁴¹ Segundo Romanelli (2007, p. 47) “o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”.

escolas públicas; f) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, referente o ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador; g) Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932 que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2010).

Para Saviani (2010, p. 196), diante da Reforma Francisco Campos “ficou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”.

O Decreto nº 19.850/1931 criou o CNE que posteriormente foi extinto e criado novo conselho pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, conforme a Lei nº 174/1936, art. 16, que estabeleceu a extinção do Conselho Nacional de Educação, criado pelo decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931 e instalação de novo Conselho (BRASIL, 1936).

Posteriormente, por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), tornou-se Conselho Federal de Educação (CFE), conforme Art. 8 da referida lei e novamente CNE, conforme a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, arts. 5º e 6º (BRASIL, 1995).

Essas idas e vindas, com avanços e retrocessos, deixaram evidentes uma característica marcante nas políticas educativas do país: a cada novo governo são implementadas mudanças significativas em um eterno movimento de recomeço no que se refere às políticas educacionais brasileiras.

O CNE foi instituído para ser órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública e, portanto, destinava-se a colaborar com o Ministro na tarefa de “[...] elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”, conformes os arts. 1º e 2º (BRASIL, 1931a, p. 1).

Já o Decreto nº 19.890/1931 promoveu reforma no ensino secundário em relação ao seu conteúdo (currículo), finalidade, duração (o ensino secundário passou de cinco para sete anos) e estrutura (dividiu o ensino secundário em dois ciclos: fundamental de cinco anos, com ênfase na cultura geral e complementar de dois anos, visando à preparação para o ensino superior) (BRASIL, 1931b).

Para Caires e Oliveira (2016, p. 53) a Reforma Francisco Campos no que tange à formação profissional “[...] perdeu a oportunidade de criar uma estrutura propícia à

oferta do Ensino Industrial, tendo em vista uma conjuntura socioeconômica favorável a esse ramo da educação”.

Assim, por meio do Decreto nº 20.158/1931, limitou-se a organizar o ensino comercial, ofertando “[...] curso propedêutico e os seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio” (BRASIL, 1931c, p. 1).

Oliveira (2003, p. 31) afirma que o Decreto nº 20.158/1931 promoveu o ensino comercial em um ramo especial do ensino médio, porém sem qualquer interlocução com o ensino secundário e com o ensino superior. Isso só seria possível se os seus egressos fossem aprovados em exames. Exames esses “[...] nos quais eram avaliados nas disciplinas do currículo do ensino secundário e, mesmo assim, exclusivamente no curso que lhe dava continuidade, isto é, contabilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

A grande surpresa nessa reforma e, pode-se dizer até incoerência uma vez que Francisco Campos era adepto do escolanovismo foi, sem dúvida, o Decreto nº 19.941/1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas. No art. 6º, do Decreto nº 19.941/1931, foi tratado da formação dos professores para ministrar essa disciplina: “os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado” (BRASIL, 1931d, p. 01).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi escrito por Fernando de Azevedo e endossado por 26 educadores, incluindo o autor, e lançado em 1932. Esse documento sob o título: “A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo”, circulou em âmbito nacional. A intenção do documento era oferecer diretrizes para uma política de educação. Do documento foram extraídos os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Sobre eles, assim o documento se manifesta:

a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma

idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, [...]. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições 'a educação em comum' ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (REVISTA..., 2006, p. 193).

Em 16 de julho de 1934 é promulgada nova Constituição Federal. Na Carta Magna a Assembleia Nacional Constituinte, no TÍTULO V - Da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II – Da Educação e da Cultura estabeleceu nos arts. 149 e 150 que a educação era direito de todos e devia ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos. Em função disso, a União teria a incumbência, entre outras tarefas, a de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE) e ainda organizar e manter sistemas educativos apropriados (BRASIL, 1934).

Em 1937, Vargas tendo instaurado um governo autoritário, iniciando a sua última fase como mandatário do país, também conhecida como Fase Ditatorial, promulgou nova Constituição Federal e na mesma data, 10 de novembro de 1937, o Estado Novo. A Constituição Federal de 1937 foi a primeira Constituição Republicana autoritária. Seu conteúdo pretensamente democrático concentrava enormes poderes, quase ilimitados, nas mãos do Chefe do Executivo. Centralizadora, mantinha e consolidava os poderes do Governo Vargas.

Ao tratar da Educação e da Cultura, a Constituição de 1937 garantiu o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas, inclusive com a fundação de institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados; tornou obrigatório às indústrias e aos sindicatos criar escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados; defendeu o ensino primário obrigatório e gratuito ainda que necessário uma contribuição mensal para a escola; incluiu as disciplinas de educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias; incentivou a fundação de instituições com o objetivo de organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, para promover a disciplina moral e o adestramento físico; e retirou a obrigatoriedade do ensino religioso, tornando-o facultativo o seu ensino nas escolas primárias, normais e secundárias, conforme o art. 129 ao art. 134 (BRASIL, 1937a).

A Constituição Federal de 1937 foi a primeira constituição a incluir e a abordar a formação do trabalhador brasileiro. E, infelizmente, ao fazê-lo o fez de forma a reacender o preconceito que havia contra o trabalho manual, destinando-o explicitamente às classes menos favorecidas (CURY et al., 1982).

Com o golpe de Estado houve o fechamento de todos os poderes representativos. Trouxe como consequência a paralisação do Plano Nacional de Educação que em 17 de maio de 1937, já havia sido assinado o anteprojeto do plano com a leitura da redação final. Assim, o Estado Novo não chegou a construir o código, mas se empenhou em elaborar as leis orgânicas (CURY, 2011).

Ainda no ano de 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi reestruturado e passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. O Ensino Industrial, juntamente com o ensino comercial, o ensino doméstico, o ensino secundário, o ensino superior, o ensino extraescolar e a educação física passaram a constituir em uma divisão no referido órgão (BRASIL, 1937b).

E o art. 37, da Lei nº 378/1937, transformou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. O Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino comum e especializado para cegos e para surdos-mudos, foi mantido (art. 38) (BRASIL, 1937b).

Em decorrência do art. 129 da Constituição de 1937, referente à obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos de criar escolas de aprendizes, em 1942 foi criado o Senai⁴². A criação dessa entidade não foi motivada pela iniciativa dos empresários preocupados com a capacitação dos trabalhadores e sim atender a uma imposição de Vargas expressa na Constituição Federal de 1937. Ela ocorreu por ocasião da Reforma Capanema, levada a efeito para promover a regulamentação do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, sob a condução do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Fizeram parte da Reforma Capanema os decretos-lei conforme Quadro 10.

⁴² Conforme Sandroni (1999, p. 551) “SENAI — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Instituição criada em 1942 pelo governo federal e destinada à formação, aperfeiçoamento e especialização de mão-de-obra industrial, voltada para o primeiro e segundo graus. Financiado por empresas do setor industrial, o Senai mantém convênios com os poderes públicos e entidades internacionais de aprendizagem”.

Quadro 10 – Decretos-lei da Reforma Capanema.

Decreto-lei número	Data	Síntese dos decretos-lei
4.048	22/01/1942	Instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) que tinha a incumbência de organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. Essas escolas de aprendizagem deveriam ministrar ensino de continuação, de aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem. O SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (BRASIL, 1942a).
4.073	30/01/1942	Estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial: grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, das atividades artesanais e dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Organizou o ensino industrial em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangeu o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e aprendizagem e o segundo ciclo o ensino técnico e o ensino pedagógico. Dividiu o ensino industrial em três modalidades: a) cursos ordinários, ou de formação profissional; b) cursos extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; e c) cursos avulsos ou de ilustração profissional. Assegurou a articulação do ensino industrial com o ensino superior. Com relação à formação docente do ensino industrial estava previsto a formação, aperfeiçoamento ou especialização dos professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino (BRASIL, 1942b). É necessário destacar que essa formação não era destinada a todos os professores.
4.244	09/04/1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos que compreendeu em dois cursos paralelos: o curso clássico (concorreu para a formação intelectual, maior conhecimento de filosofia e um acentuado estudo das letras antigas) e o curso científico (essa formação era marcada por um estudo maior de ciências). Assegurou também a articulação do ginásial com o ensino primário e do colegial, clássico ou científico, com o ensino superior. Tornou obrigatórias as seguintes disciplinas: educação física, educação militar, educação religiosa e educação moral e cívica. Com relação à formação docente só foi mencionado que os professores deveriam possuir conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior (BRASIL, 1942c). Assim, o ensino superior era desejável, mas nem todos os professores possuíam ensino superior.
6.141	28/12/1943	Reformou o ensino comercial estabelecendo as bases de organização e de regime. No ensino comercial o ramo de ensino era de segundo grau. Foi dividido em dois ciclos e em cada um deles o ensino comercial se desdobrava nas seguintes categorias: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. O primeiro ciclo do ensino comercial compreendeu de um único curso de formação: o curso de formação básico com duração de quatro anos. Já o segundo ciclo compreendeu de cinco cursos comerciais técnicos: curso de comércio e propaganda, curso de administração, curso de contabilidade, curso de estatística e curso de secretariado. Garantiu a articulação do ensino comercial com o ensino superior. Previa a orientação educacional e profissional nos estabelecimentos de ensino comercial. A educação moral e cívica continuou sendo obrigatória, mas agora não limitada a uma única disciplina, mas de forma “transversal” em todas as demais. Com relação à formação docente determinaram que fosse conveniente que os professores possuíssem formação em cursos apropriados e aos professores das disciplinas de cultura técnica e os orientadores que trabalhassem em regime de tempo integral (BRASIL, 1943b).

Fonte: Adaptado de Brasil (1942a, 1942b, 1942c, 1943b).

O modelo de educação profissionalizante adotado pelo Senai foi criado pelo grupo ligado ao Presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Roberto Simonsen, que indicou o engenheiro suíço Roberto Mange como responsável pelos aspectos didático-pedagógicos dos cursos do Senai. Mange, grande entusiasta e defensor do taylorismo, da psicotécnica e da formação científica e racional do trabalho, instituiu como material didático as Séries Metódicas Ocupacionais (SMO) para os cursos ofertados pelo Senai (MÜLLER, 2013). As SMOs foram criadas e aplicadas pelo físico-matemático russo Victor Karlovich Della-Vos e pela sua característica racional:

[...] eram o material que mais eficientemente se afinou aos preceitos da racionalização e da organização científica do trabalho, fundamentais – no discurso de industriais e tecnocratas como Roberto Simonsen, Euvaldo Lodi, Morvan Dias de Figueiredo e João Lüderitz – para o desenvolvimento de seus cursos e da própria sociedade industrial, estabelecendo um microcosmo da sociedade dentro da oficina (MÜLLER, 2013, p. 105-106).

Segundo Müller (2013, p. 106-107), a racionalização do trabalho pretendeu “criar um operário obediente e submisso, que nada questionava, realizando de forma sistemática o seu trabalho, mas por outro, tolhia-lhe a criatividade, cerceando sua capacidade [...]”.

O método de ensino adotado pelo Senai até 1955, data de falecimento de Roberto Mange, as SMO, tiveram papel hegemônico. Foi somado a este método a metodologia conhecida como *Training Within Industry* (TWI). De origem norte-americana essa metodologia voltava-se para a formação acelerada de trabalhadores para as indústrias (MÜLLER, 2013). Segundo Müller (2013, p. 109) “em ambos os métodos previam a utilização de folhas de exercícios, com gradação de dificuldade na execução das tarefas, sendo um ensino praticamente individual, um ‘estudo dirigido’[...]”. A diferença residia que:

[...] o TWI dispensava a formação geral, centrando-se, exclusivamente, no aprendizado prático nas oficinas, enquanto as SMO eram parte de um projeto muito mais amplo, em que se propunha o ensino tanto da parte teórica quanto da parte prática de disciplinas técnicas e também de formação geral. O que esses dois métodos têm em comum, além da metodologia em si, é que ambos adunam-se perfeitamente ao capitalismo por representarem uma intensa divisão de trabalho, típica do capitalismo produtivo que, nesse caso, expande-se, determinando a ação educativa (MÜLLER, 2013).

Mange defendia ainda “[...] a aplicação de testes psicotécnicos, considerados uma ferramenta importante não só no processo seletivo dos alunos, como também na verificação de suas aptidões [...]” (MÜLLER, 2013, p. 104). Assim ele buscava avaliar o desempenho do aluno em seis aspectos: “inteligência geral; memória; apreensão e reprodução; senso técnico; acuidade dos sentidos; e habilidade manual” (MÜLLER, 2013, p. 104-105).

Em 1942 dois fatos relevantes ocorreram no âmbito do ensino profissional: 1) a transformação das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais e 2) a criação de novas escolas técnicas no país (OLIVEIRA, 2003).

Após a queda de Vargas, em 1945, após um governo de quinze anos, foi constituído um governo provisório. Estava à frente da Presidência da República José Linhares. Respondia pelo Ministério da Educação e Saúde Raul Leitão da Cunha.

3.4 SEGUNDA REPÚBLICA (1945-1964)

A Reforma Capanema era voltada inicialmente para o ramo industrial e posteriormente, abrangeu outros ramos e graus de ensino. O conjunto dessas reformas ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino que foram vinculadas aos anos ditatoriais do Governo Vargas e, no ano seguinte, após a queda de Vargas e o fim do Estado Novo, em 1946 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Por isso, em 1946, o então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, no Governo Provisório de José Linhares, deu continuidade às reformas para a regulamentação do ensino baixando os decretos-leis conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Lei Orgânica do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

Decreto-lei número	Data	Síntese dos decretos-lei
8.529	02/01/1946	Organizou o ensino primário em nível nacional. O ensino primário foi dividido em duas categorias: ensino primário fundamental destinado a crianças de 7 a 12 anos e ensino primário supletivo designado aos adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental deveria ser ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. E o ensino primário supletivo teria um só curso, o supletivo. Sobre o corpo docente, no Art. 34°, apresenta que o magistério primário só poderia ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que haviam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei (BRASIL, 1946c).
8.530	02/01/1946	Organizou o ensino normal estabelecendo as seguintes finalidades: a) Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; b) Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e

		c) Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro era destinado à preparação de regentes para o ensino primário com duração de quatro anos, e o segundo era o curso de formação de professores primários, com duração de três anos. Estava previsto também no ensino normal cursos de especialização para os professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. O ensino normal poderia ser ofertado em três tipos de estabelecimento: o curso normal regional (apenas para o primeiro ciclo de ensino normal), a escola normal (para o curso de segundo ciclo desse ensino e para o ciclo ginasial do ensino secundário) e o Instituto de Educação (para além dos cursos próprios da escola normal, ministrava ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário). E tornou obrigatório que em todos os estabelecimentos de ensino normal seria mantido escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino (BRASIL, 1946d).
8.621	10/01/1946	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ⁴³ conferindo à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar as escolas de aprendizagem comercial. Essas escolas de aprendizagem comercial ofertariam também cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem (BRASIL, 1946e).
9.613	20/08/1946	Organizou o ensino agrícola que foi destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. O ensino agrícola era ministrado em dois ciclos e três categorias: a) cursos de formação; b) cursos de continuação; e c) cursos de aperfeiçoamento. O primeiro ciclo do ensino agrícola compreendia dois cursos de formação: curso de iniciação agrícola (dois anos de duração) e curso de mestria agrícola (dois anos de duração também). Já o segundo ciclo do ensino agrícola compreendia duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos (três anos de duração) e os cursos agrícolas pedagógicos. Os cursos agrícolas técnicos destinavam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. Os cursos ofertados foram: curso de agricultura, curso de horticultura, curso de zootecnia, curso de práticas veterinárias, curso de indústrias agrícolas, curso de laticínios e curso de mecânica agrícola. Os cursos agrícolas pedagógicos destinavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. Foram os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano: curso de magistério de economia rural doméstica, curso de didática de ensino agrícola e curso de administração de ensino agrícola (BRASIL, 1946f).

Fonte: Adaptado de Brasil (1946c, 1946d, 1946e, 1946f).

Apenas no Decreto-Lei nº 9.613/1946 consta em lei a necessidade e a exigência de que o corpo docente passasse por formação específica para atuar no

⁴³ Segundo Sandroni (1999, p. 551) “SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Entidade civil de direito privado, voltada para a formação e aperfeiçoamento de profissionais dos mais variados setores da área comercial. Criado em 1946 pela Confederação Nacional do Comércio e reconhecido por lei federal, é mantido por fundos financeiros provenientes das empresas, segundo um percentual baseado no salário de cada empregado. Mantém programas de ensino dos mais diferentes níveis e das mais variadas profissões, em centros educacionais próprios. Desenvolve programas de treinamento e preparação da mão-de-obra no âmbito de empresas e funciona como núcleo de colocação de profissionais no mercado de trabalho”.

ensino técnico agrícola, inclusive indicando quais cursos deveriam fazer para o cumprimento dessa formação: curso de didática de ensino agrícola e curso de administração de ensino agrícola.

É possível afirmar que por meio da Reforma Capanema, pela primeira vez no Brasil, foi organizado nacionalmente o ensino técnico-profissional. Isso se deu fruto de antigas reivindicações sociopolíticas e das oriundas do setor produtivo. Contribuiu, também, para isso a conjuntura da Segunda Guerra Mundial, das consequências da expansão industrial e da necessidade de formar o trabalhador brasileiro (OLIVEIRA, 2003).

Para Romanelli (2007) a organização do ensino técnico profissional apresentou aspectos positivos e negativos. Dentre os aspectos negativos foram apontados: a falta de flexibilização entre os vários ramos do ensino profissional e o ensino secundário; essa falta de flexibilização dificultava o ingresso nos cursos superiores, só permitido no ramo profissional correspondente; e os exames de admissão para o 1º ciclo, pois eles oficializavam a seletividade existente em tais exames.

Sobre o ensino normal, a Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes, apesar de estabelecer a descentralização administrativa do ensino e fixou as normas para a implantação desse ensino em todo o país (ROMANELLI, 2007).

Com a Reforma Capanema foi criado um sistema paralelo. Esse sistema inicialmente representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários⁴⁴ e do Senac foi ampliado, congregando também o Senar e o Senat. Eles formam o Sistema S (OLIVEIRA, 2003). Em consequência disso:

[...] promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente, não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnicos-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizizes (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).

Resumidamente, é possível afirmar acerca da Reforma Capanema: a) legitimou as propostas dualistas que visavam formar intelectuais via ensino secundário e trabalhadores via cursos técnico-profissionais; b) acirrou o caráter discriminatório

⁴⁴ Posteriormente mudou para Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial.

atribuído aos ensino profissional; e c) dificultou o amplo acesso ao ensino superior uma vez que os egressos do ensino técnico-industrial só poderiam cursar os cursos de engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física e desenho, conforme Oliveira (2003) citando pesquisa de Cunha (1973). Em função disso Cury et al. (1982, p. 19) afirmam que:

nas décadas de 40 e 50, apesar da estruturação ampla do sistema de ensino e das tentativas, ao final do período, de quebrar a dualidade, ela persistiu, manifestando-se inclusive no plano legal, pelas finalidades atribuídas ao ensino secundário (formar individualidades condutoras) e ao ensino profissional (formar trabalhadores).

Nesse período, outro fato relevante aconteceu no país: em 1949 foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG) cuja finalidade “era dirigir e planejar a segurança nacional, associada ao desenvolvimento do país” (GONÇALVES, 2012, p. 17). A ESG, no Regime Militar, teve papel relevante no direcionamento político do país, inclusive nas políticas educacionais.

Foi somente na década de 50, segundo Cury et al. (1982, p. 19) “[...] que se tentou efetivamente quebrar a dualidade do sistema de ensino. Essa tentativa foi feita em duplo sentido: garantir a equivalência entre os dois tipos de ensino e atenuar o caráter específico de cada um”. Essa tentativa ocorreu por meio da Lei nº 1.076/1950 que assegurou o direito à matrícula dos alunos concluintes do curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, no curso clássico, bem como no científico, desde que prestassem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (BRASIL, 1950) e da Lei nº 1.821/1953 (BRASIL, 1953) que ampliou ainda mais o direito à matrícula, possibilitando a todos os alunos concluintes dos seguintes cursos:

I - ginásial; II - básico do ensino comercial, industrial ou agrícola; III - normal regional, ou de nível correspondente; IV - curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, em cinco anos letivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginásial (BRASIL, 1953, p. 1).

Em 1959, o ensino industrial sofreu nova organização escolar e administrativa nos seus estabelecimentos, sob a coordenação do Ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, no governo de Juscelino Kubitschek, conforme Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959a). Na referida lei, acerca do corpo docente, a sua contratação aparece no parágrafo único, do art. 27: “O pessoal docente e administrativo será contratado

por prazo não superior a três anos, admitindo-se a renovação por igual prazo, a critério exclusivo do Conselho de Representantes” (BRASIL, 1959a, p. 4). Nada é abordado a respeito da formação do corpo docente. As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram criadas a partir dessa lei.

Com nova configuração esse ensino se expandiu, ganhando projeção com a aprovação do Regulamento do Ensino Industrial e a criação da Rede Federal de Ensino Técnico, por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano (BRASIL, 1959b). Em 1961 foi a vez da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro desse ano (BRASIL, 1961). A LDB/61 se constituiu na primeira lei global de educação do País.

Com relação ao ensino profissional a alteração que a LDB, Lei nº 4.024/1961, trouxe foi “[...] a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário para efeito de ingresso nos cursos superiores” (OLIVEIRA, 2003, p. 34). Permitiu ainda que as instituições criassem cursos pré-técnicos, tornou obrigatório o estágio para os alunos e os cursos ofertados pelos Senai e Senac tornaram-se equivalentes aos demais cursos técnicos (OLIVEIRA, 2003).

Apesar disso, a LDB/61 visava, segundo Cury et al. (1982, p. 20) “[...] a formar, de um lado, a elite dirigente urbana capaz de dar suporte à política de industrialização e, de outro, a qualificação da mão-de-obra nos limites necessários ao funcionamento do modelo urbano/industrial”. E, acontecia que, “a própria dualidade do sistema de ensino encarregava-se da socialização diferencial entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, o que exclui, por definição, uma formação integral do adolescente” (CURY et al., 1982, p. 20).

Romanelli (2007, p. 181, grifo do autor) afirmou que em essência a lei nada mudou pois, a estrutura tradicional do ensino foi mantida, uma vez que o sistema continuou a ser organizado conforme a legislação anterior:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. *Ensino primário* de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes.

Em toda a década de 1960 a preocupação e os esforços empreendidos foram para capacitar, de forma rápida, os trabalhadores brasileiros. Essa preocupação foi

decorrente do desenvolvimento econômico denominado de milagre econômico⁴⁵ que propagava a crença no desenvolvimento acelerado do setor econômico e tinha como base a Teoria do Capital Humano⁴⁶ e criou grande demanda para a educação em todos os níveis: ensino profissional em nível médio e superior (OLIVEIRA, 2003).

Em 5 de fevereiro de 1962 foi autorizada a instalação do CFE que havia sido criado pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1962). Com a instalação do CFE em 12 de fevereiro de 1962, o órgão aprovou o PNE para o período 1962/1970 com as seguintes metas, conforme Romanelli (2007, p. 186):

[...] escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário, e nas duas primeiras séries ginasiais e de 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas do ginásio, bem como 30% de escolarização para a faixa etária de 15 a 18 anos, nas séries colegiais.

Em 1963 foi concebido no Governo de João Goulart o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), por meio do Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963. O Ministério da Educação e Cultura aprovou o PIPMO que deveria ser realizado em parceria com as: escolas de ensino técnico-industrial, associações estudantis de empresas industriais, entidades públicas e entidades classistas de empregados e empregadores. A Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura era a responsável pelo programa e os recursos para financiar o programa viriam da conta de dotações do Fundo Nacional de Ensino Primário e do Fundo Nacional de Ensino Médio (BRASIL, 1963).

Em 1964 o Governo de João Goulart foi destituído do poder, iniciando assim um período de 21 (vinte e um) anos de Regime Militar no país. A demanda por educação não parou de crescer no período, especialmente pelo ensino superior, uma vez que os alunos do curso técnico também se mostraram desejosos de ascender socialmente por meio do ingresso no ensino superior e poder participar do milagre econômico brasileiro.

⁴⁵ Segundo Fausto (2015, p. 268) “O período do chamado milagre estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O PIB cresceu na média anual de 11,2% no período, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%”.

⁴⁶ Para Sandroni (1999, p. 80) o Capital Humano é “conjunto dos investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. O termo é usado também para designar as aptidões e habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho”.

3.5 REGIME MILITAR (1964-1985)

O Golpe de 1964 instaurou o Regime Militar e a ESG, criada em 1949, a partir desse fato, assumiu papel relevante e estratégico no governo ditatorial. Essa relevância era visível uma vez que a educação, semelhante à política, economia e demais áreas, precisou seguir as diretrizes contidas no manual básico da ESG. Ele estabelecia a educação desejável que segundo Gonçalves (2012, p. 21) era:

[...] promover, através de sua escola, oportunidades para grande variedade de interesses e aptidões individuais das pessoas de qualquer classe social' e 'proporcionar a igualdade de oportunidades para o acesso à escola de diversos tipos e graus'.

O manual da ESG apresentava como objetivos gerais da educação: “[...] ajudar a pessoa em sua autorrealização; fazer do indivíduo um bom cidadão; fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, [...]; e fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade” (GONÇALVES, 2012, p. 21). Os elementos dessas diretrizes constam na principal lei do período, Lei nº 5.692/1971.

O Brasil, inserido no padrão de acumulação capitalista com o ingresso do capital norte-americano, voltou-se para o mercado de trabalho. E assim, no período de 1964 a 1968, firmou vários acordos que ficaram conhecidos como MEC-USAID⁴⁷. Esses acordos permitiram a vinda de consultores americanos cujo objetivo para a área de educação era construir uma rede de escolas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho, em harmonia com os pressupostos da concepção tecnicista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Para Saviani (2010, p. 381):

com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

No trabalho fabril, portanto, “[...] é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada” (SAVIANI, 2010, p. 381). Assim, para Saviani (2010, p. 381) “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização

⁴⁷ As siglas fazem referência ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Eis o motivo da “[...] proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 2010, p. 382). Isso explica também, ainda segundo Saviani (2010, p. 382):

[...] o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

No Governo do primeiro presidente do Regime Militar, Marechal Castello Branco, foi promulgada nova Constituição Federal, em 24 de janeiro de 1967. Em relação às políticas educacionais do país ela “[...] manteve a competência da União para elaborar e veicular o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 76).

Um fato importante foi a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, mas com a extinção da vinculação orçamentária para a educação, os recursos destinados a essa área foram reduzidos drasticamente. As consequências foram: arrocho nos salários dos professores, aumento nos índices de evasão e repetência escolar, atingindo especialmente as populações urbanas das periferias.

Outro fato extraordinário foi a ampliação da Rede Federal de Estabelecimentos de ensino. Ela ocorreu motivada pela transferência dos órgãos de ensino do Ministério da Agricultura para o MEC, conforme Decreto nº 60.731/1967. Com essa medida foi possível criar escolas agrícolas federais e ofertar os cursos técnicos agrícola nessas novas escolas federais (BRASIL, 1967b).

No ano seguinte, em 1968, foi criado o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁸, Lei nº 5.537/1968, que foi complementado pelo Decreto-Lei nº 872/1969. Tinha por finalidade captar recursos e utilizá-los no financiamento do ensino e da pesquisa, nos três níveis do ensino e estava vinculado ao MEC (ROMANELLI, 2007).

Na educação, o Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968 retirou do “[...] cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas,

⁴⁸ Inicialmente Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep) e depois mudou para FNDE (BRASIL, 1968a, 1969b).

assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo”, conforme Romanelli (2007, p. 226) se concretizou na educação por meio do Decreto-Lei nº 477/1969. Coube a esse decreto-lei definir as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e as penalidades que eles estariam sujeitos ao cometer tais infrações (BRASIL, 1969c).

Em 1969, por meio do Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969, foi instituído o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (Cenafor) cuja finalidade era “[...] a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País” (BRASIL, 1969b, p. 1). O Estatuto do Cenafor foi aprovado por meio do Decreto nº 65.332, de 10 de outubro do mesmo ano (BRASIL, 1969d). Foi, sem dúvida, o primeiro e, em função disso, importante passo em direção à formação e aperfeiçoamento docente em formação profissional.

Sob a orientação e consultoria norte-americana, buscando seguir as diretrizes do manual da ESG com relação à educação e os pressupostos da concepção tecnicista foram elaboradas a Lei nº 5.540/1968, relativa ao ensino superior (Reforma Universitária) e a Lei nº 5.692/1971 (Reforma do 1º e do 2º grau) que acabou com a separação entre a escola secundária e a escola técnica.

Essas duas leis foram frutos da procura da classe média pelo ensino superior estimulada pelas condições do mercado de trabalho que no período ocasionaram “[...] queda nos salários de base, contraposta às melhores perspectivas existentes para a tecnoburocracia e ao fechamento das outras vias de ascensão social” (CURY et al., 1982, p. 21). Assim, portanto, essas leis foram criadas para conter a pressão sobre a universidade e cumprir papel de controlador do fluxo da demanda pelo nível superior. E assim foi feito: a Lei nº 5.692/1971 tornou a profissionalização universal e obrigatória no 2º grau para todos os alunos matriculados nesse nível de ensino no país.

Para Cury et al. (1982, p. 23) “pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou, explicitamente, aliar a função formativa à profissionalizante”. Isso é explicitado já no art. 1º “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da

cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1). E os resultados para Cury et al. (1982, p. 45) foram que:

embora a proposta da profissionalização compulsória tenha tido a louvável intenção de corrigir as distorções do ensino médio, eliminando a dualidade de uma escola ‘para os nossos filhos’ e outra para os demais, não se conseguiu diminuir a distância entre trabalho de decisão e trabalho de execução. O fato de se ter tomado como modelo para unificação do ensino médio, não o prestigiado ensino secundário, mas o estigmatizado ensino profissional é, em parte, responsável pelas acomodações que ocorreram, a partir da aprovação da Lei.

É necessário mencionar, ainda, a deterioração provocada pela Lei nos padrões qualitativos do ensino de 2º grau que foram muitos⁴⁹. Será citado apenas um com relação ao trabalho docente: no período o professor precisou aceitar um número muito maior de turmas e colégios para manter a mesma quantidade de aulas que já ministrava. E isso coincidiu com o arrocho salarial que tornou a profissão pouco atrativa (CURY et al., 1982).

E Cury et al. (1982) apontam como implicações sociais da profissionalização universal e obrigatória no 2º grau a própria contradição do sistema educacional: de um lado a alta seletividade no acesso ao 2º grau e de outro a incapacidade de atendimento no 3º grau de todo o contingente oriundo do 2º grau. E para os autores a:

[...] controvérsia em torno da política de profissionalização da Lei 5.692/71 reside em seu caráter compulsório e universal. [...] Melhor seria entender a obrigatoriedade e a universalidade da profissionalização, não como preparo imediato para ‘um trabalho específico’, nem como formação ‘pelo trabalho’, mas como socialização competente para a participação na vida social. Ampliando a noção de trabalho (CURY et al., 1982, p. 55).

Com relação à formação dos professores a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério, conforme o art. 30:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

⁴⁹ Para maior aprofundamento ver Cury et al. (1982).

Para financiar a profissionalização universal e obrigatória prevista na lei, o Governo Médici criou, por meio do Decreto nº 73.681/1974 (BRASIL, 1974), o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem)⁵⁰ que ficou vinculado ao MEC no Departamento do Ensino Médio e a Lei nº 6.297/1975 (BRASIL, 1975) que tratou de incentivos fiscais para empresas que investissem em formação profissional.

Em 1976, por meio do Decreto nº 77.362/1976, no governo Ernesto Geisel, foi instituído e organizado no Ministério do Trabalho o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNF-MO) com o objetivo de “proporcionar oportunidades de formação, qualificação, aperfeiçoamento e treinamento profissional ao trabalhador, em todos os níveis, com vistas a sua mais efetiva participação no processo de desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1976, p. 1).

A Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) criadas em 1959, por meio da Lei nº 3.552/1959, em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978). Esses Cefets tinham por objetivo, conforme art. 2º:

I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; V - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, p. 1).

Os Cefets, além de ofertar os cursos técnicos, passaram a ofertar também os cursos de graduação e pós-graduação para a formação de engenheiros industriais, tecnólogos e professores do 2º grau. E ainda cursos e atividades de extensão e realizar pesquisas na área técnica industrial. Tudo isso só foi possível graças ao reconhecimento social e do setor produtivo obtido pela qualidade dos cursos profissionais ofertados por essas instituições de ensino (CAIRES; OLIVEIRA; 2016).

⁵⁰ Segundo Caires e Oliveira (2016) existiu o Prodem I oriundo do contrato celebrado em 21/06/1971 entre o país e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Prodem II fruto de convênio novamente firmado com o BIRD em 24/02/1974 para funcionamento de escolas; e Prodem III que foi destinado para a reforma educacional de oito estados das regiões norte e nordeste do país.

É importante destacar a preocupação com a formação de professores para ministrarem as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico na Lei nº 6.545/1978.

Caires e Oliveira (2016, p. 86, grifo do autor) afirmam que a “[...] contradição é o próprio reflexo da organização socioeducacional brasileiro, que, ao longo da história, endereçou a educação intelectual (*o pensar / a teoria*) à elite e *destinou* a capacitação profissional (*o fazer / a prática*) às classes menos favorecidas [...]”. Até por conta dessas contradições foram realizadas várias acomodações por meio de modificações na Lei nº 5.692/1971. A alteração mais significativa foi a proposta na Lei nº 7.044/1982 que alterou os seguintes dispositivos: “Os arts. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, [...]” (BRASIL, 1982a, p. 1).

Dessa forma, foi alterado o objetivo geral de ensino do 1º e do 2º graus que passou a ser, conforme art.1: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982a, p. 1). E com relação aos currículos do 1º e do 2º graus assim se pronunciou a lei no art. 4º:

os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. [...] § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino [...] (BRASIL, 1982a, p. 1).

A partir da Lei nº 7.044/1982 o objetivo geral era preparar para o trabalho e não mais qualificar. E ainda, a oferta da habilitação profissional, marca do período da profissionalização compulsória e do tecnicismo, ficou a critério das escolas. Com isso, na prática, foi restabelecida a oferta de uma educação de cunho geral. Essas modificações possibilitaram que qualquer conteúdo ministrado pudesse ser considerado como profissionalizante (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda em 1982, o PIPMO, criado no Governo de João Goulart, por meio do Decreto nº 53.324/1963, foi extinto no Governo de João Figueiredo, Decreto nº 87.795/1982 (BRASIL, 1982b). Foi o fim de um programa de qualificação profissional que funcionou por longos 19 (dezenove) anos e que, apesar disso, não garantiu a

inserção do trabalhador em postos de trabalho socialmente protegidos (SANTIAGO, 2015).

Foram necessárias intensas manifestações e lutas pelo retorno do Estado Democrático de Direito. Muitas mobilizações e greves foram realizadas pelo país como, por exemplo, a que ocorreu no ABC Paulista. A manifestação mais significativa que contou com ampla participação popular ficou conhecida como Diretas Já que trouxe como resultado o início da transição progressiva da democracia em março de 1985 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

3.6 NOVA REPÚBLICA (1985-2017)

No ano de 1985 o MEC, a partir do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985, tinha como prioridade a educação no meio rural e nas periferias urbanas: no ensino fundamental buscou-se a expansão da oferta de vagas para a população de baixa renda, de 7 a 14 anos; no ensino médio foi criado o Comitê de Ensino Técnico no MEC; e no ensino superior foi criado o Programa Nova Universidade para apoiar as instituições de ensino superior na melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão (BRASIL, 1990).

Em 1986, a Fundação Educar, como agência do MEC, substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e capacitaram 8.889 (oito mil oitocentos e oitenta e nove) professores leigos do ensino fundamental. E ainda, por meio da Funtevé produziu e vinculou o Programa de Qualificação Profissional para o Magistério. Para o ensino médio foi implantado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec) cujo objetivo naquele ano foi de recuperar as escolas técnicas federais. Já no ensino superior ficou pronto o anteprojeto de reforma da universidade brasileira e das escolas isoladas federais (BRASIL, 1990).

No terceiro ano do governo de Sarney, em 1987, para o ensino fundamental, buscando a valorização do magistério, foram desenvolvidos projetos de estatuto do magistério que buscavam estruturar e regulamentar a carreira do magistério municipal, em 2.620 municípios brasileiros. No ensino médio, em função do Protec, foram criadas 66,3 (sessenta e seis vírgula três) mil novas vagas nas unidades escolares já existentes. E no ensino superior ocorreu a implantação do I Plano Nacional de Apoio ao Desenvolvimento dos Hospitais Universitários buscando recuperá-los (BRASIL, 1990).

No ano da constituinte, em 1988, para o ensino fundamental os esforços foram para a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento da educação pré-escolar. Graças ao Protec teve início a construção de 21 escolas técnicas, 23 escolas agrícolas de 1º grau e foram reformadas 18 escolas técnicas. E no ensino superior foram fixadas normas para o vestibular tornando a prova de redação eliminatória.

Em 05 de outubro de 1988 foi promulgada nova Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Como ela restabeleceu ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, é conhecida como a Constituição Federal Cidadã. No Título II foi apresentado os Direitos e Garantias Fundamentais e nos capítulos I os Direitos e Deveres Individuais e Coletivo e no Capítulo II – os Direitos Sociais (BRASIL, 1988). Por estar ainda em vigor e ser um dos elementos centrais da legislação e da política educacional brasileira trata-se de legislação de extrema importância e relevância para o país.

Segundo Fausto (2015, p. 289), “a Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país na área da extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos em geral e às chamadas minorias, aí se incluindo os índios”. Apesar de algumas ressalvas com relação ao monopólio outorgado ao Estado em vários setores é possível afirmar que “[...] a Constituição de 1988 pode ser vista como o marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário” (FAUSTO, 2015, p. 289).

Com relação à educação, a Constituição Federal constituiu direito de todos e dever do Estado e da família e estabeleceu a oferta do ensino fundamental obrigatória e gratuita. Para o ensino médio ordenou a progressiva universalização e gratuidade. Manteve a descentralização do ensino por meio de regime de colaboração entre os entes públicos (União, os estados, o Distrito Federal e os municípios). E a competência de legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional bem como de formular o Plano Nacional de Educação, coube à União.

A Constituição 1988 reconheceu a educação como um setor do Estado brasileiro e que foi abordado no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção I, intitulada “Da Educação”, nos artigos 205 a 214 (BRASIL, 1988).

No último ano do governo Sarney, em 1989, as diretrizes da política educacional fundamentavam-se na nova Constituição Federal de 1988. E assim encaminharam ao Congresso Nacional, em setembro de 1989, anteprojeto da nova LDB, com a proposta de que o CFE fosse transformado em CNE e a sugestão do

aumento dos dias letivos de 180 para 200 dias para todos os níveis escolares (BRASIL, 1990). O ensino médio constituía-se de educação geral e possibilitava a formação profissional, oferecida em duas modalidades de cursos:

[...] os cursos normais, destinados à preparação de professores para a educação pré-escolar e para as quatro séries iniciais do ensino fundamental [...]; cursos técnicos, destinados à formação de técnicos de nível médio, para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 1990, p. 27).

O fim do governo do presidente José Sarney foi melancólico apesar do seu mandato ter se caracterizado pelo respeito às regras democráticas. Pesaram sobre o mandato dele as dificuldades econômicas e as denúncias de privilégios que criaram condições para a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989 (FAUSTO, 2015, p. 313).

Em 1990, em uma Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris “[...] foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981, generalizou-se a avaliação que atribuiu aos anos de 1980 o caráter de ‘década perdida’” (SAVIANI, 2010, p. 402). Saviani (2010) não concordou com essa avaliação. Para ele, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas, afinal foi na década de 80 que se consolidaram as seguintes entidades: ANDE, criada em 1979; ANPEd criada em 1977 e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) criada em 1978. Posteriormente a ANDE e o Cedes se uniram para organizarem juntos as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Ainda na década de 1990 ocorreu uma:

[...] intervenção massiva de instituições internacionais no campo educacional tais como: Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e de entidades empresariais nacionais, como, por exemplo: Instituto Herbart Levy (IHL), Instituto de Educação Liberal (IEL), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), entre outras (OLIVEIRA, 2003, p. 42).

Como a legislação educacional brasileira a partir de 1968 sofreu inúmeras alterações e reformas, intensificando-se na década de 1990, a partir das inúmeras

influências recebidas dos organismos internacionais, apresenta-se uma síntese dessas propostas para os países da América Latina no Quadro 12.

Quadro 12 – Propostas dos organismos internacionais para a América Latina.

	BIRD	OIT¹	Unesco²	PNUD³
Objetivo principal	Promover a justiça social atacando a pobreza.	Promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, ⁵¹ segurança e dignidade para propiciar a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável.	Tornar realidade a “Educação para todos” os que enfrentam desvantagens – seja por pobreza, gênero, local de residência ou outros fatores.	Contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade, o fortalecimento da governança democrática, o crescimento econômico e o desenvolvimento humano e sustentável.
Recomendações	Uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial, saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária.	Para garantir o respeito aos direitos no trabalho: (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação, a	São as propostas permanentes nas metas mundiais constantes da Educação para Todos que foi assinado em 2000 em Dacar, Senegal com vigência até 2015: Objetivo 1: Cuidados na primeira infância e educação; Objetivo 2: Educação primária universal;	São os que constam nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) assinado em 2000 com vigência até 2015: Objetivo 1: Redução da Pobreza; Objetivo 2: Atingir o ensino básico universal; Objetivo 3: Igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; Objetivo 4: Reduzir a mortalidade na infância; Objetivo 5: Melhorar a saúde materna; Objetivo 6: Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; Objetivo 7: Garantir a sustentabilidade ambiental;

⁵¹ Segundo Saviani (2016, p. 156) “trata-se da substituição da noção de igualdade pela de equidade, termo este que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral [...]. Com efeito, equidade, [...] implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais”.

		promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social.	Objetivo 3: Habilidades para jovens e adultos; Objetivo 4: Alfabetização de adultos; Objetivo 5: Paridade e igualdade de gênero; Objetivo 6: Qualidade da educação.	Objetivo 8: Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.
Proposta para a educação	Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, por meio do(a): descentralização, mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica etc.	Garantir mais e melhor educação favorecendo a conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar para que ocorra a inserção ativa e digna no mundo do trabalho, com igualdade de oportunidades e tratamento.	Garantir a equidade no acesso e na aprendizagem.	Contribuir para o progresso econômico e humano.
Concepção de educação	Medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social.	Promotora de trabalho decente e digno.	Ferramenta para atuar como um acelerador do desenvolvimento inclusivo.	Mecanismo para propiciar o desenvolvimento humano sustentável e inclusivo.
Ambição política educativa	Fazer a contenção demográfica e aumentar a produtividade das populações mais carentes.	Promover a paz universal e permanente por meio da justiça social (erradicação da pobreza).	Tornar a educação cerne da Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável pós-2015.	Ajudar e coordenar os esforços de cada país no alcance desses objetivos, focando-se nos seguintes desafios: governança democrática; redução da pobreza; prevenção de crises e recuperação; energia e meio ambiente/desenvolvimento sustentável; e HIV/Aids.
Ênfase educativa	Educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva.	Educação primária para garantir igualdade de oportunidades e tratamento para todos.	Educação primária para garantir que todas as crianças e jovens aprendam o básico, e que tenham oportunidade de adquirir as	Educação primária para garantir a universalização da educação básica.

			habilidades transferíveis de que necessitam para se tornarem cidadãos globais.	
--	--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Altmann (2002), Unesco (2013), OIT (2015) e PNUD (2015).

Notas: ¹ Organização Internacional do Trabalho. ² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ³ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Inicialmente, ao tomar conhecimento da proposta educativa dos organismos acima citados, pode-se ingenuamente supor que, de fato, a preocupação é com as questões sociais oriundas da pobreza⁵² e da desigualdade social nascidas no Sistema Econômico vigente: o capitalismo. No entanto, o objetivo é fazer “[...] o ajuste da educação às demandas do capitalismo contemporâneo camufladas de atendimento às questões sociais [...]” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 30). E esse ajuste significa oferecer, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 31):

[...] um tipo de ensino aligeirado e produtor de efetivos renováveis, destinado a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração porque, ao lado da qualificação, contraditoriamente, o modo capitalista de produção necessita produzir um exército de reserva.

Sabe-se que as influências dos organismos internacionais vêm de longa data. Isso ocorre desde que, a partir da década de 1940, o Brasil se alinhou fortemente aos Estados Unidos, passando à condição de acuação e subordinação. Esse alinhamento aos Estados Unidos nas áreas política, militar e econômica se deu por razões internas Brasileira. Pesaram a doutrina da segurança coletiva defendida com muita ênfase e intensidade pelos militares e o conseqüente esforço no combate ao comunismo e aos movimentos sociais de esquerda (FRANZON, 2015).

Ainda no mesmo ano de 1990 o Brasil participou da 1ª Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, que trouxe como resultado a elaboração do Plano Decenal de Educação em cada estado. A partir dessa conferência o discurso oficial acerca das habilidades indispensáveis para o trabalhador eram:

capacidade de comunicação, viabilizada por meio do domínio de códigos e linguagens, contemplando, além da língua portuguesa, línguas estrangeiras e semiótica; autonomia moral, traduzida na capacidade de enfrentar novas

⁵² Segundo Frigotto (2017, p. 364) “consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital. Mas também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado”.

situações que exigem posicionamento crítico e ético; e, finalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua dimensão mais ampla, que envolve responsabilidade, crítica e criatividade (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Essa sólida formação humanista e integral modificaria de forma significativa o eixo de formação dos trabalhadores se ela fosse ofertada para todos. A não oferta dessa formação para todos é um absurdo uma vez que apenas um pequeno grupo tem acesso a formação integral e se criou, a partir disso, um grupo restrito de trabalhadores qualificados de um lado e do outro, uma legião de trabalhadores precariamente capacitados. O Governo e o empresariado, em grande sintonia com o contexto sociopolítico e econômico, encarregaram-se de difundir a ideia da necessidade de promover uma reforma radical na educação profissional para buscar atender as demandas oriundas do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003).

Exerceram assim, na ocasião, forte influência na reforma da educação profissional os organismos internacionais, uma vez que as sugestões e/ou orientações são revestidas de obrigatoriedade de cumprimento. É preciso também destacar o caráter contraditório desses organismos internacionais ao “proporem” como ênfase educativa a educação primária. A incoerência reside no fato da dificuldade e até mesmo da impossibilidade de os países mais pobres ofertarem sólida formação tecnocientífica, tendo como possibilidade apenas o nível básico de ensino. E ainda, somado a isso, uma sólida formação humanista e integral. Em oposição a isso, os países mais pobres, inclusive o Brasil, oferecem uma educação formal que:

[...] não leva à emancipação do indivíduo ou o mantém numa relativa ignorância justamente pelo fato da própria legislação do ensino não refletir a realidade e as necessidades internas, precipuamente por sofrer os influxos do capital desde a elaboração da norma, levando inclusive os próprios docentes⁵³ a servirem de instrumento para os fins almejados pelo poder hegemônico (FRANZON, 2015, p. 194).

Para a promoção das reformas julgadas necessárias pelo governo e pelo empresariado, sem recursos para a sua viabilização, o país buscou empréstimos no Banco Mundial, antigo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Empréstimos

⁵³ Santos e Mesquida (2007, p. 76, grifo do autor) sobre isso assim se pronunciaram: “[...] os intelectuais vêm ‘dançando conforme a música’, ora entoada pelo mercado econômico (quase sempre em conjunto com o rito das notas oficiais), ora ritmada pela objetividade científica que não vai além da linguagem retórica de um formalismo acadêmico, próprio de uma performance circular conduzida por políticas alienígenas”.

esses condicionados ao cumprimento irrestrito dos “pacotes educacionais” criados pelo banco. Pacotes esses que transformaram a educação brasileira e suas modificações apareceram na nova LDB sancionada em 1996.

Fica claro que o “BID não vem apenas subsidiando a Reforma do Ensino Profissional, mas traçando as diretrizes, as normas e os rumos que devem ser trilhados pelo ensino em foco” (OLIVEIRA, 2003, p. 47). Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) afirmam que “em nosso país, também a interdisciplinaridade e o currículo por competências são propostos para o ensino médio e as diretrizes da educação profissional se basearam em competências”. E isso “[...] convergente com o mesmo movimento internacional, evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19). E ainda “nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

As diretrizes e as normas do BID para o Ensino Profissional foram, conforme Oliveira (2003, p. 48):

separação administrativa e curricular dos conteúdos profissionais dos vinculados ao ensino médio; priorização, nesse tipo de ensino, das destrezas cognitivas e das competências básicas referentes às áreas do conhecimento acadêmico; institucionalização de uma educação profissional moderna, vinculada ao mercado de trabalho e que motive o ingresso do aluno no ensino profissional pós-médio; melhoria das habilidades e dos conhecimentos que levam ao desenvolvimento do setor produtivo; oferta dessa modalidade de ensino em três níveis: básico (independente de escolaridade prévia); técnico (que pode ser cursado de forma concomitante ou complementar ao ensino médio) e educação tecnológica (que se constitui como a educação profissional em nível superior).

Em síntese, o BID para a educação profissional determinou que esse nível de ensino seja excluído do Sistema de Educação Regular. E assim foi feito: a educação profissional é uma modalidade especial, um sistema separado que foi criado para contemplar essa modalidade de ensino especificamente. E a LDB criada em 1996, e posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 que incluiu a educação profissional cumprem, de forma irrestrita, as exigências do banco.

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ou seja, organiza a educação básica brasileira. Essa legislação é fundamental uma vez que ela é um dos eixos das políticas educacionais

brasileiras. O outro eixo é a Constituição Federal de 1988, como já mencionado anteriormente. A Educação Profissional só foi incluída na LDB/96 como nível escolar a partir da Lei nº 11.741/2008. Consta de apenas quatro artigos da Seção IV – A. São eles:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 13).

Com tais leis “a educação técnico-profissional de nível médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a ele” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18) em clara oposição à luta social dos trabalhadores clamando “[...] por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação unilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18). Contrariamente a isso, o oferecido

[...] foi a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação

custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32).

Essa noção “[...] faz parte do cenário da empresa, e a escola está seguindo seus passos, sob o discurso de inovar-se, modernizar-se, preparar para o trabalho, inserir-se nos fundamentos da economia de mercado” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 81). A formação por competência ou para as competências, em última análise significa:

[...] uma formação para a vitória do mais forte (mais competente) na luta que os ‘lobos’ modernos travam nesses tempos de neoliberalismo. Tanto na escola quanto na esfera do trabalho ser competente significa estar preparado para vencer o outro na competição em que se transformou a luta pela existência (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 82).

Ainda na LDB/96, no capítulo III – Da Educação Profissional, Da Educação Profissional e Tecnológica, constam de quatro artigos que também foram incluídos a partir da Lei nº 11.741/2008. São eles:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. 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 e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, 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, 1996, p. 14-15).

É visível que a LDB/96 está perfeitamente alinhada e atende aos objetivos e recomendações feitos pelos organismos internacionais, em especial aqui o BID. Além disso, perpassa na lei a mesma proposta bastante harmônica de educação,

concepção de educação, dando ênfase para a educação básica para atender aos interesses políticos e econômicos já manifestados por eles. É importante destacar que:

o capítulo da LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2012a, p. 01).

É possível afirmar que no período de 1995 a 2017 a educação profissional de nível médio foi alvo de diferentes regulamentações que reorientaram a sua organização e oferta em território nacional. Nesse período, o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Governo Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-31/08/2016) e Michel Temer (iniciou em 31/08/2016 e o governo continua em curso) produziram mudanças profundas nesse campo. Estava (e continua) em disputa a concepção que deve nortear a formação do trabalhador brasileiro, evidenciando a existência de tensões e desafios. A síntese dessas regulamentações foi apresentada no Apêndice M.

Essa profusão de leis, decretos, portarias e resoluções evidenciam os caminhos tortuosos da educação brasileira, aqui é destacado a Educação Profissional. É impossível para as escolas acompanhar, quase que diariamente, a legislação escolar, evidenciando assim, a dificuldade na sua execução. Essa característica se mantém também no PNE 2014-2020. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta no art. 2º dez diretrizes e vinte metas. A diretriz relacionada diretamente com a educação profissional é: I – erradicação do analfabetismo. Sem isso é impossível o aluno conseguir êxito acadêmico até chegar a cursar a educação profissional (BRASIL, 2014).

Com relação às demais metas, a meta 3 do ensino médio tem relação também com a educação profissional uma vez que o ensino médio pode ser ofertado de forma

integrada à educação profissional. Para esse nível de ensino a meta era: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014, p. 4). Meta traduzida em dados conforme Tabela 1r.

Tabela 1 – Metas para o Ensino Médio – PNE (2014-2024).

	2015	Meta
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola	84,3%	100% (2016)
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio	62,7%	85% (2024)

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Foram estabelecidas 14 (quatorze) estratégias para o alcance da meta para o ensino médio. Dentre elas constam: a renovação do ensino médio para incentivar práticas pedagógicas que permeiam a relação entre a teoria e a prática; manter e ampliar programas de correção de fluxo do ensino fundamental; universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); fomentar a expansão do ensino médio integrado à educação profissional gratuito; fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência dos estudantes quanto à frequência e ao aproveitamento escolar principalmente; redimensionar a oferta do ensino médio nos turnos diurno e noturno; implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito; e estimular os jovens a participarem dos cursos das áreas tecnológicas e científicas (BRASIL, 2014).

O governo federal desenvolve para o ensino médio os seguintes programas de governo: Enem; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; O Brasil Profissionalizado, Programa de Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade; Programa de Educação Integral – Escolas de Referência em Ensino Médio; Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e ProEMI buscando, entre outras ações, o alcance das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

O objetivo do Enem é avaliar o desempenho do estudante, promover a melhoria da educação e auxiliar o aluno no acesso ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), conforme Brasil (2017d).

A meta 10 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional, apresentou como meta “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 68).

Tabela 2 – Metas para a EJA integrada à educação profissional – PNE (2014-2024).

	2015	Meta para 2024
Porcentagem de matrículas de EJA no ensino fundamental integradas à Educação Profissional	3,1%	25%
Porcentagem de matrículas de EJA no ensino médio integradas à Educação Profissional	3%	25%

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Foram estabelecidas 11 (onze) estratégias para o alcance da meta para a EJA. Dentre elas, pode-se destacar: manter programa nacional de educação de jovens e adultos visando a conclusão do ensino fundamental e a formação profissional inicial; expandir as matrículas no EJA; fomentar e orientar a integração da EJA com a educação profissional; ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência; implantar programa nacional para reestruturar e adquirir equipamentos para a expansão e melhoria da EJA; estimular a diversificação curricular, produção de material didático e metodologias específicas; ofertar Formação Inicial e Continuada (FIC) articulada à EJA; institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante; e implementar reconhecimento de saberes dos jovens e adultos (BRASIL, 2014).

Para contribuir com a meta 10, estratégia 10.11⁵⁴, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exame para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos foi criado para isso. Ele pode ser realizado para requerer certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para o ensino fundamental a exigência é ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. E para a certificação do ensino médio é exigida a idade mínima de 18 anos completos no dia da aplicação da prova (BRASIL, 2017e).

⁵⁴ Estratégia 10.11 é “implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2014, p. 71).

A despeito disso, em 2016, houve uma redução de 26,8% (vinte e seis vírgula oito) no número de escolas que ofertam EJA, segundo o Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017). A meta era crescer 25% (vinte e cinco) e só em 2016 reduziu 26,8 (vinte e seis vírgula oito)!

A meta 11, referente à Educação Profissional é “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 10). Isso significará aumentar, consideravelmente, as matrículas neste nível conforme os dados dispostos nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Matrículas da Educação Profissional de nível médio – 2016.

Curso	Quantidade
Ensino Médio integrado à Educação Profissional Normal/magistério	428.974
Educação profissional concomitante ou subsequente	1.301.211
Curso FIC concomitante	20.878
Total de alunos matriculados	1.853.860

Fonte: Adaptado de Inep (2017).

Isso significa dizer que até 2024, para cumprir a meta estabelecida no PNE (2014-2024), o número de matrículas da educação profissional de nível médio precisará alcançar o incrível número de 5.561.580, sendo que 50% destes alunos precisarão estar matriculados nas instituições de ensino pública. Considerando que as áreas sociais, como a educação, tiveram os seus recursos limitados por vinte anos, é possível afirmar que essa meta não será atingida. Essa meta está fadada ao fracasso.

Tabela 4 – Metas para a Educação Profissional – PNE (2014-2024).

	Ano	Meta para 2024
Matrículas de Educação Profissional Técnica	1.787.229 (2015)	5.224.584
Novas matrículas de Educação Profissional Técnica na Rede Pública	6,1% (2014)	50%

Fonte: Adaptado de Inep (2017).

Para garantir o acompanhamento e a consecução dessa meta foram estabelecidas as seguintes estratégias, aqui apresentadas resumidamente: expandir as matrículas de educação profissional na Rede Federal e de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino, inclusive na modalidade à distância; ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; ampliar a oferta de matrículas

gratuitas de educação profissional de nível médio pelas entidades privadas (sistema sindical e entidades sem fim lucrativos); expandir a oferta de financiamento estudantil em instituições privadas de ensino superior; institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas; expandir o ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas e, ainda, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; elevar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal para 90% (noventa por cento) e aumentar, nos cursos presenciais, a relação de alunos(a) por professor para 20 (vinte); elevar o investimento em programas de assistência estudantil para garantir a permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; reduzir as desigualdades étnico-raciais regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica; estruturar sistema nacional de informação profissional para articular a oferta de formação das instituições de ensino com as demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

Com a crise política no país, o corte de recursos para a área de educação, o congelamento de investimentos para a área por longos 20 (vinte) anos, o PNE (2014-2024) corre o risco de não se realizar. Há, ainda, o risco de que a expansão estabelecida em meta com estratégias alinhadas não aconteça, inclusive podendo ser reduzida. Semelhante ao que acontece na EJA. No lugar da expansão desejada, o que se vê é a redução indesejada.

As ações Governamentais até aqui para a educação profissional são: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. Eles são incumbidos da educação profissional e tecnológica do país; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513; e para dar suporte ao programa foi instituída a Rede E-Tec Brasil, por meio do Decreto nº 7.589, na mesma data. Foi criado também o Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) para selecionar os alunos para a oferta de cursos técnicos gratuitos na rede federal de ensino.

Há uma efervescência na discussão política no país que chega à escola gerando ainda mais conflitos e tensões, podendo-se afirmar que há uma batalha ideológica que movimenta e agita as escolas. Exemplo disso é a proposta da Escola

sem Partido. Segundo eles “a doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático” (ESCOLA..., 2017, p. 2).

Motta e Frigotto (2017, p. 367) discordam dessa tese e afirmam que “o movimento do Escola ‘sem’ Partido, que busca consolidar-se em lei pelo PL nº 867/2015⁵⁵, expressa o pensamento do ódio, transigência que tem similitude como as teses do nazismo e do fascismo”. Para os autores “[...] trata-se do partido único do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366).

Movimentam ainda as escolas, a reforma do ensino médio e da BNCC. Contribuiu para isso a forma como o governo federal conduziu e vem conduzindo esse processo para o aumento e acirramento das tensões e disputas dentro e fora da escola. De toda forma, são esses os contextos e as políticas de educação profissional técnica de nível médio.

⁵⁵ Trata-se de Projeto de Lei apresentada pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal, que propõe incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido.

4 POLÍTICAS E CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é apresentar a educação profissional de nível médio e a formação de professores no contexto atual analisando-os à luz das Políticas Educacionais, bem como a legislação, normas, programas, planos e ações que compõem a educação profissional técnica de nível médio. E ainda analisar a concepção de formação expressas na legislação brasileira referentes à formação docente para buscar responder ao problema da pesquisa: como propiciar uma formação docente para emancipação humana capaz de preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social?

4.1 FUNDAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS ESTRUTURAS

Antes de abordarmos política educacional é necessário abordar políticas públicas. Há inúmeros conceitos e visões acerca desse assunto. Nesse trabalho, as Políticas de Estado serão abordadas a partir de Silva (2001, p. 37) que afirma:

constitui um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogo de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais. Isso significa que uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente.

Saviani (1998), para o mesmo tema, apresenta conceito diferente. Para ele constitui-se de uma modalidade de política social que está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública (SAVIANI, 1998). Assim, ao se conhecer a política educacional brasileira vislumbra-se também a concepção de educação, como ela está organizada e é gerida.

Sobre Política Educacional assim Santos (2016, p. 3) conceitua:

toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Percebe-se, assim, que toda política educacional possui intencionalidade (explícita ou implícita), textualidade (texto referente à parte documental) e contextualidade (um contexto que se refere às suas condições de produção e formulação) e tridimensionalidade, ou seja, possui outras dimensões agregadas a ela, como por exemplo, a administrativa, financeira e educacional/pedagógica. A ênfase pode divergir em cada dimensão a partir da intencionalidade e do tipo de política formulada. E a intencionalidade só é desvelada a partir da identificação de quem a formulou e em qual contexto (político, social, econômico e histórico) isso foi realizado. As políticas educacionais podem ser classificadas, conforme a sua tipologia e características apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Tipo e características das Políticas de Estado.

Tipo	Características	Observações
Políticas de Estado Distributivas	Para a sua implementação não é levado em consideração a limitação dos recursos públicos e buscam privilegiar preferencialmente uma parcela da população.	Uma consequência adversa é a ocorrência do clientelismo e o assistencialismo. O bolsa família é um exemplo deste tipo de política.
Políticas de Estado redistributivas	Aqui são alocados bens ou serviços a segmentos específicos da sociedade por meio do uso de recursos que são extraídos de outros grupos específicos.	Um bom exemplo são as cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas.
Políticas de Estado regulatórias	São as mais facilmente identificadas e envolvem, prioritariamente, a administração pública, a burocracia estatal e outros grupos de interesse, ou seja, regulam, ordenam e proíbem por meios de decretos e portarias.	Os decretos e as portarias.
Políticas de Estado constitutivas	Elas constituem as regras do jogo estabelecendo as normas e procedimentos a partir das quais devem ser formuladas e implementadas outras políticas.	Constituição Federal de 1988.

Fonte: Adaptado de Miura (2015).

Também é possível classificar as Políticas de Estado em Políticas Públicas de Estado e de governo. As Políticas de Governo mudam ao sabor dos governos, dependendo também da permanência do grupo que a criou na arena política. Mesmo no governo, como elas não são garantidas por lei e são concedidas de acordo com a disponibilidade de recursos do orçamento, podem ser, simplesmente, canceladas. Já as Políticas Públicas de Estado são garantidas por lei e, em função disso, devem estar previstas no orçamento (SANTOS, 2012).

Um bom exemplo de Política de Governo é o Bolsa-Família cuja concessão não é garantida por lei. E as Políticas Educacionais são políticas de Estado, pois os recursos destinados a essa área estão previstos e garantidos por lei. Os elementos centrais da legislação e da política educacional brasileira são: a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 (Políticas Constitutivas). A normatização pedagógica da política educacional brasileira encontra-se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para toda a Educação Básica. Os PCN e as DCN são exemplos de Políticas Regulatórias.

A configuração Institucional do Sistema Educacional Brasileiro está estruturada conforme o especificado no Quadro 14.

Quadro 14 – Estrutura do Sistema Educacional de ensino brasileiro.

	Nível	Duração	Faixa etária
Educação Básica	Educação Infantil: creche	Até 3 anos	0 a 3 anos
	Educação Infantil: pré-escola	Até 1 ano	4 a 5 anos
	Ensino Fundamental	9 anos	6 aos 14 anos
	Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	15 aos 17 anos aproximadamente.
Ensino Superior	Ensino Superior (graduação e pós-graduação)	Variável	Graduação: a partir da conclusão do ensino médio ou equivalente que acontecerá a partir dos 17 anos. Pós-graduação: a partir da conclusão de um curso superior.

Fonte: Adaptado de Brasil (1996).

Constituem modalidade especial de ensino a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial. Essa classificação especial foi dada pela LDB/1996 para identificar formas de educação que podem ser localizadas nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior). A educação profissional é ofertada nos níveis apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 – Educação profissional como modalidade especial de ensino.

Nível	Cursos ofertados
Ensino fundamental ou como cursos livres	FIC
Ensino médio Integrado, concomitante ou subsequente.	Cursos técnicos de nível médio
Capacitação e formação continuada para os profissionais técnicos.	Especialização técnica de nível médio ⁵⁶
Ensino superior	Cursos superiores de tecnologia

Fonte: Adaptado de Brasil (1996).

⁵⁶ A especialização técnica de nível médio está prevista na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

O Financiamento da educação brasileira é regulada por dois fundos: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o FNDE. Os recursos que compõem o Fundeb, segundo Santos (2016), são conforme Tabela 5:

Tabela 5 – Composição dos percentuais de transferências para o Fundeb.

Origem	%
Fundo de Participação dos Estados (FPE)	20
Fundo de Participação dos Municípios (FPM)	20
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)	20
Imposto de desoneração sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96)	20
Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doações (ITCMD)	20
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)	20
Imposto Territorial Rural (ITR) devido aos municípios	50

Fonte: Adaptado de Santos (2016).

A Lei nº 11.738/2008 estabeleceu o Piso Nacional Salarial para os professores. Esse piso está diretamente relacionado ao valor-aluno-ano definido anualmente pelo MEC. Essa definição toma como base as receitas dos impostos vinculadas ao Fundeb (BRASIL, 2008c).

Já o FNDE foi criado para financiar a infraestrutura educacional no Brasil e o seu principal objetivo é dar condições concretas para o desenvolvimento de ações, planos e programas destinados a subsidiar instituições e sistemas de ensino. Dessa forma, o FNDE atua por meio de diversos programas, como por exemplo, alimentação escolar, biblioteca na escola, Brasil profissionalizado, Caminho da escola, Dinheiro Direto na Escola (DDE), Formação pela escola, Livro didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), Livros em braile, Plano de Ações Articuladas (PAR), Proinfância e transporte escolar (SANTOS, 2016).

O Sistema Nacional de Avaliação Educacional (Saeb) tem como base a LDB/1996 que aponta a avaliação como importante ferramenta das políticas regulatórias. O Saeb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, são dois exames que se complementam e fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Saeb avalia no fim de cada segmento da educação básica (5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. E a Prova Brasil, a partir de 2009, passou a ser aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Também faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica o Enem (SANTOS, 2016).

É relevante destacar que essas avaliações “[...] compõem moldes estruturais que organizam externamente o cotidiano de sistemas e instituições de ensino em diversos níveis” (SANTOS, 2016, p. 79). O que se busca:

[...] com a adoção dessas práticas é condicionar, por meio de avaliações sucessivas – e de modo inverso, quando se considera que a avaliação geralmente é o componente terminal de um processo -, os sistemas de ensino e as instituições no que tange à adoção do padrão de qualidade instaurado pelo MEC (SANTOS, 2016, p. 79)

Há ainda outros elementos que integram a política educacional nacional que atuam nas instituições e nos sistemas e/ou redes de ensino. No contexto atual, são três os mecanismos com essa função: o Compromisso Todos pela Educação (CTE), o PAR e Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), conforme Quadro 16.

Quadro 16 – Elementos integradores da Política Educacional Nacional.

Tipo	Documento	Síntese
CTE	Decreto nº 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de CTE, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. É composto de 28 metas/diretrizes de ações políticas.
PAR	-	Disponibiliza a estrutura material para concretizar as metas assumidas no CTE. Cabe ao PAR definir como serão realizados as 28 metas.
PDE	-	Propõe ações políticas para a obtenção de recursos financeiros. Está ligado diretamente ao cotidiano das escolas e o seu foco de atuação é o pedagógico.

Fonte: Adaptado de Santos (2016).

O apresentado até aqui constitui os principais documentos oficiais cuja publicização torna pública as medidas governamentais da/para a educação brasileira. Tais medidas são compostas por leis, decretos, portarias, resoluções, planos, ações e programas que em seu conjunto buscam, como política de governo, consolidar o papel da União na responsabilidade de organizar a educação nacional.

4.2 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A década de 1980 foi uma década de profundas transformações no mundo do trabalho, especialmente nos países de capitalismo avançado. As transformações se deram nas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Essas modificações foram tão intensas que geraram no trabalhador uma aguda crise. Essa década presenciou um grande salto tecnológico na automação, na robótica e na microeletrônica que invadiram de forma bastante contundente no universo fabril, inserindo-se aí e influenciando as relações de trabalho e de produção de capital (ANTUNES, 2015).

A divisão interna do trabalho surgiu nas corporações a partir da própria evolução da sociedade e com base em um saber técnico, ainda que rudimentar. Assim, “essa primeira diferenciação, entre os que concebem e os que executam o trabalho, constitui já então o germe da dualidade na rede escolar” (CURY et al., 1982, p. 12). Institucionalizou-se assim um tipo de ensino e uma escola para os que concebem o trabalho e outra bem diferente para os que executam o trabalho. E essa diferença de tipo de ensino e de escola serviu como instrumento de legitimação da ascensão social. Para Cury et al. (1982, p. 13):

nas etapas seguintes da organização do trabalho — maquinismo, mecanização e automação — consolidou-se e ampliou-se a base social e técnica do mesmo, tornando-se progressivamente mais importante a aplicação do conhecimento científico ao processo de produção. A organização social adquiriu, paulatinamente, maior complexidade e diferenciação, definindo-se as diversas classes sociais.

Nos processos de trabalho convivem vários processos produtivos (fordismo, taylorismo, neofordismo, neotaylorismo, toyotismo etc.) trazendo consigo e exigindo flexibilização da produção. E assim, segundo Antunes (2015, p. 34):

vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção.

Cury et al (1982, p. 13) apontam que é “a partir do século XIX, quando o sistema capitalista se implantou efetivamente e a organização fabril tornou-se mais complexa, que surgiram condições de se estender a todos a educação elementar”. E não é difícil entender os motivos, afinal o sistema exigiria operários mais qualificados que

soubessem executar tarefas específicas e mais complexas que antes e, para isso, era necessário o domínio da leitura e do cálculo matemático. Em função disso, explica-se a importância da escola e do sistema educacional, que passou a representar um elemento básico e fundamental para a inserção e estabilidade no sistema produtivo, atuando como importante canal de ascensão social.

Em função dos diferentes modos de organização do trabalho

[...] a educação revestiu-se de características peculiares, embora não se possa dizer que ela apenas reflete a estrutura do sistema econômico, uma vez que, como instituição, possui seu próprio campo de atuação, além de interagir com outras instituições sociais e políticas (CURY et al., 1982, p. 12).

No Brasil, na medida em que o sistema de produção se tornou mais complexo, ocorreu uma expansão no sistema de ensino, que atingiu grande parte da população. O acesso ao ensino básico e elementar foi ampliado por meio da Constituição Federal de 1988 que a tornou obrigatória e gratuita. Infelizmente, esse acesso não foi acompanhado de item extremamente importante que é a qualidade do ensino, persistindo o sistema dual da rede escolar: tipo de ensino e escola para os que concebem o trabalho (futuros dirigentes do país) e tipo de ensino e escola para os que executam o trabalho (para os futuros operários). Apesar da ampliação do ensino básico:

o Brasil continuava a apresentar índices de cobertura escolar muito aquém do nível de desenvolvimento econômico do país. No início dos anos 1990, cerca de 10% das crianças de 7 a 14 anos encontravam-se fora da escola, percentual duas ou três vezes maior nas regiões Norte e Nordeste, entre os mais pobres e entre os negros. Isso a despeito do que dizia a Constituição (FAUSTO, 2015, p. 336).

Apesar da universalização do ensino básico o país avançou muito pouco nos outros níveis de ensino. Muito há o que fazer para melhorar a educação. Segundo dados do Censo escolar de 2016 (INEP, 2017) referentes ao ensino médio, pode-se afirmar que: é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo que 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. E ainda 89,8% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural com a menor participação da zona rural em toda educação básica. E isso se reflete no número de matrículas, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil – 2015-2016.

Pública	2015	2016
Curso técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio	489.147	495.682
Curso técnico integrado ao ensino médio (inclusive ensino médio normal/magistério)	456.486	506.538
Outros (Curso técnico integrado à EJA de nível médio ou Cursos FIC)	98.792	95.253
Privada	2015	2016
Curso técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio	812.064	714.921
Curso técnico integrado ao ensino médio (inclusive ensino médio normal/magistério)	29.098	25.233
Outros (Curso técnico integrado à EJA de nível médio ou Cursos FIC)	30.525	21.377

Fonte: Adaptado de Inep (2017).

Esses dados representaram crescimento de 11% em 2016 na matrícula de curso técnico integrado ao ensino médio da rede pública. Já na rede privada, a matrícula de cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, que possuem participação significativa na educação profissional dessa rede, apresentou queda de 12% no mesmo ano (INEP, 2017).

Com relação ao ensino médio não se sabe o que fazer com esse nível de ensino. Esse nível de ensino vivencia cotidianamente a indecisão em escolher entre preparar para cidadania, para o mercado e para o ensino superior. Nesse impasse, no ensino médio há um excesso de tarefas e conteúdo sem conseguir atender a nenhuma dessas demandas e, por consequência, realizar um bom trabalho. Deixando assim os alunos do ensino médio órfãos de ideias e tornando-os herdeiros de equívocos (CASTRO, 2014).

Parte desse dilema já foi explicitado: trata-se da escola e da formação dualista convivendo, portanto, com duas escolas com distintas formações em função da flexibilização dos percursos formativos. Buscar-se-á com isso assegurar ao aluno a BNCC e optar pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou pela formação técnica/profissional. Os jovens filhos da classe trabalhadora ao optarem pela formação técnica/profissional, em função da necessidade de se colocarem rapidamente no mercado de trabalho, não conseguirão fazer o aprofundamento em uma das áreas do conhecimento. Considerando que eles já possuem uma defasagem de aprendizagem relativa ao ensino fundamental, não é difícil vislumbrar que essa opção diminuirá ainda

mais a possibilidade de acesso desses jovens ao ensino superior, especialmente nas Instituições de Ensino Federais, onde a concorrência é brutal.

É necessário considerar ainda a camisa de força que são todas as disciplinas obrigatórias que compõem a BNCC. Essas disciplinas sobrecarregam o ensino médio profissionalizante, uma vez que o aluno é obrigado a cumprir não apenas as disciplinas relacionadas ao curso como também toda a carga prevista do Ensino Médio regular.

A BNCC trata-se de um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da educação básica e vem sendo construído desde 2014. A sua meta é definir o que ensinar em cada disciplina, ano a ano. Assim sendo, os livros didáticos precisariam ser reescritos para contemplarem as orientações dos conteúdos das disciplinas e a sua escolha continuaria a ser livre. E com relação à formação dos professores a mudança seria mais significativa, uma vez que há a expectativa que a partir da definição da BNCC, os docentes seriam preparados pelas Instituições de Ensino Superior para atingir metas de ensino bem definidas. Isso representaria uma mudança significativa no modelo de formação docente em vigor no país. Em função do exposto, a BNCC é apontada no discurso oficial governamental como uma ferramenta crucial para a melhoria da educação e uma possibilidade de equidade nas escolas do país.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública e envio de contribuições entre outubro de 2015 e março de 2016. Esse documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Ocorreram muitas participações, de forma individual, por meio de organizações e/ou de redes de educação de todo o País. Coube aos pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro a sistematização de todas as contribuições recebidas bem como a elaboração da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2017e).

A partir da publicação da segunda versão em maio de 2016, iniciou-se amplo debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais, que foram realizados no período de 23 de junho e 10 de agosto de 2016, contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação. O ciclo de consulta previsto para a segunda versão foi encerrado após a realização dos

seminários estaduais. As contribuições recebidas pelos participantes dos seminários estaduais foram sistematizadas e organizadas em relatório, sob a responsabilidade do grupo de trabalho formado pelo Consed e pela Undime, com base em análise realizada pela UnB.

Uma terceira versão foi encaminhada pelo MEC em abril de 2017 para o CNE a quem coube emitir um parecer final. Essa versão, portanto, ainda não era definitiva e, em função disso, poderia sofrer alterações. No período de agosto de 2016 a março de 2017 estava previsto que o texto seria devolvido ao MEC para a realização de debates, mas com o agravamento da crise política e financeira no país e o *impeachment* sofrido pela ex-Presidente Dilma Vana Rousseff em 31 de agosto de 2016, os debates não aconteceram. O MEC entregou ao CNE a terceira versão, contendo apenas a etapa da educação infantil ao ensino fundamental. No período de julho a setembro de 2017 o CNE realizou audiências públicas, conforme cronograma que se segue no Quadro 17.

Quadro 17 – Programação das audiências públicas – BNCC – 2017.

Região	Data	Local
Região Norte	07 de julho de 2017	Manaus (AM)
Região Nordeste	28 de julho de 2017	Recife (PE)
Região Sul	11 de agosto de 2017	Florianópolis (SC)
Região Sudeste	25 de agosto de 2017	São Paulo (SP)
Região Centro-Oeste	11 de setembro de 2017	Brasília (DF)

Fonte: Adaptado de Brasil (2017f).

Michel Temer, após assumir a Presidência da República, em 31 de agosto de 2016, publicou medida provisória que reformou o ensino médio, adiando a conclusão da BNCC. A reforma do Novo Ensino Médio foi editada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Segundo Brasil (2016, p. 1) a reformulação do Ensino Médio:

promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto

pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

O governo federal afirmou que a reforma do ensino médio se constituía de ferramenta importante para a melhoria da educação no país. A reforma propôs a flexibilização da grade curricular e, dessa forma, o estudante poderá escolher a área de conhecimento para estudo. A nova estrutura terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (BNCC que ainda está em elaboração) e outra parte flexível. A parte comum, com 1.800 horas, abrangerá as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. Na parte flexível o aluno poderá optar por um eixo dentre os cinco eixos possíveis: I – linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, literatura e língua estrangeira); II – matemática e suas tecnologias (matemática); III – ciências da natureza e suas tecnologias (física, química e biologia); IV – ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia); V – formação técnica e profissional (cursos técnicos de nível médio) (BRASIL, 2017e).

No dia 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental. A homologação ocorreu após a aprovação da BNCC no CNE, no dia 15 de dezembro do mesmo ano. A BNCC para o ensino médio foi homologada no primeiro semestre de 2018. A partir disso, as redes escolares terão até 2020 para adaptarem os seus currículos à BNCC.

4.3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional ocupa ainda pequeno espaço nas pesquisas acadêmicas. O primeiro aspecto a ser considerado sobre ela é que essa formação não pode ser pensada como um prolongamento da política educacional e, menos ainda, da política de formação docente mais ampla, implementada no país por meio de diferentes programas e ações

da política governamental. A formação docente para a Educação Básica, seja para o Ensino Médio, para a Educação Infantil ou ainda para a EJA “são concepções políticas que se complementam e se articulam com um projeto educacional mais amplo, estando diretamente relacionadas ao que é implementado ou é proposto [...]” (SOUZA, 2013, p. 385-386). Daí a necessidade de se pensar em uma formação docente, também, para a educação profissional.

O Parecer CNE/CEB nº 37, de 04 de setembro de 2002, também concordava com esse argumento em 2002:

a rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional. A propósito, cumpre lembrar que a Resolução CNE/CP 02/97, embora incluía a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º, revogue a Portaria MEC 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispozo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a “programas especiais de formação pedagógica” são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A portaria nº 432/71 e o Decreto 2.208/97 foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2002, p. 1-2).

O mesmo Parecer CNE/CEB nº 37/2002, em função dos questionamentos feitos pelo Senai sobre os dispositivos legais da formação dos professores para atuar na educação profissional, acabou indicando os percursos possíveis para a formação inicial do professor para atuar na educação profissional de nível médio (BRASIL, 2002):

- a) Formação em curso técnico mais graduação em pedagogia ou em qualquer outro curso de licenciatura.
- b) Bacharelado fora da área de atuação mais na área de atuação mais cursando programa especial de formação pedagógica.
- c) Bacharelado mais pós-graduação na área pedagógica (metodologia do ensino superior).
- d) Licenciatura mais cursos e estágios relacionados à área de docência mais experiência profissional como docente.

É necessário destacar a flexibilidade oferecida e até a permissividade existente na formação inicial desse docente.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A formação docente é tratada no Título IV, Art. 40:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012b, p. 12).

Consolidando, assim, que a formação inicial se dará em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. O termo “outras formas” permite vários itinerários e concepções de formação, dificultando a constituição da identidade formativo-educativa desse profissional. E permite, em última análise, que qualquer pessoa possa atuar como se professor fosse, sem qualquer qualificação e preparo para tal. Basta que para isso se disponha a fazê-lo ainda que com formação muito aquém das necessidades e peculiaridades da educação profissional.

Em relação aos docentes da educação básica é possível afirmar, segundo dados do Censo Escolar 2016: são 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira: 6,1% têm até 25 anos de idade; 29,7% possuem entre 26 a 35 anos; 34,1% estão entre 36 a 45 anos; e o número maior de professores, 30,1% possuem idade acima dos 45 anos. A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos. No que se refere ao número de escolas em que atuam, predominam

os professores que trabalham em uma única escola. São 1.718.685 professores nessa condição, que correspondem a 78,3% do total, seguidos de 477.712 docentes que atuam em duas escolas ou mais (21,7%); em relação à localização do estabelecimento de ensino, urbana ou rural, observa-se que 84,3% dos professores trabalham em escolas urbanas, 12,9% em escolas rurais e 2,8% atuam tanto na área urbana quanto na rural; 75,6% dos docentes trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Do total de docentes, 20,6% atuam exclusivamente na rede privada. De modo que, 3,8% atuam tanto na rede pública quanto na privada; 99,4% dos docentes trabalham exclusivamente na mediação didático-pedagógica presencial. Os professores que atuam apenas na mediação de Educação a Distância (EAD) correspondem a 0,1% do total; dos docentes que atuam na mediação presencial, quanto aos turnos de funcionamento da escola (matutino, vespertino ou noturno), observa-se que 61,9% estão com jornada de trabalho em um único turno, 32,5% têm jornada em dois turnos e 5,6% trabalham em três turnos (INEP, 2017, p. 23).

A escolaridade que incide na formação docente tem os seguintes dados: “77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90% tem curso de licenciatura” (INEP, 2017, p. 23). Diante deste contexto a meta do PNE (2014-2024) para a meta 15 estabelecida foi:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12).

Para o alcance de tão ousada meta foi necessário estabelecer as estratégias para garantir o sucesso de tal empreitada. As estratégias para a meta 15, de forma resumida, conforme o PNE (2014-2024) foram: atuar conjuntamente nas necessidades de formação de profissionais da educação; consolidar o financiamento estudantil para estudantes matriculados em cursos de licenciatura; ampliar programa de iniciação à docência para os estudantes de licenciatura; ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada; implementar programas específicos de formação para os profissionais da educação que atuam no campo, nas comunidades indígenas e quilombolas; promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica; garantir à educação superior a implementação das diretrizes curriculares; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação; implementar cursos e programas especiais para

garantir formação específica na educação superior para professores não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente; implantar política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; conceder bolsas de estudos para os professores de idiomas das escolas públicas para que eles possam realizar estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que atuam; e desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática (BRASIL, 2014).

Garantir o alcance dessas metas é apenas o primeiro passo de uma longa jornada para a melhoria da qualidade de ensino. É possível e é preciso fazer muito mais. Dito desta forma, fica parecendo slogan de campanha política ou discurso vazio de político em período de eleição, mas é preciso primeiro garantir minimamente que os professores recebam a formação inicial adequada. Com formação inicial adequada já é um trabalho hercúleo realizar um trabalho coerente, significativo e consistente nas escolas, especialmente nas públicas, em função das condições reais postas. Sem formação inicial adequada o quadro assume contornos graves, apresentando-se como realidade quase intransponível.

Tabela 7 – Metas para a Formação Docente – PNE (2014-2024).

	Ano de 2017	Meta para 2024
Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior	77,5%	100%
Porcentagem de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior na área em que lecionam	54,9%	100%

Fonte: Adaptado de Inep (2017).

Os professores que atuam no ensino médio⁵⁷ eram 519,6 mil professores em 2016, sendo que 58,2% atuavam em uma única escola; 93,3% tinham nível superior completo (82,9% têm nível superior completo com licenciatura). Para a educação profissional o cenário provavelmente é ainda mais preocupante uma vez que o quadro docente é composto por profissionais das áreas técnicas sem formação didático-pedagógica. Há uma predominância dos professores-bacharéis. Segundo Costa (2016, p. 95) “na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

⁵⁷ Os dados aqui foram apresentados por dois motivos: o primeiro, uma vez que o ensino médio é ofertado também de forma integrada à educação profissional; segundo, como o Censo Escolar não realiza pesquisa específica sobre as características dos docentes da educação profissional os dados dos docentes do ensino médio são a única base disponível para estudo e análise.

(RFEPCT), permanece historicamente, um grande número de profissionais graduados, porém não licenciados, lecionando para os alunos dos cursos técnicos de nível médio”. Isso apesar da vasta legislação articulando a formação superior para a docência na educação básica, conforme Quadro 18.

Quadro 18 – Legislação referente à formação superior para a docência na educação básica.

Documento	Data	Síntese do documento
Parecer CNE/CP nº 10	10/05/2017	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 1	09/08/2017	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto nº 8.752	09/02/2016	Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica.
Parecer CNE/CP nº 2	09/06/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2	01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 3	07/12/2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Resolução CNE/CP nº 1	18/03/2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
Parecer CNE/CP nº 8	09/11/2011	Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Parecer CNE/CEB nº 5	10/03/2010	Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
Resolução CNE/CP nº 1	11/02/2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP nº 8	02/06/2009	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
Parecer CNE/CP nº 15/2009	04/08/2009	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.

Parecer CNE/CP nº 8	02/12/2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP nº 9	05/12/2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 3	21/02/2006	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Parecer CNE/CP nº5	04/04/2006	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº1	15/05/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Parecer CNE/CES nº 15	02/02/2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP números 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
Parecer CNE/CP nº4	13/09/2005	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
Resolução CNE/CP nº1	17/11/2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº5	13/12/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Parecer CNE/CP nº4	06/07/2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES nº 197	07/07/2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES nº 228	04/08/2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
Resolução CNE/CP nº2	27/08/2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº1	18/02/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº2	18/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CP nº 9	08/05/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP nº 21	06/08/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 27	02/10/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 28	02/10/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017g).

Foi em função da necessidade de se garantir formação inicial aos professores que foi criado o Parfor. Esse plano buscou materializar a Política Nacional de Formação de Professores, Decreto nº 6.755/2009, que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 8.752/2016, e a ação faz parte do PDE, em vigor desde abril de 2007. A formação inicial busca abarcar três cenários:

[...] professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL, 2017h, p. 81).

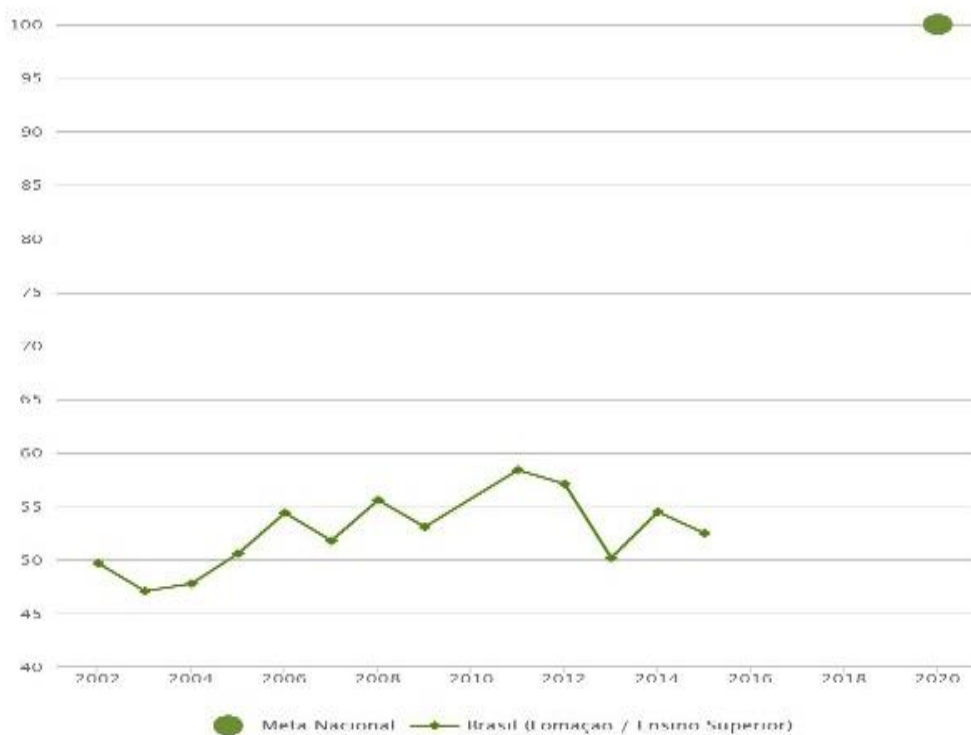
Nos cursos voltados para a primeira licenciatura estão previstas carga horária de 2.800 horas acrescidas de mais 400 horas de estágio supervisionado. Para os cursos voltados para segunda licenciatura, carga horária de 800 horas para cursos na mesma área de atuação ou 1.200 horas para cursos fora da área de atuação (BRASIL, 2017i). É visível aqui a influência das políticas neoliberais em que a formação docente constitui-se de propostas de formação simplistas e aligeiradas.

O segundo passo a ser dado com relação ao corpo docente para a melhoria da escola é garantir e proporcionar aos professores formação continuada. A meta 16 estabelecida para formação continuada e pós-graduação de professores, segundo o PNE (2014-2024) foi:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 81).

Em 2016, 34,6% (trinta e quatro vírgula seis) dos professores eram pós-graduados e a meta para 2024 é chegar em 50% (cinquenta por cento). E os professores da educação básica com formação continuada eram 33,3% (trinta e três vírgula três) para o mesmo ano e a meta para 2024 é chegar em 100% (cem). Há ainda a necessidade de promover a valorização do professor. O PNE (2014-2024) constituiu a seguinte meta para se alcançar isso: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 82).

Gráfico 1 – Rendimento médio dos professores de Educação Básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com mesma escolaridade.



Fonte: IBGE (2017)

A diferença salarial entre professores e demais profissionais com mesmo nível de instrução é inaceitável, especialmente na carreira pública. É primordial tornar a carreira de professor atraente e uma das formas de se conseguir é melhorar os salários. Elevar os salários desse profissional requer priorizar a educação e, dessa forma, essa medida é política. A instituição do Piso Salarial Nacional para os profissionais de magistério, Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008c) foi criada com este objetivo. Para 2018, o piso previsto é de R\$ 2.455,35 (Dois mil reais, quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) para uma jornada de 40 horas

semanais. Como na referida lei não está previsto nenhuma punição para o município que não pagar o estabelecido, há municípios que seguem descumprindo a lei com a conviência e a anuência dos órgãos de controle. Mas uma lei cuja finalidade era de avançar não se materializou. Outro passo importante é o plano de carreira docente. A meta 18 prevê que até 2024 será forçoso:

assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 13).

As políticas educacionais para a formação docente têm caráter assistencialista, reducionista, simplista, descontínua, emergencial e, por isso, aligeirada. É imprescindível superar essas características, uma vez que a melhoria e a qualidade do ensino estão intimamente imbricadas com a qualidade da formação inicial e continuada dada aos professores. Com esses objetivos, talvez seja o momento oportuno de construir na formação docente “[...] uma noção da educação mais politizada e desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança ou da possibilidade: a denúncia e o anúncio, dois processos inseparáveis que [...] lembram Paulo Freire” (IMBERNÓN, 2016, p. 223).

4.4 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As reflexões desenvolvidas sobre o ensino médio foram feitas a partir das DCN para o ensino médio (BRASIL, 2013). Nas DCN para o ensino médio, a função precípua da educação mostra-se muito além da formação profissional e chega à construção da cidadania. Nas DCN constou ser necessário oferecer aos jovens:

[...] novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

A concepção de educação que perpassa as Diretrizes é que a educação, por meio da escolarização, é um direito social. E como tal, a educação oferecida deve ser de qualidade. O conceito de qualidade da educação está associado “[...] às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, 2013, p. 151).

A educação, portanto, necessita ser relevante, pertinente e equitativa e, de toda maneira, “comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade [...]” (BRASIL, 2013, p. 151). A escola com qualidade social buscará “dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série” (BRASIL, 2013, p. 152).

O ensino médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica tem por finalidade, definida na LDB/1996, a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Os sujeitos são majoritariamente adolescentes e jovens. Os pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social é apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 – Pressupostos e fundamentos para o ensino médio de qualidade social.

Termos	Concepções
Ciência	Conjunto de conhecimentos sistematizados que foram produzidos socialmente ao longo da história.
Cultura	Articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização.
Conhecimento	Produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade.
Educação	Direito social.
Trabalho	Realização inerente ao ser humano e atua como mediador no processo de produção da existência humana. É o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.
Trabalho como princípio educativo	O ser humano é produtor de sua realidade e, a partir dela se apropria e a transforma. O ser humano é também sujeito de sua história e realidade. Deste modo, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a sua realidade material e social.

Fonte: Adaptado de Brasil (2013).

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e o desenvolvimento curricular. É essa concepção que organiza a base unitária do ensino médio. Trata-se da escola burguesa que pretende realizar a unificação escolar pela supressão das barreiras econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais

existentes ao acesso à escola. Segundo a teoria marxista esse objetivo seria inalcançável na sociedade burguesa por entrar em conflito com o estado econômico vigente (igualdade de direito e liberdade de escolha) (FERRETTI, 2009). Argumenta ainda que:

essa dimensão do processo educativo é particularmente importante na proposição marxiana, pois é pela sua mediação que, com maior propriedade e organicidade, pode ser produzida a relação teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ensino e trabalho (FERRETTI, 2009, p. 109-110).

Para Gramsci (1991), o princípio educativo apresenta como referência para a escola unitária pensar a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia. A escola unitária se articularia “[...] à criação de um *centro homogêneo de cultura*, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo – a filosofia da *práxis* – e um programa escolar” (DORE, 2014, p. 302, grifo do autor).

A escola unitária tem sido frequentemente associada ao modelo soviético do politecnismo, desvinculada da formação de dirigentes e da construção da hegemonia. Um equívoco, fruto da leitura e estudos superficiais de Gramsci. Para Gramsci (1991) escola unitária significa escola única, elementar e média até o momento da preparação profissional do jovem como pessoa. E ainda escola única, de cultura geral, humanista, formativa em que haja equilíbrio entre a formação da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (DORE, 2014). Escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 1991). E ainda a define como a escola em que o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo (GRAMSCI, 1991).

A contradição da educação para o ensino médio (e para a educação profissional também) reside desde o início na proposta da escola unitária. Como harmonizar as leis que regem o capitalismo que são acumulação, concentração e centralização com igualdade de direito e liberdade de escolha proposta na escola unitária? Isso ganha contornos inconciliáveis.

A política educacional, o projeto educacional brasileiro em seus documentos legais, se diz pautada pela perspectiva emancipatória, mas isso não corresponde à

realidade. A realidade é que as condições objetivas nas quais o ensino médio vem se desenvolvendo sinalizam para a oferta de disciplinas com conteúdo sem a articulação necessária com o contexto social dos estudantes. Em função disso, a postura adotada com esses mesmos alunos é homogeneizante e naturaliza esses estudantes. Os jovens estudantes, que constituem em sua grande maioria o público-alvo desse ensino, especialmente os mais pobres, não conseguem atribuir sentido imediato ao vivido na escola. A perspectiva emancipatória, portanto, não se concretiza. E os problemas não param por aí. O ensino médio é um ponto de encontro das muitas contradições do ensino por ser o nível mais engessado e encontrar-se no meio do caminho entre o trabalho e o ensino superior. Para Castro (2014, p. 119):

não sabe o que fazer com a diversidade crescente de alunos – que também não sabem o que querem. Tem demasiadas missões: precisa arredondar a formação inicial do aluno, oferecer uma competência mínima nas ciências e nas humanidades e consolidar os valores de cidadania e identidade cultural.

O dilema maior reside no binômio “prepara para o trabalho” *versus* “prepara para o ensino superior”. Propostas com objetivos antagônicos que competem pelo tempo do aluno. O desafio é equalizar o lado profissional do ensino e o lado acadêmico. Assim, em tese, “[...] todos frequentam a mesma escola e, dentro delas, não há diferenciação” (CASTRO, 2014, p. 123).

É a mesma escola para todos. Com a mesma concepção de trabalho, de filosofia de mundo, mesmo discurso hegemônico mediada pela escola que propaga a igualdade de direito e a liberdade de escolha reproduzindo nela todas contradições existentes e inerentes ao sistema econômico vigente.

Com relação ao novo ensino médio há uma lógica por trás da reforma. Segundo Moura (2017), as bases estruturantes da reforma são: o ensino médio é culpado pelo abandono dos jovens e tem má qualidade na formação ofertada. A reforma tornará o ensino médio mais atraente e modificará o quadro de frequência dos jovens à escola e dará certo dependendo dos professores. Há ainda a divulgação errônea e mentirosa de que a flexibilização e a liberdade de escolha serão as marcas do novo ensino médio. Para todas essas premissas é possível contestá-la:

- a) Não é verdadeiro afirmar que é no ensino médio que acontece o maior índice de abandono escolar. É no ensino fundamental que os jovens abandonam a escola.

- b) Como conseguirá tornar o ensino médio mais atraente com menos recursos e ofertando apenas um itinerário (poucas escolas públicas terão condições efetivas de oferecer mais de um itinerário). E, ainda, há a possibilidade de que o novo modelo promova o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas.
- c) Para o sucesso do ensino médio será necessário recursos, infraestrutura e melhoria na formação de professores, ou seja, de políticas públicas mais efetivas.
- d) Não haverá flexibilização e liberdade de escolha. Em muitas escolas, em função da infraestrutura e da falta de professores, será oferecida apenas um itinerário e o aluno ficará sem direito de escolha novamente.

Os motivos apresentados para a reforma em curso foram: flexibilizar para tornar o ensino atrativo e conseqüentemente fortalecê-lo; a alegação de que o problema central do Ensino Médio é a organização curricular; e diminuir os custos do ensino médio. A incoerência reside na seguinte questão: como reduzir custo se é proposto cinco itinerários possíveis e, para garantir a liberdade de escolha do aluno, como apregoado, todos os itinerários deveriam ser ofertados, em todas as escolas que ofertam ensino médio? (MOURA, 2017). Novamente o *novo* proposto nada tem de novo. É a velha formação aligeirada, reducionista e assistencialista que aparentemente tudo muda para nada mudar. É possível assegurar de forma categórica e veemente que o projeto educacional também não se concretizará. A intencionalidade manifestada no documento legal ficará apenas no plano das ideias.

4.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

As reflexões que foram desenvolvidas sobre a educação profissional técnica de nível médio estavam ancoradas nas DCN para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2013). No contexto em que esse documento foi elaborado havia a compreensão de que a educação profissional deveria propiciar ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Esse documento contempla:

[...] a formação ou qualificação para o trabalho buscando a sua formação integral para que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar,

planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (BRASIL, 2013, p. 207).

A educação para o trabalho é a base para a organização e desenvolvimento curricular da educação profissional técnica de nível médio. A educação para o trabalho é compreendida sob a ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho e, portanto, um direito social. Não se pode, dessa forma, associar a educação profissional à formação de mão de obra, reproduzindo o dualismo existente entre elites condutoras versus classe trabalhadora. Não se concebe uma educação profissional como mecanismo para política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 2013). O que se concebe é uma educação profissional:

[...] como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 209).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio assumiram o compromisso de ofertar uma educação profissional mais ampla e politécnica. O termo “politecnicidade” era compreendida por Gramsci (1991) como formação integral do ser humano. Seria, pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, abarcando, dessa forma, a formação humana integral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Quadro 20 – Pressupostos e fundamentos para a educação profissional.

Termos	Concepções
Educação	Direito público fundamental de todos os cidadãos.
Educação para o trabalho	Na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Deve ser garantida de forma integral com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho.

Fonte: Adaptado de Brasil (2013).

Em síntese, o projeto educacional para a educação profissional de nível médio é oferecer aos estudantes sólida educação geral de base, ampla, flexível para

propiciar diferentes itinerários, contínuo e articulado aproveitamento de estudos e conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas (BRASIL, 2013).

Para Castro (2014), os cursos técnicos jamais receberam a atenção devida. Isso se constata no fato de que eles não passam de um monte de matérias profissionalizantes no currículo já sobrecarregado do ensino médio. Argumenta que o Sistema S apresenta bom desempenho, mas apesar disso a formação técnica é cronicamente conflituosa. Ao combinar uma formação acadêmica com uma formação profissional, os cursos técnicos tentam misturar água e azeite, na opinião de Castro (2014). Nos cursos federais a prevalência é do lado acadêmico.

Tanto na educação profissional técnica como no ensino médio persiste a contradição do discurso hegemônico sobre a necessidade de maior qualificação profissional e o seu oposto que é a necessidade de trabalhadores menos qualificados para trabalhar em posições com menor remuneração. O projeto educacional para a educação profissional de nível médio se diz pautado na formação integral e humanística, ou seja, formação intelectual, física e tecnológica. E ainda uma educação voltada para a vida, educação para o trabalho capaz de inserir o estudante no mundo do trabalho. Novamente o projeto não se concretizou.

4.6 FORMAÇÃO DOCENTE

As reflexões que foram desenvolvidas sobre a formação docente foram ancoradas nas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

Os princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada foram: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015b, p. 2). A concepção de docência manifestada no documento trata-se de:

docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e

cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 2).

Os principais pressupostos e fundamentos das DCN para a formação docente podem ser analisados no Quadro 21.

Quadro 21 – Pressupostos e fundamentos da formação docente.

Termos	Concepções
Concepção de docência	Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.
Educação	Processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.
Formação docente	Constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.
Perfil do egresso da formação inicial e continuada	Possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Fonte: Adaptado de Brasil (2015b).

O documento demonstrou mais coerência ao aumentar a carga horária mínima das licenciaturas de 2.800h para 3.200h e o prazo mínimo de integralização de três para quatro anos letivos face à complexidade e a multirreferencialidade dos estudos que englobam a formação de professores, mas novamente a ênfase recaiu sobre a quantidade e não sobre a qualidade. Apresenta como elemento novo a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional e verifica-se a indissociabilidade entre teoria e prática. A crítica que se faz foi a ênfase dada no desenvolvimento de competência no processo formativo do docente.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) citando pesquisa de Tedesco (1995) argumentam que,

cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.

Imbernón (2016) afirmou que a cultura profissional pedagógica dos professores se caracterizou historicamente pelo isolamento em salas de aula fechadas, pela individualização do ensino (o celularismo escolar), pela falta de projetos compartilhados e pela fragmentação do conhecimento. A formação para a emancipação humana, tanto para a formação do docente como do estudante, deveria superar essa fragmentação.

Deve-se, segundo Nosella (2010), conforme ideias de Gramsci, rejeitar a ideia de formação dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica e burguesa. Contrário a essa formação, defende a cultura que leva a pessoa à organização e à disciplina do seu próprio eu interior. Cultura que seja fruto de uma formação que leve à tomada de posse de sua própria personalidade e seja fruto da conquista de uma consciência superior, por meio da qual “[...] consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e deveres” (NOSELLA, 2010, p. 43). Imagina-se ser essa a formação que poderia possibilitar a emancipação humana e preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social.

5 CONCLUSÕES FINAIS

O Brasil, em 7 de setembro de 2017, comemorou o 195º aniversário da independência do país. Há cinco anos de completar o seu segundo centenário como país independente, ainda não conseguiu resolver os seus problemas antigos e crônicos. Na área da educação, a área de interesse deste trabalho de pesquisa, o país segue preparando tão somente um seleto grupo de jovens. A eles é destinada formação adequada que os possibilitará participar de forma ativa na construção da economia e da sociedade, da qual já estão incluídos e se sentem herdeiros. Aos demais brasileiros é oferecido baixíssimo grau de instrução e com abismal desigualdade no acesso à educação de qualidade. Para esse acesso ainda é determinante a renda da família. Como o país é 10º país mais desigual do mundo, prevalece por aqui ilhas de riqueza em um trágico oceano de pobreza. E o descaso com a educação da população é antigo e, contraditoriamente muito atual: inicia desde a primeira infância e se estende à vida adulta, produzindo 13 (treze) milhões de analfabetos e aproximadamente 28 (vinte e oito) milhões de analfabetos funcionais que somados é possível aferir incríveis índices: 41% (quarenta e um) milhões de pessoas analfabetas e analfabetas funcionais, praticamente um quarto da projeção da população do Brasil para 2017.

Além disso, como é possível comemorar a independência de um país que na realidade nunca esteve tão dependente do capital estrangeiro e, nesta situação, segue os ditames rigorosamente dos organismos internacionais? E o que é pior, os quatros últimos governos, incluindo este em marcha, têm empreendido grande esforço, verificável nas Políticas de Estado concebidas e implementadas, para manter o país em posição periférica e, conseqüentemente, subalterno ao contexto internacional. Há motivos para comemorar o 195º aniversário da independência do país?

O projeto de educação concebido para o país, sob a perspectiva de classe, mantém e consagra a escola dual, não promove o desenvolvimento e a emancipação social dos menos favorecidos, ou seja, esse projeto é bastante útil para nada mudar. A legislação (leis, decretos, resolução e portarias) vista em sua totalidade é extensa, complexa, fragmentada e por vezes não dialoga entre si e nem se complementa. Tudo isso tem uma razão de ser: a arena de disputa é realizada em tabuleiro de xadrez em que as camadas dominantes movimentam as peças cuidadosamente buscando manter as camadas populares na mesma posição no tabuleiro em que se encontram

atualmente, ou seja, imóveis sem conseguirem avançar para lugar nenhum. Essa realidade manifesta o contrassenso existente entre o discurso que propaga e justifica seguidas reformas no ensino, cuja meta apregoada é a melhoria da educação e do cotidiano escolar. E o resultado é o dia a dia sofrido que nada transforma: tudo muda para nada mudar.

O descaso com a educação em nosso país é histórico. Desde a chegada dos jesuítas aqui ao contexto atual de reformas na educação básica sempre buscou-se oferecer conteúdo mínimo. Inicialmente habilidades para a leitura, escrita e operações simples de matemática para um número bastante reduzido de pessoas. Nas últimas diretrizes, em função do cumprimento das orientações dos organismos internacionais, estas buscam desenvolver as habilidades para a leitura, escrita, operações simples de matemática, noções básicas de ciência e formação para o trabalhador brasileiro. A leitura, escrita, operações simples de matemática e noções básicas de ciência são em função das avaliações realizadas por estudantes brasileiros no Programme for International Student Assessment (PISA). Justamente essas três áreas são contempladas nas avaliações internacionais.

Este governo, semelhante a muitos governos anteriores, corta deliberadamente recursos destinados à ciência, tecnologia, inovação e educação, criando de fora para dentro uma crise na educação. Essa crise não é crise. É um projeto. Um projeto ambicioso de desconstrução, arquitetado de forma a inviabilizar o país, sobretudo para os mais pobres, dificultando a retomada do desenvolvimento do país. Sem a ciência, a tecnologia, a inovação e a educação promove-se uma hegemonia de pensamento, ignorando os acontecimentos inconvenientes que porventura surjam; agencia-se versões alternativas e inverídicas, inviabilizando a formação de quaisquer ideias dissidentes e formas de pensamento; e cria condições reais de subordinação intelectual. Não é difícil perceber que a manipulação do povo será mais fácil, pois será árduo discernir a mentira da verdade.

A comunidade científica e acadêmica assiste perplexa e estarrecida a deterioração crescente e contínua das condições mínimas necessárias para sustentar o ensino de qualidade. E a pesquisa está em situação ainda mais crítica uma vez que ela acontece quase que exclusivamente nas universidades públicas. Nas instituições privadas de ensino que realizam pesquisa têm seus programas financiados pelo poder público, via Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Capes, Fundação de Amparo à Pesquisa

do Estado de São Paulo e demais agências estaduais de fomento. Dessa forma, elas também estão sendo afetadas com tudo isso. O governo, ao criar enormes barreiras de acesso à ciência, tecnologia, inovação e educação, consolida a condição de subserviência do país e atende aos interesses dos países altamente industrializados que fazem uso da tecnologia para exercer forte dominação sobre os demais países. Isso acontece uma vez que produzir tecnologia é o caminho percorrido pelo país que deseja emancipar-se.

E a educação, por meio dessa escola que está posta, é vista como importante ferramenta para auxiliar neste cenário político. Dessa forma, o Estado legisla com mãos de ferro a educação por meio de Políticas Regulatórias. Políticas essas que manifestam sua intencionalidade, concepção de educação e apontam claramente as “regras do jogo” nessa arena de múltiplos atores e interesses. O Estado assume papel regulador, instituindo ferramentas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica cujo objetivo das avaliações é compor moldes estruturais para condicionar e, de certa forma, até adestrar – alunos, professores e toda a comunidade escolar – no padrão de “qualidade” imposto pelo BID e adotado à risca pelo MEC.

E é para essa escola que se voltam todos os olhares. Especialmente em função das reformas em curso, empreendidas pelo Governo Federal. O motivo para os olhares apreensivos da comunidade escolar diz respeito à concepção do novo ensino médio contida na proposta da reforma da educação básica e que pertence à matriz teórica neoliberal e, dessa forma, é inconciliável com a proposta defendida por Gramsci na concepção de escola unitária e politécnica. O professor, levando-se em conta a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, receberá a sua formação para atuar em perspectiva, forma, concepção e avaliação diversas das exigências e expectativas para o seu desempenho profissional. Isso demonstra a incoerência, a fragmentação, a contradição e a descontinuidade nas políticas educativas brasileira. Isso significa claramente um retrocesso significativo nas políticas educativas brasileira.

Essa situação causa estranheza, uma vez que as DCN para o ensino médio e para a educação profissional e a Resolução para a formação docente foram elaborados no período de 2011 a 2015. Período esse em que a Presidência da República foi exercida por uma mesma governante, Dilma Vana Rousseff, cujo mandato foi de 01/01/2011 a 31/08/2016, ou seja, tratava-se da continuidade de um mesmo governo que em tese deveria ter coerência com relação à concepção de

educação adotada em seu governo. Ainda que as referidas diretrizes e a resolução tenham sido elaboradas por grupos de trabalhos diferentes.

Há um consenso que a formação docente ofertada está longe de atender às necessidades de atuação do professor. Diante dos resultados da educação, conclui-se que os professores estão mal preparados, sendo necessário, portanto, garantir formação inicial adequada para esses profissionais. Do mesmo modo, para os que já estão atuando, será necessário empreender esforço massivo de formação em serviço, uma complementação de estudos, especialmente para os professores-bacharéis. O dissenso reside na escolha da concepção de formação docente.

Para solucionar esse problema o governo propõe afrouxar as exigências para o exercício profissional do professor, permitindo que pessoas alheias à escola, e, portanto, sem formação e experiência pedagógica, possam atuar como se professores fossem. Essas pessoas seriam escolhidas pelo seu notório saber. Essa medida não resolverá a falta de professores em determinadas disciplinas e nem garantirá a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. É possível afirmar categoricamente que esta medida, em particular, agravará ainda mais a já conturbada formação de professores e dificultará os já combalidos esforços governamentais para a valorização do magistério. O notório saber fragiliza e desqualifica o professor, lançando mais dúvidas sobre a sua capacidade. A escola, cujo papel é questionado, é desfigurada. Por consequência, o saber escolar é desqualificado e desvalorizado.

Os reflexos do notório saber serão enormes na educação profissional visto que historicamente há uma prevalência de professores-bacharéis atuando nesse nível de ensino. Para remediar essa situação está previsto nas políticas de formação nacional cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Essa proposição, apesar de buscar avançar, não se materializa porque os professores da educação profissional, apesar dessa exigência legal, seguem não atendendo à legislação. Com o notório saber, em que um bom currículo profissional substituirá o título acadêmico, vislumbro que na educação profissional o professor licenciado passará a ser uma exceção e não a regra. Soma-se a isso o silêncio nas Políticas de Estado em relação à formação docente, uma vez que a regulamentação da docência para a educação profissional ainda não foi realizada.

Olhando a educação, a partir do contexto econômico-social, histórico e político, as das pesquisas bibliográfica e documental utilizadas, é possível defender a hipótese de que a formação dos docentes para a educação técnico profissional vem sendo

negligenciada pelo Estado, tanto no que se refere à formação técnico-científico quanto no que se refere à emancipação humana que conduz à autonomia e à responsabilidade ética e social.

É possível vislumbrar a negligência do Estado nas políticas governamentais neoliberais. Políticas essas que: silenciam a regulamentação da docência na educação profissional; são descontínuas, incoerentes e fragmentadas ao longo de toda história educacional brasileira, criando um pêndulo de avanço e retrocesso; ampliam a desigualdade social ao aprofundar a diferença de forma abismal na formação dada aos jovens da classe trabalhadora e aos da classe dominante, oferecendo currículo mínimo suficiente para inclusão no mercado de trabalho aos mais desfavorecidos o que leva o professor a assumir não mais o papel de mediador do conhecimento mas, de organizador de conteúdo, articulador, um espécie de tutor para amparar e proteger o aluno; promovem o esvaziamento do conteúdo curricular como consequência da desvalorização do conhecimento universal e do desenvolvimento do pensamento crítico pelo aluno; desqualificam e desprofissionalizam o professor ao permitir que pessoas de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, inclusive sem formação pedagógica, possam atuar na escola como docentes, fruto da desvalorização dos conteúdos acadêmicos e do professor; permitem que o professor trabalhe em escolas sem as condições mínimas materiais para a manutenção da qualidade do ensino com salários muito abaixo do estabelecido no Piso Salarial Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica; e formação docente concebida sob os preceitos do capital e, assim, é aligeirada, fragmentada, flexível nos tempos de aprendizagem com a oferta de cursos à distância e não concebem o trabalho como princípio educativo.

Historicamente há uma insanável contradição entre os interesses da classe trabalhadora e da classe dominante. A classe dominante, almejando manter a sua hegemonia, opta pela concepção de aprendizagem flexível em detrimento da concepção de práxis. Essa concepção nega a práxis (ação-reflexão-ação) como atividade teórica e prática que transforma a realidade posta; teórica como guia da prática e prática como ação humana consciente, tendo como princípio basilar o trabalho. A historicidade é rejeitada e passa a ser valorizado o presente e o imediato (educação utilitarista). A totalidade é substituída pela fragmentação, assim denominada por se encontrar descontextualizada de seu contexto histórico. E ainda,

elimina ou deixa em segundo plano, disciplinas que possam contribuir para a formação do ser social crítico.

Dessa maneira, defende o currículo esvaziado e destituído de sentido, com atividades repetitivas, por vezes automatizadas, obtidas por meio da memorização. A partir disso é possível responder ao problema desta pesquisa. Para propiciar uma formação docente para emancipação humana, capaz de preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social, é necessário que a concepção de aprendizagem escolhida seja a concepção de práxis. Não importa que medidas, programas e ações estejam previstas na Política Nacional de Formação de Professores, como por exemplo, a criação do Programa de Residência Pedagógica (esse programa fará parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid), se a concepção de aprendizagem flexível for considerada, certamente essa formação docente não será alcançada, uma vez que o conhecimento fica restrito apenas ao seu aspecto prático e útil, meramente instrumental, visando a repetição e a reprodução. O problema reside, portanto, na escolha que se faz com relação à concepção de aprendizagem.

Só foi possível responder ao problema da pesquisa uma vez que o objeto de estudo formação docente para a educação profissional foi analisado a partir dos fenômenos que o cercam e que são condicionados por eles dentro do seu contexto histórico. Foram identificados os seus movimentos, lentos e contínuos, em um eterno avanço-retrocesso-avanço. Também foram assinaladas as mudanças ocorridas desde 1500 quando os portugueses chegaram ao Brasil ao contexto atual apontados neste trabalho. Isso foi necessário em função que há uma relação e imbricação em tudo. Dessa maneira, os objetivos propostos foram alcançados na sua integralidade.

No objetivo geral foram analisadas as políticas de formação docente para a educação profissional. Nos específicos foram: caracterizados o trabalho e a constituição da educação profissional no país, a partir da apresentação, desde o Brasil colonial ao contexto atual, do desenvolvimento histórico da formação do trabalhador brasileiro e a sua relação trabalho x educação; investigada a trajetória histórica das políticas de formação docente para a educação profissional caracterizada pela falta de regulamentação docente para a educação profissional na legislação educativa em vigor; e identificados os programas, os planos e ações que compõem as políticas de formação docente para a educação profissional.

A partir das reflexões feitas para a formação docente é possível afirmar que o novo ensino médio não resolverá os problemas que se propõe resolver. São eles: evasão escolar, melhor formação profissional do trabalhador brasileiro, tornar o ensino mais atraente e redução de custos (se a proposta for materializada os custos aumentarão). Como os recursos para a educação estão congelados é possível prever que faltará recursos para o ensino médio, comprometendo ainda mais os seus objetivos e resultados. A formação integral proposta no novo ensino médio é diversa da defendida por Gramsci (1991) e a almejada pela classe trabalhadora. Gramsci (1991) defendia uma escola única, de cultura geral, humanista e formativa que demonstrasse equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade laborativa e a capacidade intelectual. E o que o governo federal oferece é uma escola dual com formação diferente (o conteúdo comum que muito pouco terá de comum será de 38% com a existência de duração de cursos diferentes entre os eixos): os mais favorecidos poderão escolher entre os seguintes eixos: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas ou ainda cursar mais de um itinerário. E à classe desfavorecida, em função da necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, restará cursar o eixo da formação técnica e profissional.

Trata-se da pseudoconcreticidade, ou seja, da naturalização das coisas. É a naturalização da dominação existente nas relações sociais resultante dos conflitos entre os trabalhadores e a classe dirigente. Isso sob o manto do discurso do progresso técnico-científico; da necessidade de formação do trabalhador brasileiro; da empregabilidade; da autonomia do aluno; e da defesa ao direito do aluno escolher percurso formativo conforme suas aptidões e interesses. A verdade oculta é que neste modelo proposto não haverá escolha em função da realidade e das condições postas nas escolas públicas. A natureza social dessa proposta é assegurar o atendimento aos interesses da classe dominante em detrimento dos da classe trabalhadora. Como a formação docente está intimamente imbricada com a formação do aluno almejado e, portanto, há uma interdependência entre o aluno e o docente, a proposta é a de uma práxis alienada, baseada na divisão do trabalho.

A escola, neste contexto, atua como Aparelho Ideológico do Estado, promovendo, difundindo e inculcando nas mentes e nos corações dos estudantes, desde a tenra idade, o estilo de vida e a cultura da classe dominante visando a manutenção da hegemonia da classe dirigente. É na escola que se aprende ser dócil,

submisso, adaptável e flexível como convém ao modo de produção vigente. É nessa imposição de valores que reside a Violência Simbólica. Violência essa que se dá sem a ocorrência de violência física, mas ainda assim, uma coesão que induz o indivíduo a se relacionar no espaço social de acordo com o estabelecido ao modelo disseminado pela escola. E a postura assumida nesses espaços sociais é a condição de subalterno.

A escola dual, presente no passado, assume contornos mais nítidos na proposta do novo ensino médio; uma para a classe trabalhadora (direcionada para o trabalho e, portanto, curta, instrumental e flexível) e outra para um reduzido e seletivo grupo (formação integral e, dessa forma, humanista e formativa).

Em função disso, a homologação da BNCC para o ensino médio não pode ser feita sem a retomada das discussões e do debate para serem ouvidas, especialmente, a classe trabalhadora para quem se destinam efetivamente a educação profissional. Até porque a política reformista adotada por este governo evidencia a busca da classe dirigente em harmonizar os interesses entre os trabalhadores e a classe dominante para diminuir as tensões existentes e manter a ordem vigente.

Faz-se necessária a regulamentação da docência para a educação profissional; formação docente que tenha como base o materialismo histórico dialético contemplando a formação técnico-científica e a emancipação humana que conduza à autonomia, à responsabilidade ética e social oposta à formação instrumental hoje ofertada; e que essa intenção apareça na legislação nacional a ser assumida pelos Institutos Federais como política institucional, assumindo o papel de ser o farol a sinalizar e a guiar as outras instituições de ensino público. Para tanto, é importante que haja cautela quanto aos objetivos e recomendações feitas pelos organismos internacionais e, por consequência do ensino por competências. O ensino por competências atende a interesses meramente do capital. Assim somente com a eliminação da separação mecânica da educação profissional de nível médio do ensino médio é possível promover uma educação que leve à emancipação do indivíduo.

Os Institutos Federais como instituições com expertise em educação profissional reconhecida no país e que ao serem criados foram incumbidos preferencialmente de ofertarem cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica poderiam oferecer formação docente inicial e continuada para os professores que atuam ou pretendem atuar na educação profissional, inclusive para os professores-bacharéis. Considero que os Institutos Federais podem assumir um

papel relevante no novo ensino médio na oferta do eixo educação profissional em função do público que já atende: filhos e jovens da classe trabalhadora. Somado a isso, os Institutos Federais reúnem condições físicas e materiais para essa tarefa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto; MORAIS, Sérgio Paulo; BARBOSA, Tulio. Condições de classe e educação escolar em Uberlândia (1990-2010). In: PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jan. 2015.

ANTUNES, Ricardo. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

_____. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Nossa história**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>>. Acesso em: 11 maio 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 11 maio 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012.

BAHIA (Estado). Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925. Reforma a instrução pública do Estado. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, ago. 1925. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?squence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a

partir do IDORT. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação).

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. Tradução de Jaime Goded. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 2013.

BOMENY, Helena. Reforma dos serviços diplomáticos (1895) In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República: 1889-1930**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ&pg=PT5003&lpg=PT5003&dq=Decreto+n,+328+de+23+de+janeiro+de+1928&source=bl&ots=L5oEA_QPj&sig=mAj6ZGQRe4DuVcvI9PeQ0FaMLKg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjvzebO2rvVAhUFg5AKHQI3DYkQ6AEIKzAB#v=onepage&q=Decreto%20n%2C%20328%20de%2023%20de%20janeiro%20de%201928&f=false>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Alvará de 28 de junho de 1759**. Reforma dos estudos menores. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. **Alvará de 05 de janeiro de 1785**. Extinção e abolição de todas as fábricas e manufaturas no Brasil. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/Media/Junt%20da%20fazend%20COD439%20f27f27vf28.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. **Alvará de 1º de abril de 1808**. Liberação para a criação de manufaturas. Disponível em: <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/media/cx%20419%20pct1%20alvar%20d.%20joo%20fi%201.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. Decreto de 23 de março de 1809. Dá providencias a bem do serviço da casa denominada de Colégio das Fábricas. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1809.

_____. Decreto de 05 de janeiro de 1818. Manda incorporar aos próprios da Coroa o Seminário de S. Joaquim e destina-o para aquartelamento das tropas. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1818. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-5-1-1818.htm>. Acesso em: 8 jan. 2018.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1834. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1850a.

_____. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Presidência da República. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1850b.

_____. Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: 8 jan. 2018.

_____. Decreto n. 5.532, de 24 de janeiro de 1874. Cria 10 Escolas públicas de instrução primária, do primeiro grau, no Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1874. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5532-24-janeiro-1874-550082-publicacaooriginal-65715-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Lei n. 2.827, de 15 de março de 1879. Dispondo o modo como deve ser feito o contrato de locação de serviços. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1879a.

_____. Decreto n. 7.274, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1879b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Assembleia Geral. Comissão de Instrução Pública. **Reforma do ensino secundário e superior**: parecer e projeto apresentado em

sessão de 13 de abril de 1882 relativo ao Decreto n° 7.247 de 19 de abril de 1879. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882.

_____. Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1885.

_____. Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1888.

_____. Decreto n. 407, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1890a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1890b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Decreto n. 1.313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1891a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1981b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Decreto n. 979, de 6 de janeiro de 1903. Faculta aos profissionais da agricultura e indústrias rurais a organização de sindicatos para defesa de seus interesses. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1903. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0979.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 6 abr. 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 20 mar. 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 mar. 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

_____. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1 maio 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, jul. 1931c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 6 maio 1931d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Lei n. 174, de 6 de janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 14 jan. 1936. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 fev. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1943b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 6.353, de 20 de março de 1944. Corrige erros datilográficos e de impressão e dá nova redação a dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 21 mar. 1944. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del6353.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 9.797, de 9 de setembro de 1946. Altera disposições da Consolidação das Leis do Trabalho referentes à Justiça do Trabalho, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 11 set. 1946a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9797.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 ago. 1946f. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 abr. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, mar. 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17 fev. 1959a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Lei n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 out. 1959b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto n. 51.404, de 5 de fevereiro de 1962. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não for aprovado o respectivo Regimento Interno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev. 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51404-5-fevereiro-1962-391285-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Lei n. 53.324, de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1967a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 24 set. 2017.

_____. Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 maio 1967b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D60731.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 1968a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5537.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 872, de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 1969a. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126028/decreto-lei-872-69>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 616, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 1969b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 fev. 1969c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Decreto n. 65.332, de 10 de outubro de 1969. Aprova estatuto do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal a Formação Profissional – CENAFOR. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1969d. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1969-10-10;65322>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Decreto n. 73.681, de 18 de fevereiro de 1974. Dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73681-18-fevereiro-1974-421993-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Lei n. 6.297, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Decreto n. 77.362, de 1º de abril de 1976. Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 abr. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77362-1-abril-1976-426025-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Decreto n. 87.795, de 11 de novembro de 1982. Extingue o Programa intensivo de preparação de mão-de-obra (PIPMO). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 1982b. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/34879-extingue-o-programa-intensivo-de-preparacao-de-mao-de-obra-pipmo-e-da-outras-providencias.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018>. Acesso: em 31 ago. 2017.

_____. Lei n. 7.783, de 28 de junho de 1989. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais e regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7783.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação**: período: 85/90: governo José Sarney. Brasília, DF: MEC, 1990.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 37, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 nov. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 9 set. 2017.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o ensino médio inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 4 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012b.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasília, 2 jul. 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 2, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Parfor**. Disponível em:

<<http://freire.capes.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 7 out. 2016a.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 27 nov. 2017a.

_____. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13467-13-julho-2017-785204-publicacaooriginal-153369-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Fazenda. Receita Federal. Ato Declaratório Interpretativo n. 6, de 24 de novembro de 2017. Dispõe sobre a contribuição previdenciária complementar prevista no § 1º do art. 911-A da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2017c. Disponível em: <<http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=88247>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério do Trabalho. Portaria n. 1.129 de 13 de outubro de 2017. Dispõe sobre os conceitos de trabalho forçado, jornada exaustiva e condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos do artigo 2-C da Lei n 7998, de 11 de janeiro de 1990; bem como altera dispositivos da PI MTPS/MMIRDH Nº 4, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 2017d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/10/2017&jornal=1&pagina=82&totalArquivos=92>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 10, de 10 de maio de 2017. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 2017f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65121-pcp010-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017g.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 10 set. 2017h.

_____. Ministério da Educação. **Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular começam em 7 de julho**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50331>>. Acesso em: 8 set. 2017i.

_____. Ministério da Educação. **Legislação e atos normativos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/legislacao>>. Acesso em: 4 set. 2017j.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNEA 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira**: pontos de vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas de. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Massangana, 2010.

COLÉGIO PRÁXIS. **A escolástica e Santo Tomás de Aquino**. Disponível em: <<http://www.colegiopxsflamboyant.com.br/Documentos/Capitulo8.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599**. Tradução de Allan P. Farrell. Detroit: University of Detroit, 1970.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Matrículas do ensino técnico de nível médio crescem 55,3% em cinco anos. **Agência de Notícias CNI**, Notícias, 27 out. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2014/10/matriculas-do-ensino-tecnico-de-nivel-medio-crescem-553-em-cinco-anos/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CORDEIRO, Tiago. **A grande aventura dos jesuítas no Brasil**. São Paulo: Planeta, 2016.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 maio 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF: INEP, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 6 set. 2017.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3. ed. atual. e ampl. São Paulo: USP, 2015.

_____. **Trabalho urbano e conflito social: 1890-1920**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 105-128, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400006>. Acesso em: 10 set. 2017.

FICANHA, Kathiane. Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1891-0.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. v. 1. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FRANZON, Sadi. **A construção do império e hegemonia norte-americana na educação – as garras da águia na legislação de ensino brasileira**: da instauração da República à Reforma Universitária (1890-1968). 2015. 285f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FROSINI, Fabio. Trabalho. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Nadia G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD: 2017**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_novos_indicadores.shtm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, DF, 2015.

_____. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas, de fevereiro de 2017**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 24 set. 2017.

KLUG, João. Imigração no Sul do Brasil. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 3.

KOK, Glória Porto. **A escravidão no Brasil colonial**. São Paulo: Saraiva, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACERDA, Antônio Corrêa et al. **Economia brasileira**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

LAGO, Luiz Aranha Corrêa do. **Da escravidão ao trabalho livre: Brasil, 1500 a 1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Marcelo et al. O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 871-885, set./dez. 2016.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jul. 2017.

MARX, Karl. **O capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 17 set. 2013.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/textosbrasila/maxwell.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MIURA, Irene Kazumi. **Políticas públicas**: conceitos básicos. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod_resource/content/1/MaterialDidatico_EAD%2017%2004%202015.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A reforma do ensino médio. In: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., 2017, João Pessoa. **Palestra**. [S.l.: s.n.]: 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (Org.). **O Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus: 2003. (Série Prática Pedagógica).

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**: algumas considerações. Disponível em: <http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais**: a reforma educacional Francisco Campos. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13849/1/Diss%20Pamela.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kinesis**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 72-88, abr. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Teaching and learning**: achieving quality for all. Paris, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Organização Internacional do Trabalho**: promovendo o trabalho decente. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

ORWELL, George. **Revolução dos bichos**: um conto de fadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greiva. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. São Paulo: Moraes, 1986.

PRIORE, Mary del. **História da gente brasileira**. São Paulo: Le Ya, 2016. v. 2.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Sobre o Pnud**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/SobrePNUD.aspx>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo Fernandes Pestana. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 112).

REVISTA HISTEDBR ON-LINE. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>>>. Acesso em: 11 maio 2017.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SANTIAGO, Ariane de Cássia Queiroz. **A qualificação profissional pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um debate necessário**. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Georgina Silva dos; VAINFAS, Ronaldo. Igreja, inquisição e religiosidades coloniais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (Org.). **O Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campos: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SANTOS, Maria Paula Gomes dos. **O Estado e os problemas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 35. ed. rev. Capinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

SCHWARTZ, Stuart. O Nordeste açucareiro no Brasil colonial. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (Org.). **O Brasil colonial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 2.

SECO, Ana Paulo; AMARAL, Tania Conceição Iglesia do. **Marques de Pombal e a reforma educacional**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 9 jul. 2017.

SILVA, Filomena Lucia Gossler. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129294/328461.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SILVA, Maria Ozanira da. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SUCUPIRA, Newton. A livre-docência: sua natureza e sua posição no ensino superior. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 3-42, jul./set. 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas

neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, p. 1-31, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

**APÊNDICE A – ARTIGOS SELECIONADOS NAS REVISTAS RBPAAE E RBE –
2012 A 2016**

Quadro 22 – Artigos selecionados nas revistas RBPAAE e RBE – 2012-2016.

Ano: 2012	Nº do Trabalho: ART01
Editor: RBPAAE	Data do documento: v. 28, n. 2, p. 495-513 mai./ago. 2012
Título	A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs
Autor(es)	Marcelo Lima
Palavras-chave	Educação profissional; Pronatec; Mercado da formação.
Resumo	A construção do direito à educação profissional no Brasil se vê ameaçada pela via privatizante e mercantil do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) que analogamente ao decreto nº2208/97, vem reforçar formas precárias de conexão do Ensino Médio com o Ensino Técnico, tanto na rede federal quanto nas estaduais. Este processo não se reverte nas perspectivas apontadas pelo PNE e pelas novas DCNEMs, em que o Estado brasileiro busca, no contexto da crise global, resolver a problemática da formação profissional para o mercado via criação do mercado da formação.
Ano: 2013	Nº do Trabalho: ART02
Editor: RBPAAE	Data do documento: v. 29, n.3, p. 557-574, set./dez. 2013
Título	Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil
Autor(es)	Edilene Rocha Guimarães, José Augusto Pacheco e Filipa Seabra
Palavras-chave	Educação profissional; aprendizagem ao longo da vida; modalidades de formação.
Resumo	O trabalho aborda as políticas de educação profissional decididas em Portugal e no Brasil na última década. Com base numa metodologia qualitativa, utiliza-se a análise documental para analisar a dimensão social da educação e formação e verificar de que modo os dois sistemas educativos implementam estratégias diversificadas para a valorização da educação profissional. Conclui-se que as questões em análise permitem uma discussão curricular da educação profissional e sobretudo das suas modalidades, que interagem como processos interligados de uma aprendizagem ao longo da vida.
Ano: 2015	Nº do Trabalho: ART03
Editor: RBPAAE	Data do documento: v. 31, n. 2, p. 371 - 390 mai./ago. 2015
Título	Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013)
Autor(es)	Berenice Corsetti e Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira
Palavras-chave	Educação técnica. Políticas públicas. História da educação
Resumo	Neste artigo são discutidas as políticas públicas para a educação profissional de nível médio, desenvolvidas a partir da promulgação da Lei 9.394/96. Identificamos quatro períodos com diferentes concepções acerca dessa modalidade de formação. Analisamos documentos oficiais, a legislação e dados sobre a evolução das matrículas. A pesquisa evidenciou o embate entre diferentes projetos para a educação profissional de nível médio, bem como os processos de descentralização e recentralização do controle desse nível de ensino.
Ano: 2016	Nº do Trabalho: ART04
Editor: RBPAAE	Data do documento: v. 32, n. 1, p. 247 - 265 jan./abr. 2016
Título	Novos significados para educação profissional e tecnológica no Instituto Federal sul-rio-grandense: a política de criação dos Institutos
Autor(es)	Jair Jonko Araujo e Álvaro Moreira Hypólito
Palavras-chave	Teoria do discurso; educação profissional e tecnológica; institutos federais; significados.
Resumo	Este trabajo discute los significados inducidos por la política oficial de creación de los Institutos Federales, su recepción en la documentación institucional y la producción de sentidos por los gestores. El análisis de la documentación oficial del MEC y del IFSul y de las entrevistas con los gestores se lleva a cabo mediante la aplicación de conceptos de la Teoría del Discurso de Laclau. Llegamos a la conclusión de que existe un complejo proceso de acogida y rechazo de sentidos,

	que hay un mito de enseñanza consolidado en el sistema federal y que, todavía, no hay políticas hegemónicas institucionales para la investigación y la extensión. ⁵⁸
Ano: 2016 Editor: RBP AE Título Autor(es) Palavras-chave Resumo	Nº do Trabalho: ART05 Data do documento: v. 32, n. 3, p. 871 - 885 set./dez. 2016 O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI Marcelo Lima, Zilka Sulamita Teixeira de Aguilar Pacheco, Ana Paula Ribeiro Ferreira e Samanta Lopes Maciel. Educação profissional; Pronatec; mercantilização Com objetivo de analisar o processo de mercantilização da política de educação profissional no Brasil, realizou-se uma pesquisa comparativa entre a execução do Pronatec pela rede Federal e pelo Sistema S no Brasil e no ES. Os dados afirmam que maior parte dos recursos fora destinada ao setor privado, com destaque para o SENAI, com 35%. Tal política, no contexto de crise do capital, pretende priorizar a oferta de cursos de curta duração, frear a expansão da rede federal, de modo a solucionar a problemática da formação para o mercado por meio da criação do mercado da formação.
Ano: 2012 Editor: RBE Título Autor(es) Palavras-chave Resumo	Nº do Trabalho: ART06 Data do documento: v. 17, n. 49, jan./abr. 2012 A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Maria Ciavatta e Marise Nogueira Ramos Diretrizes Curriculares Nacionais; educação profissional; currículo por competências; formação integrada. Este texto analisa, criticamente, a proposta de atualização das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional técnica de nível médio relatada no Conselho Nacional de Educação pelo professor Francisco Cordão, enfocando os seguintes aspectos: a CHAVE como núcleo da proposta de diretrizes; concepções de currículo em disputa na educação profissional; o problema da relação teoria e prática; flexibilidade e fragmentação no currículo modular; interdisciplinaridade. Para isso, retoma inicialmente o sentido das diretrizes na legislação básica da educação no Brasil e a incorporação do tema currículo pela área Trabalho e Educação, à medida que essas se tornam instrumento de direção política e cultural da sociedade no contexto de crise do capital. Discute, ainda, em contraponto à proposta, princípios expostos no documento alternativo elaborado pela sociedade civil e conclui sobre a importância da disputa pela concepção de educação dos trabalhadores no Brasil como meio de construção da contra-hegemonia.
Ano: 2014 Editor: RBE Título Autor(es) Palavras-chave Resumo	Nº do Trabalho: ART07 Data do documento: v. 19, n. 59, out./dez.2014 Saberes da docência de professores da educação profissional Geraldo Silvestre Silva Júnior; José Ângelo Gariglio Saberes docentes; epistemologia da prática profissional; formação de professores; educação profissional. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto o estudo dos saberes docentes de professores da educação profissional (EP) que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. O estudo, de cunho qualitativo, foi realizado com dois professores experientes, vinculados a duas instituições de EP diferentes – uma pública e outra privada – e valeu-se dos aportes teóricos produzidos em torno das pesquisas sobre a epistemologia da prática docente. Aponta-se o fato de que a aprendizagem da docência nessa modalidade de ensino é marcada por processos de formação muito particulares, em que determinados tipos de saber e experiência de formação (saberes da experiência laboral) têm mais reconhecimento que conhecimentos advindos da experiência docente ou de conhecimentos do campo pedagógico.
Ano: 2016 Editor: RBE	Nº do Trabalho: ART08 Data do documento: v. 21, n. 64 de jan.-mar. 2016

⁵⁸ O resumo do trabalho está em espanhol uma vez que o resumo divulgado na revista em português claramente não era do artigo intitulado *Novos significados para educação profissional e tecnológica no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: a política de criação dos institutos*.

Título	Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional.
Autor(es)	Roberto Antonio Deitos e Angela Mara de Barros Lara
Palavras-chave	Políticas educacionais; educação profissional; escolarização e força de trabalho.
Resumo	Neste artigo analisamos os aspectos socioeconômicos e ideológicos da política educacional nacional para a educação profissional no Brasil em período recente (2003-2013). Buscamos compreender as justificativas e os argumentos sustentadores das proposições governamentais apresentadas para a implementação e a operacionalização das ações e programas para as políticas públicas de educação profissional. Assim, examinamos alguns aspectos dessas justificativas e argumentos socioeconômicos e ideológicos que consideram a existência de deficiências formativas da força de trabalho e que, desse modo, estariam produzindo <i>insuficientes</i> condições operacionais e funcionais para atender a demandas dos setores produtivos e, conseqüentemente, elevar a escolarização, a qualificação e a renda salarial no país.

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE B – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA CAPES: CATEGORIA DE
CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE – 2013 A 2017**

Quadro 23 – Produção acadêmica da Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino técnico profissionalizante – 2013-2017.

Título	A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso.
TR01	
Autor(es)	Carmen Lucia Santos
Palavras-chave	Ensino Médio Integrado; Educação e Estado; Ensino profissionalizante; Gestão; Belém/PA; Pará Estado; Amazônia Brasileira.
Data do documento	2013
Editor	Não disponível essa informação
Resumo	A presente pesquisa trata da gestão das políticas do ensino médio integrado e objetiva analisa-la na rede de escolas tecnológicas do Pará – EETEPA no município de Belém, e, em particular na Escola de Educação Tecnológica Professor Anísio Teixeira, com vistas a verificar de que modo a gestão tem contribuído para a implementação dessa política. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso numa perspectiva crítica, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Atualmente, no Brasil, o ensino médio tem sido objeto de transformações por meio de diversas políticas, dentre as quais destacamos a política de ensino médio integrado, cuja proposta é articular a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio num processo formativo que possibilite o acesso ao conhecimento científico e profissional. Uma das questões principais que essa pesquisa tenciona responder é se a gestão tem contribuído para a implantação das políticas de formação profissional integrada ao ensino médio na rede de escolas de educação tecnológica do Pará, no município de Belém. Acreditamos que a gestão é um dos meios pelos quais as ações em busca de melhorias e transformações são materializadas no interior da escola. É nesse contexto que nossa pesquisa identificou que o modelo de gestão que vem sendo praticado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, através da rede EETEPA é unilateral, e, atualmente, não tem conseguido mobilizar os princípios do ensino integrado, diferente da escola lócus da pesquisa que, por meio do exercício da gestão democrática vem tentando consolidar a política de Ensino Médio Integrado, mesmo diante de um quadro de “perseguição” ao corpo técnico e docente da Escola e poucos incentivos. Os aspectos que puderam ser constatados na conclusão da pesquisa evidenciam que todo o fundamento teórico dessa política está sustentada no referencial marxiano e marxista, e que a gestão democrática por meio dos seus princípios foram elementos importantes no momento de implementação da política e contribuíram na construção de sua consolidação, mas não tem sido o suficiente para a sua manutenção, uma vez que a gestão da rede EETEPA que parte de uma perspectiva unilateral, tem prejudicado as ações e projetos de Ensino Médio Integrado no “chão da escola”.
Descrição	Não disponível essa informação
URI	Trabalho não disponível
Fonte	dados organizados pela autora com base em Santos (2013)
Título	A pedagogia das competências nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas estaduais de educação tecnológica do Estado do Pará.
TR02	
Autor(es)	Jaqueline do Nascimento Rodrigues
Palavras-chave	Prática de ensino; Ensino profissionalizante; Pedagogia das Competências; Pará-Estado; Amazônia Brasileira; Escolas Tecnológicas
Data do documento	2013
Editor	Não disponível essa informação.

Resumo	Trata esta dissertação das práticas pedagógicas dos professores nas Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará, que aderiram a Pedagogia das Competências. A pesquisa de campo teve como objetivo geral identificar e analisar o que permanece da Pedagogia das Competências nas práticas dos professores nas Escolas Tecnológicas. Para isto caracterizou conceitualmente as práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia das Competências; identificou as práticas pedagógicas dos professores de três Escolas Tecnológicas paraenses que procuraram implementar a reforma do ensino técnico dos anos 1990 e, por fim, analisou as estratégias pedagógicas em uso pelos profissionais da educação buscando identificar rupturas e continuidades, nas práticas docentes, entre estas e as recomendações oriundas da Pedagogia das Competências. Para alcançar estes objetivos e desvelar a problemática proposta, aportou-se no referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético. Precedida de uma revisão bibliográfica foi realizada a pesquisa de campo fazendo uso de entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. A pesquisa realizada revela que as práticas pedagógicas dos docentes que aderiram à Pedagogia das Competências e que tentaram implementá-la assumiu o mercado como principal referência, valoriza os métodos ativos como estratégia metodológica, busca articular de modo instrumental teoria e prática e não se efetiva de modo participativo.
Descrição	dissertação
URI	Trabalho não disponível.
Fonte	dados organizados pela autora com base no portal de periódicos da CAPES (2017)
Título	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico).
TR03	
Autor(es)	Andressa Grazielle Brandt
Palavras-chave	Educação; Ensino Técnico; Rio do Sul (SC); Educação Permanente; Professores - Formação.
Data do documento	2014
Editor	Universidade Federal de Santa Catarina
Resumo	A presente pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, inserido na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, objetiva investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – campus Rio do Sul. O Programa de Formação do campus Rio do Sul, do IFC, foi desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico no laço temporal pesquisado de 2010 a 2012, contando com a participação de modo opcional de professores, educadores e, em alguns encontros, de estudantes dos cursos superiores do campus....
Descrição	dissertação
URI	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129669/328603.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Fonte	dados organizados pela autora com base em Brandt (2017)
Título	O papel da formação em Pesquisa no ensino médio profissionalizante e sua relevância para o profissional técnico em química atuante na indústria.
TR04	
Autor(es)	Aline Batista de Sousa
Palavras-chave	Formação Profissional; Ensino Técnico; Conhecimento Científico; Pesquisa Científica; Química.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Resumo	Desde a sua criação no Brasil, em 1809, a partir do Colégio Real de Fábricas no Rio de Janeiro, o ensino técnico do país veio passando ao longo dos anos por mudanças sensíveis e profundas em seu conceito. Se, naquela época, o ensino técnico profissionalizante era voltado a habilitar os desvalidos e marginalizados,

Descrição	<p>hoje, para atender às mudanças do mercado de trabalho, precisa formar técnicos capazes de acompanhar as tecnologias que se renovam a cada dia. O mercado de hoje valoriza técnicos polivalentes, resilientes, com alta capacidade para resolução de problemas, tomada de decisão e trabalho em equipe. Aliado a isso, a necessidade constante de renovação nas empresas faz com que estas busquem, através da pesquisa, a criação de novos produtos, aprimoramentos dos já existentes e melhoramento dos processos, para conseguirem se manter em evidência em um mundo cada vez mais competitivo. Em virtude disto, o profissional com formação em pesquisa se destaca em meio aos demais nas empresas. Pensando nisso, elaborou-se este estudo que teve como objetivos investigar a importância da abordagem do ensino através da pesquisa na aprendizagem do aluno de escola técnica e a contribuição desta formação em pesquisa ao profissional da indústria química....</p>
URI	<p>dissertação http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/141352</p>
Título	A qualificação profissional pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um debate necessário.
TR05	
Autor(es)	Ariane de Cássia Queiroz Santiago
Palavras-chave	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; Educação para o trabalho; Ensino profissional; Trabalho; Qualificações profissionais.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal da Bahia
Resumo	<p>Esta dissertação teve como objeto de investigação a proposta do Programa Nacional de Acesso ao ensino técnico e ao Emprego, instituído pela Lei 12.523/2011. Este estudo se torna relevante na medida em que nos levou a identificar os limites e as possibilidades da proposta de acesso a Educação Profissional e ao emprego a partir deste Programa. Todo o estudo teve como objetivo compreender os motivos pelos quais, em tempos de crise, como a crise de ordem estrutural do capitalismo, que se manifesta na crise de desemprego estrutural, surgem programas como solução ao desemprego, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Na primeira parte desta dissertação realizamos a revisão da literatura pertinente e a produção acadêmica de estudiosos e pesquisadores das áreas de Sociologia e Economia do Trabalho e Trabalho e Educação. Nessa revisão, identificamos os reflexos da crise que, afetaram e afetam o mundo do trabalho e por isso, a classe trabalhadora. Na segunda parte desta dissertação tratamos da própria trajetória da educação profissional e dos Planos e Programas para qualificação dos trabalhadores, dos quais se destacam o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) - 1963 - 1982, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) -1996 - 2002 e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) - 2003 - até os dias atuais, situando-os em seus determinados momentos históricos, portanto imersos em uma determinada conjuntura. Da análise do Programa, que constitui a última parte desta dissertação reafirmamos a necessidade de um debate que lance luz sobre a evidência de um ajuste estrutural da educação profissional em determinados momentos históricos, enquanto mecanismo de desenvolvimento de capital humano e, além disto, como estratégia de submissão da classe trabalhadora e seus filhos à precariedade do mercado de trabalho, resultante da reação da burguesia à crise estrutural do capital e por consequência a crise estrutural do emprego. Concluimos que, assim como o PIPMO, Planfor e PNQ, que foram também programas de qualificação profissional, o Pronatec não garante a inserção do trabalhador em postos de trabalho socialmente protegidos. Ao contrário, a qualificação profissional desenvolvida no Pronatec responsabiliza o próprio trabalhador pelo seu desemprego e, ou, pelo seu auto-emprego em postos de trabalho precarizados.</p>
Descrição	dissertação
URI	<p>https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18316/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO%20ARIANE%20DE%20C%C3%81SSIA%20QUEIROZ%20SANTIAGO.pdf</p>

Título TR06	A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo.
Autor(es)	Cristiane Araujo Meire
Palavras-chave	Evasão escolar; Educação profissionalizante; Ensino Técnico; Curso Técnico Concomitante.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Espírito Santo
Resumo	O presente trabalho trata da evasão escolar caracterizada pela saída definitiva do aluno de seu curso de origem, em qualquer etapa, sem concluí-lo e procurou analisar e compreender tal fenômeno nas turmas do Curso Técnico em Ferrovias ingressantes entre o ano de 2006 e 2014, na modalidade concomitante ao ensino médio, ofertado pelo Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. Este estudo justificou-se pela relevância do tema que se faz presente em todas as modalidades de ensino e preocupa muitos profissionais na área de educação devido às consequências que acarreta para toda sociedade, porém poucas pesquisas voltam-se para o ensino técnico profissional. O objetivo do trabalho foi verificar o quantitativo de alunos evadidos e os motivos que culminaram na decisão de desistência, bem como identificar as caracterizações que permearam o contexto propulsor do abandono visando compreender sua ocorrência e refletir sobre alternativas contundentes para a solução do problema. Os estudos pautaram-se na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujos procedimentos para coleta de dados consistiram na análise documental dos históricos escolares dos discentes e em entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos alunos evadidos, os quais permitiram a análise quantitativa e qualitativa das informações. A apresentação dos dados quantitativos sistematizados estatisticamente alertou-nos para a elevada taxa de abandono presente em todas as turmas ofertadas, apresentando percentuais de evasão que variavam entre 23,44% e 62,85%. Já a análise qualitativa apurou a existência de fatores internos e externos à instituição como motivadores da evasão escolar, influenciada por um conjunto de situações relacionadas tanto ao estudante quanto à escola. Diante dos resultados, destaca-se a necessidade de ampliação e aprofundamento da discussão sobre o tema de forma que haja maior explicitação e visibilidade do problema na busca de nortear ações transformadoras a serem implementadas em cada realidade escolar identificada, a partir da sensibilização e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos.
Descrição URI	dissertação http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1562/1/A%20evas%C3%A3o%20escolar%20no%20ensino%20t%C3%A9cnico%20profissionalizante.pdf
Título TR07	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora.
Autor(es)	Fernanda Cosme da Costa
Palavras-chave	Educação Profissionalizante; Classe Trabalhadora; PRONATEC; Capitalismo.
Data do documento	2015
Editor	Fundação Oswaldo Cruz.
Resumo	Esta dissertação apresenta dados sobre a Política de Educação Profissional brasileira a partir da análise do Programa Nacional de Acesso ao ensino técnico e Emprego (PRONATEC), entre os anos de 2011 e 2014. Tal estudo justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos do programa para além do alcance das metas propostas. Assim, partindo da análise documental, foram sistematizadas informações sobre o PRONATEC, a fim de identificar dados sobre vagas, matrículas, instituições ofertantes de vagas e execução orçamentária....
Descrição URI	dissertação https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/11169
Título TR08	Quando o problema é de classe! Trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação.
Autor(es)	Anália Bescia Martins de Barros

Palavras-chave	Movimento Sem Terra; Trabalho; Ensino Médio; Cooperativismo; Classe; Práxis; Educação Profissional; Auto-Organização.
Data do documento	2016
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Resumo	Esta tese aborda o lugar do Trabalho em um curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e as relações e tensões entre a formação política e a formação técnica, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). O Instituto é uma escola mantida pelo MST/IPÊ CAMPO e está há 23 anos em atividade. Foram analisados o lugar e a concepção da relação entre trabalho e educação na escola. Compreende-se o Trabalho como um Princípio Educativo e o Ensino Médio como um direito e como etapa final da Educação Básica. O curso TAC – técnico em Cooperativismo - pesquisado possui como especificidade ser um curso técnico, que funciona através da pedagogia da alternância, e a gestão da escola é responsabilidade dos educandos e dos educadores. O trabalho desenvolvido no IEJC faz parte do processo educativo, assim como o trabalho que acontece no tempo comunidade. O estudo buscou compreender como o trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, se materializa no IEJC...
Descrição URI	tese http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151611/001012810.pdf?sequence=1
Título TR09	Projeto e-jovem: política de formação profissional de jovens no estado do Ceará
Autor(es)	Cícero Roberto Bitencourt Calou
Palavras-chave	Educação; Política educacional; Projeto e-Jovem; Ensino Médio; Inserção para o Trabalho.
Data do documento	2016
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	Este estudo trata da análise da política educacional de formação para jovens oriundos do Ensino Médio e egressos da escola pública, denominada de Projeto e-Jovem, desenvolvida a partir da iniciativa do governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE e o Centro de Estudos Tecnológicos-CENTEC. Neste contexto, o Projeto e-Jovem se define como uma política pública de formação de jovens em informática de nível técnico profissionalizante, com uma carga horária de 1280h/a, com a certificação garantida em nível de ensino técnico médio, pelos parceiros formadores, IFCE e CENTEC. Portanto, este Projeto foi escolhido como objeto dessa pesquisa, onde se buscou questionar se o e-Jovem a partir de seus pressupostos, enquanto política pública, possibilita a inserção desses jovens no mundo do trabalho formal. Nas cidades onde atuam, quais são as mediações com o contexto local, empresas, fábricas, conexão com as organizações produtivas, que possibilitem uma formação para o trabalho complexo? Quais as perspectivas de inserção desses jovens no mundo do trabalho diante do desemprego estrutural, flexibilização e precarização do trabalho e o desemprego juvenil? Assim, o objetivo geral foi avaliar a perspectiva de inserção dos/as jovens no mundo do trabalho formal, a partir da construção dos conhecimentos ofertados nessa formação. Para atingir os objetivos propostos fez-se uso dos instrumentos de colet... (sem acesso aos demais dados).
Descrição URI	tese https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148640/calou_crb_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA CAPES: CATEGORIA DE
CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO MÉDIO
INTEGRADO – 2013 A 2017**

Quadro 24 – Produção acadêmica da Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino médio integrado – 2013-2017.

Título	A implementação de um curso de ensino médio integrado na modalidade EJA: contexto da prática do Campus Restinga (IFRS).
TR10	
Autor(es)	Guilherme Brandt de Oliveira
Palavras-chave	Proeja; Educação Profissional; Políticas Públicas.
Data do documento	2013
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Resumo	Esta dissertação tem por objeto de estudo o Contexto da Prática de um curso de Ensino Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) durante a sua implementação, definida como do lançamento do edital de ingresso de alunos (dezembro de 2011) até o fim de seu primeiro período letivo (1º semestre de 2012). A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, conforme definido por Ball e Bowe, junto a uma leitura da realidade baseada em alguns referenciais do Campo Trabalho-Educação, analisamos como este curso foi implementado dentro do contexto sócio-histórico e territorial onde se situa. Entendemos que este campus se caracteriza pelo momento histórico de sua constituição, onde se encontrava em um estágio avançado a Reforma da Educação Profissional ocorrida ao longo do governo Lula, as mudanças trazidas pelo Decreto 5.154/2004 já haviam sido incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases pela lei 11.741/2008 e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) já havia sido instituído; e por sua peculiaridade de estar localizado no bairro da Restinga, contando com ativa participação da comunidade junto a ele. Pesquisamos como esta política pública ocorre no Contexto da Prática, nos valendo para isso da análise do Projeto Pedagógico de Curso e do Edital de Ingresso de Alunos; de entrevistas junto aos professores do corpo permanente do campus; de questões-referência propostas pela Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas; e de categorias construídas a partir de suas falas. Percebemos, dentre outros, a importância para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no campus Restinga da forma de Processo de Ingresso de alunos adotada; das opções e ações da direção da escola; do reconhecimento do acúmulo de escolas, profissionais e pesquisadores sobre o tema; da constituição do bairro da Restinga e a atividade de sua comunidade para a viabilização da escola e seu acompanhamento constante; da necessidade do investimento em ações intencionais de formação de trabalhadores em educação; da necessidade da construção coletiva do projeto pedagógico do curso. Por fim, elaboramos nossas conclusões e apontamos caminhos para a continuidade de estudos frente à mudança da realidade imposta pela emergência do Pronatec-EJA.
Descrição	dissertação
URI	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94747/000916453.pdf?sequence=1
Título	Juventude, Escola e Trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora.
TR11	
Autor(es)	Márcio Luiz Bernardim
Palavras-chave	Educação profissional técnica de nível médio; Ensino médio integrado; Juventude; Escola; Trabalho.
Data do documento	2013
Editor	Universidade Federal do Paraná

Resumo	Esta pesquisa trata das relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação e com o trabalho, e dos sentidos que eles atribuem ao Ensino Médio Integrado (EMI) no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Partimos da hipótese de que, apesar dos seus limites na fase histórica de desenvolvimento das forças produtivas marcadas pelo capitalismo, a EPTNM de oferta integrada e concepção politécnica e cujo currículo se organiza a partir da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, desempenha um papel importante na satisfação das necessidades de inserção socioeconômica dos jovens trabalhadores. Para a realização do estudo, empreendemos uma pesquisa empírica com jovens estudantes-trabalhadores matriculados em estabelecimentos da rede pública estadual, que ofertam educação profissional noturna em Curitiba e Região Metropolitana. Essa empiria foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, de caráter exploratório quantitativo, contemplou mais de quatro mil estudantes das diversas ofertas de ensino médio e educação profissional de dezoito estabelecimentos; a segunda, de caráter qualitativo, contemplou quatro turmas de estudantes do quarto ano do ensino médio integrado. A análise dos dados primários obtidos na pesquisa empírica, à luz da produção teórica do campo Educação e Trabalho, da legislação educacional e dos embates teóricos e ideológicos que permeiam a disputa pela última etapa da educação básica, permitiu um aprofundamento sobre a relação dos estudantes com a educação profissional integrada, seus limites e potencialidades. A conclusão a que chegamos é que, embora o sistema capitalista tangencie a política e o disciplinamento legal relacionado à EPTNM de acordo com a sua estratégia de formação de mão de obra, os trabalhadores podem reivindicar um ensino médio que atenda a sua necessidade de formação técnica para a inserção profissional e, ao mesmo tempo, valer-se dessa oportunidade de conclusão da última etapa da educação básica para acessar o conhecimento sócio-histórico e ético-político do interesse da classe. A EPTNM de concepção politécnica e oferta integrada ao ensino médio, portanto, interessa na medida em que atende aos anseios dos jovens que precisam se inserir no mundo do trabalho e contribui para o desvelamento das relações sociais em que esses trabalhadores-estudantes estão enredados, condições essas necessárias para a produção da classe e para o resgate do seu protagonismo histórico.
Descrição URI	tese http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34679/R%20-%20T%20-%20MARCIO%20LUIZ%20BERNARDIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Título TR12 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense. Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira Currículo. Ensino Médio Integrado. Integração Curricular. 2013 Universidade Federal de Santa Catarina A presente Dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve por objetivo compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O trabalho considerou a atual problemática da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional com ênfase na questão da integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em Agropecuária na forma integrada...
Descrição URI	dissertação https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123162/326471.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Título TR13 Autor(es) Palavras-chave	A formação de trabalhadores de nível médio na perspectiva da politécnica: a contribuição da proposta de educação do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Maria Gabriella Pinheiro Silva Formação de trabalhadores; Politécnica; Ensino médio integrado.

Data documento	do	2014
Editor	Universidade Federal do Paraná.	
Resumo	A pesquisa tem por objetivo analisar a formação de trabalhadores de nível médio integrado que está sendo desenvolvida pelo Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no município de Cabo Frio, desde o ano de 2008. Buscou-se compreender a aproximação da proposta pedagógica dessa instituição à concepção de politecnicidade desenvolvida no Brasil e, em seguida, seus desdobramentos na vida dos egressos. A investigação analisou, em um primeiro momento, os documentos que faziam referência à proposta pedagógica da escola, à estrutura e funcionamento, à opção teórico-metodológica e ao perfil de egresso que se pretende formar. Além disso, realizou-se uma pesquisa de campo com um total de cinquenta e três egressos dos anos de 2011 e 2012, cujo questionário objetivou coletar dados e informações sobre o perfil deste grupo, com o intuito de captar empiricamente os desdobramentos desta proposta ...	
Descrição	dissertação	
URI	Trabalho não disponível	
Título	Visão e perspectiva jurídica na educação de jovens e adultos (PROEJA): direito à integralidade e a dinâmica de articulação com a especificidade do trabalho;	
TR14		
Autor(es)	Ana Keila Ennes Andrade	
Palavras-chave	Política Educacional; Educação Profissional; Abordagem Interdisciplinar do Conhecimento; Educação.	
Data documento	do	2015
Editor	Universidade Estadual de Campinas	
Resumo	A presente pesquisa tem o objetivo geral analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação Jovens (PROEJA) em relação ao currículo, a partir de recontextualização da política, sob influência dos textos políticos, tendo como base o levantamento documental da legislação produzida, na década de 2000. Pauta-se na análise do discurso da política mediante a utilização da Teoria Tridimensional de Miguel Reale (REALE, 2003), como referencial teórico-metodológico. Evidenciou-se que o currículo integrado proposto no PROEJA, representou uma possibilidade de inovação, no que tange a formação integral dos estudantes, como forma de compreender e se compreender no mundo. No entanto, não houve, com base na análise documental, a incorporação de uma concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação unilateral e politécnica. Ao contrário, a proposta de integração/articulação curricular apresentada nos documentos oficiais reforçou o discurso de um ensino médio propedêutico, no qual a profissionalização representou um processo específico e independente.	
Descrição	Não disponível essa informação	
URI	Texto não disponível	
Título	Ensino médio politécnico e a relação dos alunos com o saber.	
TR15		
Autor(es)	Angela Maria Pacini Schu	
Palavras-chave	Ensino médio; Ensino politécnico; Educação Matemática; Seminário integrado; Relação com o saber.	
Data documento	do	2015
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
Resumo	Esta dissertação apresenta reflexões relativas a uma experiência de orientação de pesquisas desenvolvidas por alunos do chamado Ensino Médio Politécnico, em implantação na rede estadual do Rio Grande do Sul. Os registros, coletados em 2013, integram um estudo etnográfico que enfoca o cotidiano dos encontros do componente curricular Seminário Integrado em duas turmas de Ensino Médio - uma de primeiro ano diurno, outra de segundo ano noturno - de uma escola do interior do Estado...	
Descrição	dissertação	
URI	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119751	

Título TR16	O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.
Autor(es)	Fábio Azambuja Marçal
Palavras-chave	Dualidade; Ensino Médio; Ensino médio integrado; Formação humana integrada; Trabalho como princípio educativo.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Resumo	Esta tese tem como objetivo geral verificar, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), traços que apontem o potencial e os limites do ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) de enfrentamento à dualidade que historicamente caracteriza a educação escolar no Brasil. Para realizar este estudo, como procedimento metodológico, utiliza-se de uma triangulação de fontes construída a partir das observações de campo, entrevistas e análises de documentos oficiais do IFRS. Observa-se a experiência do ensino médio integrado neste instituto como síntese de uma totalidade repleta de contradições e possibilidades de intervenção. Por outro lado, mesmo sintetizando a totalidade, reconhecesse as especificidades do integrado nesta instituição como um todo e nos campus que compõe o IFRS. Destaca-se que, no atual cenário de políticas de educação no Brasil, a etapa final da educação básica está em evidência e disputa. No centro de tal disputa, de um lado estão às propostas da classe dominante defendendo que a oferta pública de ensino médio deve se concretizar de forma massificada, desqualificada, fragmentada e com recorte de classe na sua finalidade (com vistas à universidade para os ricos e tecnicistas para os trabalhadores). Do outro lado, encontram-se as propostas dos movimentos sociais que defendem um ensino médio público de qualidade, com vistas à formação humana integral, como um direito e como dever do Estado e da sociedade. Neste contexto, a experiência do ensino médio integrado no IFRS apresenta traços indicativos de inflexões e, ao mesmo tempo, na perspectiva da contradição, vivencia obstáculos para serem transpostos até a sua consolidação. Assim, pode se tornar referência para o ensino médio ofertado nas diferentes redes públicas de educação brasileira.
Descrição URI	tese https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131012/000979954.pdf?sequence=1
Título TR17	O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual.
Autor(es)	Gilberto Luiz Mattioli Junior
Palavras-chave	Jovens; Adolescentes – Condições sociais; Ensino profissional; Valores; Influência social.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	As mudanças que o jovem enfrenta na adolescência são diversas, tanto físicas, quanto psicológicas, e influenciam diretamente as escolhas que este deve realizar por conta de sua inserção cada vez maior na sociedade. A responsabilidade e a pressão para que tome decisões, em grande parte impostas pelo meio, serão fatores que marcarão a constituição de sua identidade. Assim, o jovem cria e adapta seu projeto de vida conforme seus valores e reações ao se deparar com influências internas - mudanças corporais, os lutos enfrentados, etc. - e externas - família, amigos, mídia, escola, entre outros. A presente pesquisa, com base em seu objetivo principal de investigar a relação entre projeto de vida, valores e influências internas e externas de alunos de um curso técnico estadual, tem caráter quanti-qualitativo, descritivo e exploratório. Em relação aos procedimentos metodológicos, classifica-se como bibliográfica e de estudo de caso.
Descrição	dissertação

URI	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124484/000834409.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Título TR18	As implicações da reestruturação curricular nas escolas da rede estadual da 18ª CRE da SEDUC-RS.
Autor(es)	Isis Saraiva Pinto
Palavras-chave	Currículo; Ensino Médio; Reestruturação; Avaliação.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Resumo	O presente trabalho tem como finalidade abordar aspectos relevantes a respeito da construção e aplicação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, em escolas da rede pública estadual pertencentes a 18ª Coordenadoria Regional do Estado (18ª CRE) visando a reformulação do currículo, formação continuada dos educadores, mediante um ensino interdisciplinar e contextualizado ministrado por áreas do conhecimento. A partir disso acompanhou-se a reestruturação e o desenvolvimento dessa proposta pedagógica em algumas instituições de ensino seguindo alguns critérios que objetivaram a inserção do Seminário Integrado na grade curricular, a modificação da avaliação quantitativa para qualitativa, como essa proposta impactou as comunidades escolares envolvidas na pesquisa e a sua possível designação com o propósito do ENEM...
Descrição URI	Tese http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149934/001005121.pdf?sequence=1
Título TR19	O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.
Autor(es)	Maicon Felipe Pereira Pontes
Palavras-chave	Ensino Médio; Educação Física escolar; Ensino Médio Politécnico; Trabalho docente; Etnografia educativa.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Resumo	A presente dissertação de mestrado tem como tema o trabalho docente dos professores de Educação Física com regência em escolas estaduais de Ensino Médio. O estudo de natureza qualitativa foi realizado com quatro professores de Educação Física de duas escolas estaduais de Porto Alegre. A problemática que guia este trabalho surgiu de minhas dúvidas como professor desta rede de ensino após a implantação do Ensino Médio Politécnico. Por entender que esta reforma curricular apresenta demandas específicas e que modificam a atuação dos professores nas escolas, o estudo foi construído a partir da seguinte questão norteadora: como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, durante a implementação do Ensino Médio Politécnico? ...
Descrição URI	dissertação http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140159/000990366.pdf?sequence=1
Título TR20	Resumo escolar no ensino médio técnico integrado integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica.
Autor(es)	Rita Rodrigues de Souza
Palavras-chave	Linguística aplicada; Análise do discurso; Ensino Profissional; Resumos – Redação; Comunicação escrita.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	Esta tese apresenta uma pesquisa atinente a uma experiência de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conduziu-se a pesquisa com discentes da 2ª série do Curso

Descrição URI	Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica, em um dos campi do Instituto Federal de Goiás, em 2014. A experiência de escrita objetivava a instrumentalização e a conscientização crítica de gênero, como propõem Aranha (2002, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009). A pesquisa configura-se, portanto, como qualitativo interpretativa de base etnográfica, segundo Zaharlick e Green (1991), Serrano (1994), Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008). Para fundamentar a experiência de escrita, selecionou-se, sob a luz da abordagem sócio-retórica, um arcabouço teórico referente a conceitos-chave dos estudos de gênero textual.... tese https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138418/000863164.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Título TR21 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Igor Ghelman Sordi Zibenberg Ensino Médio Integrado; Permanência na Escola; Êxito Escolar; Capital Cultural. 2016 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Esta dissertação tem com objeto de análise a permanência e o êxito dos estudantes do último ano dos cursos de ensino médio integrado do Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. No intuito de compreender a seletividade escolar, a qual não é exclusividade no Campus Restinga mas pode ser vista com uma realidade em âmbito nacional, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas junto às turmas de quarto ano do Curso de Técnico em Informática para Internet e Curso Técnico em Eletrônica, ambos integrados ao ensino médio. Esta seletividade escolar é incongruente com a legislação educacional, com a política pública de educação profissional da contemporaneidade e com as normativas internas do IFRS. Mobilizando aportes da Sociologia da Educação, a hipótese inicial é a de que haveria relação entre a permanência e o êxito com o processo de formação do habitus dos estudantes vinculado tanto ao capital cultural implicado pela origem social (BOURDIEU, 1998) quanto ao aprendizado do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995). Como resultado foi possível observar que as exigências institucionais operadas pelos agentes sociais responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem têm sido maiores do que os instrumentos de gestão pedagógica presentes na instituição para favorecer a permanência e o êxito estudantil...
Descrição URI	dissertação http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151262/001010701.pdf?sequence=1

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE D – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE
CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO PROFISSIONAL –
2013 A 2017**

Quadro 25 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino profissional – 2013-2017.

Título TR22	Trajetória educacional de alunos de cursos técnicos em saúde: o caso da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS) da FAETEC.
Autor(es)	Julieta Brites Figueiredo
Palavras-chave	Ensino Técnico; Saúde; Educação.
Data do documento	2013
Editor	Fundação Oswaldo Cruz
Resumo	Esta dissertação tem como objetivo caracterizar a trajetória educacional e ocupacional dos alunos da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert José de Souza (ETESHJS) da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Analisa as diferentes fases de funcionamento desta instituição e as modificações pelas quais passou, ao longo de sua história, principalmente quanto às mudanças nas características de seu corpo discente...
Descrição	dissertação
URI	https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8605
Título TR23	Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem.
Autor(es)	Lauriana Medeiros Costa Santos
Palavras-chave	Enfermagem; Docentes; Ensino; Educação Técnica em Enfermagem; Prática do docente de enfermagem.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal de Santa Catarina
Resumo	A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Teve como referencial teórico o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, elaborado pelo educador Lee Shulman. Delineou-se um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, com duas docentes de uma escola pública federal do nordeste do Brasil, uma professora experimentada, com 40 anos de docência, e uma professora de experiência intermediária, com 7 anos de docência, as quais foram selecionadas pelos resultados de uma enquête aplicada 45 estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem...
Descrição	tese
URI	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158854/337083.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fonte: A autora (2017).

APÊNDICE E – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO: FORMAÇÃO TÉCNICA – DESCRITOR ENSINO TÉCNICO – 2013 A 2017

Quadro 26 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação técnica – descritor ensino técnico – 2013-2017.

Título TR24	Pronatec e as artes de governar: capturas e apropriações em uma Escola Técnica Federal do Espírito Santo.
Autor(es)	Maria Izabel Costa da Silva
Palavras-chave	Pronatec; Governamentalidade neoliberal; Formação.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Federal do Espírito Santo
Resumo	A pesquisa apresentada nesta dissertação buscou analisar um programa governamental de educação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), priorizando uma de suas ações: o Pronatec Bolsa-Formação, na sua execução em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo. Tecemos aliança com Foucault para compreender as artes de governar. Junto com autoras/es do campo da educação profissional, realçamos aspectos do Pronatec que, em nossa análise, compõem a governamentalidade neoliberal configurando-se como procedimento de gestão da pobreza, de fragilização do direito à educação para jovens e adultas/os e de fortalecimento do mercado de formação. Dedicamo-nos também a perceber como tal programa se efetiva e os efeitos que produz no cotidiano da escola, bem como as práticas produzidas nos processos de formação por servidoras/es e estudantes que estão ou não nele envolvidas/os. Se para nós é de fundamental importância compreender a racionalidade que opera em tal política de qualificação profissional e inclusão de jovens e adultas/os trabalhadoras/es, produzindo efeitos sobre nossas vidas, igualmente importante é pensar as práticas que estamos produzindo na relação com ela. Assim, ao localizarmos nossa análise no cruzamento entre a formulação governamental e a vida dos sujeitos, pretendemos estar atentas/os à multiplicidade e heterogeneidade que compõem a realidade na qual estamos decisivamente implicadas/os.
Descrição	dissertação
URI	http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1710/1/Mariaizabel.pdf
Título TR25	Políticas educacionais para o ensino de nível técnico: um estudo com os jovens atendidos pelo PRONATEC no IFCE (2012-2016).
Autor(es)	Fabício Bandeira da Silva
Palavras-chave	Educação e Estado; Políticas públicas; Ensino profissional.
Data do documento	2016
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	Esta tese de doutorado tem como objeto o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na educação dos jovens cearenses. Objetivamos compreender e analisar a atuação desta política de governo quanto aos impactos sócio-econômico-educacionais na trajetória profissional dos(as) estudantes atendidos(as) pelo Programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – (IFCE), nos campi de Fortaleza e Maracanaú, nos cursos da área da indústria. A pesquisa empírica teve, no âmbito metodológico, a aplicação de um questionário com 43 estudantes destes campi durante a realização do curso e, em uma segunda etapa, realizamos entrevistas com 40 ex-alunos(as) que haviam participado no primeiro momento, no intervalo de dois anos que haviam concluído o curso. Também realizamos entrevistas com os gestores do programa, formados pelos coordenadores e supervisores dos cursos técnicos atendidos pelo PRONATEC da área da indústria do IFCE nos campi pesquisados, perfazendo um total de oito participantes. Para melhor compreendermos e interpretarmos as percepções dos alunos e gestores utilizamos uma abordagem qualitativa.

Descrição URI	<p>Apresenta-se como hipótese geral que esta política de governo para a educação profissional, por meio do PRONATEC, com a promessa de qualificar milhões de jovens e inseri-los no mercado de trabalho, não proporcionou de fato a inserção destes estudantes no mercado de trabalho. Talvez com os conhecimentos adquiridos, uma pequena minoria poderá conseguir um emprego na área do curso ou correlata, que lhes proporcione alguma melhoria na condição socioeconômica. Com os dados obtidos, foi possível fazermos uma análise crítica destas percepções e, conseqüentemente, compreendermos que esta política de governo promoveu uma educação com foco em uma formação estreita, precarizada, fragmentada e desarticulada com a educação básica, alinhada aos interesses do modo de produção capitalista, para os jovens da classe trabalhadora, não conseguindo, de fato, fazer a ponte destes(as) estudantes com o mercado de trabalho. Desta forma, é importante que se ofereça uma formação integral ao ser humano, tendo como base a educação politécnica, pensada por Marx e complementada por Gramsci na Escola unitária, em vez de uma educação dualista imposta pelo sistema político dominante, a fim de proporcionar a formação geral, omnilateral, emancipadora e cidadã a todos, independentemente da classe a que pertençam, com a possibilidade de vislumbrar uma nova realidade social.</p> <p>tese</p> <p>https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148889/silva_fb_dr_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y</p>
------------------	--

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE F – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE CONTEÚDO:
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA – DESCRITOR EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 2013 A 2017**

Quadro 27 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: educação profissional técnica – descritor educação profissional técnica e educação profissional – 2013-2017.

Título	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Campus Medianeira.
TR26	
Autor(es)	Clóvis Ricardo Remor
Palavras-chave	Formação de Professores; Educação Básica; Docência; Programa Especial de Formação Pedagógica; UTFPR.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	Nesta pesquisa discutem-se os limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica, tencionados pelas concepções de formação e certificação. A reflexão inicia com a tentativa de identificar algumas características do conteúdo e da forma como o Brasil tem encaminhado suas políticas públicas de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Percorre-se um longo período histórico, desde 1827 a 2013, quando são manifestas as primeiras e mais recentes preocupações do Estado com a formação docente. O substrato que sustenta a reflexão situa-se em três dimensões analíticas: por um lado, a dimensão política, que explicita-se na formulação de políticas públicas e seus desdobramentos na elaboração da legislação educacional e, por outro, a dimensão teórica, que se espelha nas discussões de autores renomados e a dimensão prática, cujos fundamentos são buscados na pesquisa de campo a partir da identificação do perfil dos cursistas de turmas 15 e 16 e da organização didático-pedagógica do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop – ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. A análise do material empírico, coletado por meio da aplicação de questionário, é tencionada entre orientações legais, práticas desenvolvidas nas instituições formadoras e perspectiva de formação humana. Nessa análise, busca-se paridade de resultados pela análise de pesquisas correlatas acerca do perfil de cursistas de programas especiais de formação pedagógica, para, enfim, contextualizar a trajetória sócio-histórica e legal dessa formação, focalizar o debate que se coloca no campo político e educacional e os embates existentes entre a oferta de formação especial pedagógica e a real necessidade de professores habilitados para atuar em sala de aula. Observa-se que, historicamente, a atuação no campo da educação constitui-se em alternativa atraente para profissionais não habilitados ao exercício da docência, segundo a legislação vigente. Mas, se esses profissionais buscam a certificação, por meio da formação aligeirada, para adequar-se às exigências legais para o exercício da docência, por outro ângulo, no campo da política, o conhecimento técnico e tecnológico desses profissionais atende às características da educação brasileira que se volta para as necessidades de mercado. Essa inferência é evidente quando analisa-se a demanda para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica e Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o Profop, UTFPR – Campus Medianeira, constitui-se em uma iniciativa relevante das políticas de formação de professores.
Descrição	dissertação
URI	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/08-06-2015/000833820.pdf?gathStatIcon=true

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE G – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE
CONTEÚDO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA – DESCRITOR EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL – 2013 A 2017**

Quadro 28 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: educação profissional técnica – descritor educação profissional – 2013-2017.

Título TR27	As tecnologias digitais na formação profissional de alunos do curso de eletrônica do IFPI: apropriação de competências e/ou caminho para emancipação.
Autor(es)	Francisco de Assis Madeira Coelho
Palavras-chave	Técnica e tecnologia; Tecnologias digitais; Educação Profissional; Competências; Emancipação.
Data do documento	2013
Editor	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Resumo	Este trabalho se insere no contexto da seguinte linha de pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e teve como objetivo compreender se e de que forma as tecnologias digitais contribuem para uma formação profissional emancipadora de alunos do curso de Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Teresina Central. Com esse propósito, a investigação abordou conceitos como: Técnica e Tecnologia, Educação profissional, Competência e Emancipação. O estudo desses conceitos e da aplicação deles no desenvolvimento da pesquisa foi possível através do diálogo com autores como: Harvey (1992), Kuenzer (1997), Schwartz (2007), Duarte (2008), Grinspun (2009), Castells (2011), Frigotto (1995), Cunha (2002), Lima Filho (2007), Sancho (2006), Lopes (2010), Pinto (2005) e Santos (2006). Para delinear a metodologia utilizada, busquei sustentação nas teorias de Chizzotti (2006), Minayo (2011), Malheiros (2011) e Gil (2008). A pesquisa é de natureza exploratória e envolve a análise qualitativa de dados através de um estudo de caso, compreendendo os procedimentos de revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa narrativa, questionário e entrevista. Utilizam-se, na análise documental, documentos institucionais relacionados à formação profissional e ao curso de Eletrônica e, nas entrevistas semiestruturadas, alunos do último módulo do referido Curso. A partir de reflexões compreensivas, foi possível constatar que as tecnologias digitais, desde que utilizadas adequadamente dentro dos ambientes educacionais, podem efetivamente contribuir para uma formação profissional emancipadora e que, no contexto virtual colaborativo, os conhecimentos e a utilização dessas tecnologias por parte dos alunos, mesmo de forma dissociada do currículo institucional, favorecem uma maior participação deles na construção do conhecimento.
Descrição URI	dissertação http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3442/FranciscoCoelho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Título TR28	Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000.
Autor(es)	Liliane Bordignon de Souza
Palavras-chave	Educação Profissional; Políticas Educacionais; Desenvolvimento nacional; Trabalho.
Data do documento	2013
Editor	Universidade Estadual de Campinas
Resumo	Este trabalho analisa a expansão do ensino técnico de nível médio no campus central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período 2003-2010; por meio do qual se procura uma aproximação do problema concreto que envolve as transformações nas políticas de educação profissional em face do projeto "neodesenvolvimentista" para o Brasil na última

Descrição URI	década. A educação profissional é analisada como parte do desenvolvimento particular do capitalismo no Brasil... Não disponível essa informação Trabalho não disponível
Título TR29 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde, na perspectiva da reforma sanitária. Milta Neide Freire Barron Torrez Políticas Públicas; Formação Docente; Educação Profissional; Reforma Sanitária – Brasil. 2014 Universidade de Estadual de Campinas Este é um estudo exploratório em análise de políticas públicas caracterizado como pesquisa qualitativa, situado na relação Educação e Formação de Trabalhadores em saúde a partir de uma perspectiva crítica da realidade, tendo em mente as determinações, mediações e contradições de ordem econômica, política, sociocultural e pedagógica que marcam tal formação. O tema central são três políticas de formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde promovidas no Brasil pelo Ministério da Saúde no período de 1980 a 2009. Utilizou-se da análise documental e entrevista semiestruturada como principais procedimentos para a coleta de dados e da análise temática do conteúdo para o seu tratamento, apoiados nas categorias de análise Estado no sentido ampliado ou integral, força social e sentidos em disputa pela hegemonia histórico-política. Analisou as contribuições e limites destas políticas na perspectiva da Reforma Sanitária como parte das lutas sociais pela democratização da sociedade brasileira com ênfase nas áreas de saúde e educação, entendidas como bens públicos, a partir das bases político-conceituais dos Cursos de Capacitação Pedagógica para Instrutor/Supervisor Área de Saúde, Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem e Formação Docente em Educação Profissional na Área de Saúde (curso piloto), voltados para os profissionais de saúde ...
Descrição URI	Não disponível essa informação Trabalho não disponível
Título TR30 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä - Finlândia Thyara Antonielle Demarchi Formação de professores; Finlândia; Pesquisa; Reflexão. 2015 Universidade Regional de Blumenau. Esta dissertação é vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender e ao grupo de pesquisa “Formação e Atuação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB, Blumenau - SC). O objetivo geral da pesquisa foi compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia especialmente nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä. De acordo com este objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa, de tipologia estudo de caso, em que foram adotados como procedimentos de geração de dados a realização de entrevistas e observações de aulas. Analisamos também documentos institucionais de ambas as instituições, bem como documentos oficiais finlandeses...
Descrição URI	dissertação http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/359362_1_1.pdf
Título TR31 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor	Compreensões sobre os processos de ensinar e de aprender de professores de um curso técnico em moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul. Vivian Andreatta Los Processos de Ensinar e Aprender; Construção de Conhecimentos; Saberes docentes; Ensino Técnico de Moda; Educação Profissional. 2015 Universidade Regional de Blumenau

Resumo	Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB e tem como objetivo geral analisar as compreensões sobre os processos de ensinar e aprender que possuem os professores que atuam no Curso Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul. Definiu-se como objetivos específicos: analisar compreensões dos professores sobre os processos de ensinar e de aprender; caracterizar o perfil profissional dos professores do Curso Técnico em Produção e Design de Moda ...
Descrição	Dissertação
URI	http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/359369_1_1.pdf

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE H – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: CATEGORIA DE
CONTEÚDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DESCRITOR POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2013 A 2017**

Quadro 29 – Produção acadêmica Capes: categoria de conteúdo: formação de professores – descritor políticas de formação de professores-2013 a 2017.

Título TR32 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo Descrição URI	<p>Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério.</p> <p>Clayton José Budin</p> <p>Formação continuada de professores; Profissionalização docente; Professor-formador.</p> <p>2014</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p> <p>A presente pesquisa focaliza o papel e o lugar que os professores de Educação Básica têm desempenhado na formação continuada docente. Elege como referencial empírico os “Grupos de Formação” (GF) de uma rede municipal de ensino, no qual professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares. A pesquisa estrutura-se em torno de três eixos principais: - o movimento de profissionalização dos professores; - o mercado de formação docente; - o lugar do professor no processo de profissionalização do magistério. Teve em vista, assim, compreender o modo como tal proposta formativa (os GF) se insere e se relaciona com a configuração atual do mercado de formação de professores...</p> <p>dissertação</p> <p>http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/24-09-2015/000850690.pdf</p>
Título TR33 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	<p>A educação não - formal a partir dos relatórios da Unesco.</p> <p>Eduard Angelo Bendrath</p> <p>Educação Não-Formal; Políticas Públicas; Capital Social; Capital Humano; Fatores Prospectivos.</p> <p>2014</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p> <p>O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa: “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Com a expansão de movimentos educativos paralelos ao sistema formal de ensino, as ações educacionais com foco nos processos de desenvolvimento humano e econômico tornaram-se importantes ferramentas para a resolução de problemas locais, o que encaminhou novas diretrizes nas construções de matrizes de educação não-formal ao redor do mundo. Tais pressupostos alinham-se às concepções políticas internacionais atualmente vigentes, na tentativa de adequar o crescimento econômico ao desenvolvimento social tomando como referência os modelos de acumulação do capital social e capital humano. O capital social surge como mecanismo de valorização da ação coletiva em prol do estabelecimento de laços de confiança e reciprocidade, ao mesmo tempo em que o capital humano favorece possibilidades de avanços individuais frente a novas demandas econômicas e sociais, ambos tendo a educação não-formal como ponto de convergência para suas iniciativas. Dessa forma esse estudo tomou como parâmetro a análise de documentos da UNESCO em 31 países cujo objetivo foi verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social com aporte às bases do capital social e humano, bem como o direto interesse dos governos locais e organismos internacionais envolvidos. Observou-se que as ações seguem padrões de</p>

Descrição URI	<p>convergência e distanciamento entre os países com base em temas específicos pré-identificados o que favorece ações vinculadas diretamente ao acúmulo de capital social e capital humano como forma de solução para problemas locais. Identificou-se também que o fundamento para a tomada de decisão é uma lacuna na educação não-formal, sendo dessa forma, sugerida a adoção de medidas de avaliação em políticas públicas que leve em conta os fatores prospectivos como forma de compreensão da estrutura desse modelo educacional em diferentes contextos.</p> <p>tese http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/17-04-2015/000823702.pdf</p>
Título TR34 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo Descrição URI	<p>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a Formação Inicial de Professores.</p> <p>Marcelina Ferreira Vicente,</p> <p>Formação inicial de professores; PIBID; Aprendizagem da docência.</p> <p>2016</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p> <p>Partindo de uma concepção de professor crítico – reflexivo, a presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e teve como objetivo geral investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP.</p> <p>dissertação https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136468/vicente_mf_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y</p>

Fonte: A autora (2017).

APÊNDICE I – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS EDUCACIONAIS – 2013 A 2017

Quadro 30 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas educacionais – 2013-2017.

Título TR35	Programas de formação continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado de Educação.
Autor(es)	Fernando Antonio Arantes
Palavras-chave	Políticas Educacionais; Políticas Públicas; Formação Continuada.
Data do documento	2014
Editor	Universidade Estadual de Campinas
Resumo	Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, no âmbito dos Programas Teia do Saber e Curso de Especialização em Gestão Educacional, no período de 2002 a 2007. O estudo ora apresentado retoma as discussões acerca da Formação de Professores a partir dos anos 1990, enfatizando a Formação Continuada de Professores no contexto dos anos 2000, e o papel da UNICAMP enquanto Instituição Formadora, na execução de Políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Por meio da análise de Relatórios de Avaliação elaborados por agências externas de avaliação, Relatórios de Avaliação produzidos pelas coordenações dos Cursos, depoimentos, anotações em diários, documentos da própria Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, dentre outros, foi possível constatar a importância do trabalho realizado pela UNICAMP no tocante à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. No que concerne ao Programa Teia do Saber, os dados demonstraram que aproximadamente 85% dos professores que participaram do curso o avaliaram como Excelente ou Bom, retratando, portanto, em percentuais, as contribuições do curso às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No que diz respeito ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, constatou-se que as experiências de cunho teórico-metodológico repercutiram de forma positiva na prática profissional dos gestores que participaram do Curso, uma vez que estes passaram a refletir sobre a realidade e a ter postura mais crítica acerca das políticas públicas, além de ressignificarem as ações desenvolvidas enquanto gestores. O Curso contribuiu, ainda, para: a melhoria nas relações dos gestores com os docentes, alunos e comunidade em geral; o desenvolvimento de novos processos de ação-reflexão-ação; uma nova postura frente ao Projeto Político Pedagógico e ao Planejamento de ensino, dentre outros.
Descrição URI	Não disponível essa informação Trabalho não disponível.
Título TR36	Descentralização educacional na Suécia: uma análise da formulação da política pública.
Autor(es)	Marina Campos de Avelar
Palavras-chave	Políticas Públicas; Políticas Educacionais.
Data do documento	2014
Editor	Universidade Estadual de Campinas
Resumo	Apesar de ser um país famoso por seu Estado de Bem-Estar Universal e sua educação igualitária, a Suécia é comumente referida na literatura como um país que tenha passado por uma "reforma educacional radical" com princípios de mercado e competição, fazendo com que se pergunte o que teria levado ao país a adotar tais medidas. Neste âmbito, este estudo teve por objetivo compreender o processo pelo qual passou a política de descentralização educacional, a primeira política da reforma da educação do país, entre 1970 e 1994, bem como identificar os diferentes atores e arenas políticos e seus interesses e ações. Para isto, esta pesquisa, que se trata de uma análise de política pública, adotou o modelo analítico do Ciclo de Política Pública de Bowe and Ball (1992), focando a formulação, ou o Contexto de Influência. A coleta

<p>Descrição URI</p>	<p>de dados foi realizada através de pesquisa bibliográfica, significando que as informações utilizadas tenham sido provenientes de fontes secundárias, incluindo livros, artigos e relatórios internacionais e do governo sueco, produzidos tanto em meio à reforma quanto após. Após a análise da política, o presente estudo questiona a disseminada narrativa de que seria a coalizão conservadora eleita em 1991 a responsável pela introdução de uma reforma neoliberal radical; pois vê-se que frente à insatisfação popular com a educação e em meio ao contexto internacional do Novo Gerencialismo Público e a tendência em direção a uma educação democrática, a descentralização da educação no país foi adotada pelo governo como resposta a uma crise educacional. Assim, uma reforma marcada pela descentralização teria sido gradualmente discutida e implementada pelo próprio Partido Social Democrata (PSD) desde os anos de 1970, tendo a desregulamentação e currículo por objetivos como marca. Estas mudanças na política educacional teriam proporcionado uma gradual mudança no discurso da política, saindo do foco igualitário para o foco da eficiência do Novo Gerencialismo. Esta mudança teria, então, possibilitado a entrada de políticas de mercado na década de 1990, com financiamento por vouchers e princípios de competição e privatização na educação.</p> <p>Não disponível essa informação Trabalho não disponível</p>
<p>Título TR37 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo Descrição URI</p>	<p>Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais.</p> <p>Cintia Ribeiro Veloso da Silva</p> <p>Políticas educacionais; Educação Comparada; Trabalho docente; Inovação; Globalização; OCDE; PNE.</p> <p>2015</p> <p>Universidade Federal do Paraná</p> <p>O propósito central desta tese é apresentar uma análise das políticas educacionais que tratam da inovação no trabalho docente, determinadas pela governança global, especialmente na perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para tanto, foram considerados os aspectos constitutivos do atual estágio do capitalismo e da globalização, a fim de analisar histórica e conceitualmente a consolidação da inovação como mecanismo econômico fundamental no meio produtivo e da hegemonia da OCDE na governança educacional global....</p> <p>tese</p> <p>http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42018/R%20-%20T%20-%20CINTIA%20RIBEIRO%20VELOSO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y</p>
<p>Título TR38 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo</p>	<p>Gestão democrática da educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe.</p> <p>Mendel Jean Baptiste</p> <p>Gestão Democrática; Políticas Educacionais; Educação - América Latina; Educação - Caribe.</p> <p>2015</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Este trabalho apresenta um estudo sobre a gestão democrática da educação no contexto das orientações e recomendações feitas para a América Latina e Caribe. À luz da gestão democrática da educação, o objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções de gestão educacional presentes nos Organismos Internacionais para a América Latina e no Caribe durante os doze primeiros anos do século XXI (2000-2012). Neste sentido a análise refere-se, principalmente, a duas concepções de gestão educacional: a concepção técnico racional e a concepção sociocrítica. Os objetivos específicos são assim identificados: reconhecer as diferentes visões orientadas para uma gestão democrática da educação; identificar, baseando-se nos documentos das Agências Internacionais, se a equidade foi vista como mecanismo que contribui para gerir democraticamente a educação; identificar se conceitos como: democratização, descentralização, autonomia, e participação, têm sido considerados pelas Organizações Internacionais que influenciam a configuração da gestão dos</p>

Descrição URI	<p>sistemas educacionais na região. A pesquisa busca verificar em que medida as orientações e recomendações das Agências internacionais defendem uma configuração de gestão democrática nos sistemas educacionais dos países da América Latina e do Caribe durante o período considerado...</p> <p>Não disponível essa informação Trabalho não disponível</p>
Título TR39 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	<p>Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública.</p> <p>Potiguara Mateus Porto de Lima</p> <p>Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Meritocracia; Trabalho Docente.</p> <p>2015</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Tratamos nessa pesquisa das políticas educacionais contemporâneas no tocante ao padrão de regulação social que imprimem aos processos de trabalho e de valorização dos professores da educação básica. Procedemos, inicialmente, a uma investigação sobre as transformações político-econômicas mundiais ocorridas nas últimas quatro décadas, com o intuito de articular a totalidade social com nosso objeto mais particular. Isso permite entender que as políticas educacionais contemporâneas não seguem uma agenda errática ou pontual, mas são estruturadas internacionalmente para atender às demandas contemporâneas da acumulação capitalista e estão associadas a um modelo de administração estatal, conhecido como gerencialismo, inspirado no movimento político-ideológico chamado de neoliberalismo. O projeto de escolarização conduzido pelo Estado gerencialista é voltado à formação de novos trabalhadores adequados aos processos de valorização do capital, processos estes marcados por condições de trabalho flexíveis e precárias...</p>
Descrição URI	<p>Não disponível essa informação Trabalho não disponível</p>
Título TR40 Autor(es) Palavras-chave Data do documento Editor Resumo	<p>As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise.</p> <p>Sarah Maria de Freitas Machado Silva</p> <p>Formação de Professores; Trabalho Docente; Políticas Educacionais.</p> <p>2015</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter teórico-político, sobre a formação continuada dos professores da Rede Estadual de São Paulo (REE/SP) na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) e, em particular, o Curso de Formação Específica para os ingressantes. Primeiramente, objetivamos identificar e analisar as bases teóricas e políticas que embasam o projeto pedagógico do Curso de Formação Específica oferecido pela EFAP...</p>
Descrição URI	<p>Não disponível essa informação Trabalho não disponível</p>

Fonte: A autora (2017).

APÊNDICE J – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 2013 A 2017

Quadro 31 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas de educação profissional – 2013-2017.

Título TR41	O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor.
Autor(es)	Simone Brandolt Fagundes
Palavras-chave	Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Experiência Formativa; Teoria e Prática; Práticas Educativas.
Data do documento	2015
Editor	Universidade Estadual Paulista
Resumo	Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” foi elaborado tendo por base as dificuldades e experiências vivenciadas pela pesquisadora no contexto da sua própria formação e dos estudos empreendidos na direção de contribuir com a reflexão necessária a respeito da formação inicial e práticas docentes. Teve como objetivo central analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira. Como colaboradores da pesquisa participaram docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (1 ^o -5 ^o ano) com no mínimo dois e no máximo seis anos de carreira. Além disso, propusemos refletir sobre as contribuições dos Estágios Supervisionados para o desempenho inicial na carreira; averiguar se e como as experiências vivenciadas no contato com a escola campo, durante a realização do Estágio Supervisionado, influenciaram a prática educativa destes profissionais; investigar como esses (as) professores (as) concebem e representam o Estágio Supervisionado realizado ao longo da formação inicial....
Descrição	dissertação
URI	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/24-11-2015/000854472.pdf

Fonte: A autora (2017).

APÊNDICE K – PRODUÇÃO ACADÊMICA CAPES: DESCRITOR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – 2013 A 2017

Quadro 32 – Produção acadêmica Capes: descritor políticas de educação profissional técnica de nível médio – 2013-2017.

Título	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina.
TR42	
Autor(es)	Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva
Palavras-chave	Formação de professores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Identidade profissional.
Data do documento	2014
Editor	Universidade Federal de Santa Catarina
Resumo	Este estudo centrou-se na formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo a poder contribuir com a construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. O fundamento teórico metodológico orientador deste estudo foi a concepção marxista de educação e trabalho; como categorias gerais de análise, tomaram-se as categorias do método dialético tal como explicitadas por Cury (1995): contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Os procedimentos de investigação priorizadas foram a pesquisa bibliográfica e a documental...
Descrição	tese
URI	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129294/328461.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fonte: A autora (2017).

APÊNDICE L – CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS NO BRASIL DE 1500 A 1888

Quadro 33 – Cronologia dos principais acontecimentos no Brasil – 1500-1888.

1500	Pedro Álvares Cabral, saindo de Portugal com destino à Índia, chegou à América.
1503	Fernão de Noronha recebeu a concessão para explorar o pau-brasil na nova colônia.
1503-1530	Expedições europeias (portugueses e franceses) exploraram a costa da América portuguesa em busca de pau-brasil. Ocorria a prática de escambos com os índios. Ocorreu o estabelecimento de feitorias temporárias.
1530	Foi instituído por D. João III o sistema de capitanias hereditárias na América portuguesa.
1532	D. João III enviou a expedição de Martim Afonso de Sousa ao Brasil dando início à colonização portuguesa de forma permanente com a Fundação da Vila de São Vicente.
1534	Divisão da América portuguesa em capitanias hereditárias e a sua destinação aos donatários.
1535	Para controlar a exportação do pau-brasil esse produto foi declarado monopólio real.
1537	Papa Paulo III defendeu a liberdade dos índios da América em sua Bula. Papa Urbano III reforçou essa defesa em 1639.
1542	Constituíram leis que proibiam a escravidão indígena na América Espanhola que logo foram enfraquecidas em 1545. Apesar do uso da mão de obra escrava indígena, legalmente os índios não eram escravos.
1548	As diretrizes básicas do Governo Geral são elaboradas por D. João III. Documento esse conhecido como Regimento.
1549	Tomé de Souza, primeiro governador geral, chegou à Bahia com os jesuítas e mais pessoas. Aconteceu a fundação da cidade de Salvador com a instalação do Governo Geral. Iniciou a tributação real com o dízimo sobre o açúcar e outros produtos.
1550	Chegaram dos primeiros escravos em Salvador.
1551-1552	Sucedeu grande epidemia no país de gripe, disenteria e outras doenças. Morte de muitos índios em função disso.
1550-1560	Forte produção de açúcar nos engenhos da costa do Brasil.
1553	Iniciou o governo do segundo governador geral do Brasil: Duarte da Costa.
1554	Fundação de São Paulo pelo Padre Manuel da Nóbrega como Colégio de São Paulo de Piratininga. Hans Staden tornou-se prisioneiro dos índios tupinambás que posteriormente escreveu livro abordando o canibalismo indígena. Epidemia entre os índios convertidos.
1555-1560	Chegaram e permaneceram os franceses na baía de Guanabara.
1557	Teve início o governo do terceiro governador geral do Brasil: Mem de Sá. A escravidão dos índios foi proibida por Carta régia de d. Sebastião.
1562-1579	Os índios agrupados em aldeias nas costas brasileiras foram dizimados por epidemias: varíola foi uma delas. Apesar da oposição dos jesuítas e das leis da Coroa, bastante ambíguas, a escravidão indígena foi permitida e até justificada a partir da “guerra justa”.
1565-1567	Fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Expulsão dos franceses (1567).
1570-1580	Predomínio da escravidão indígena. Os índios sofreram com o sarampo e a gripe.
1570	O tráfico sistemático de escravos africanos foi iniciado nesse ano.
1573-1577	O Brasil foi dividido em dois governos gerais, com Repartição Norte e Repartição Sul. Isso novamente aconteceu em 1608 a 1612.
1580-1640	União das Coroas Ibéricas (espanhola e portuguesa).
1590-1600	O Brasil alcançou a marca de maior produtor mundial de açúcar. Subsídios aos colégios jesuítas do Rio de Janeiro e Bahia foram pagos com açúcar.
1595	A escravidão dos índios foi proibida pela Lei de Felipe II.
1607-1694	Com o fortalecimento do tráfico africano ao longo do século XVIII, surgiu o Quilombo dos Palmares de escravos fugidos. No tráfico africano Portugal competia com a Inglaterra e a Holanda.
1609	A lei de liberdade absoluta dos índios foi decretada pela Coroa.

1612-1615	Os franceses estavam no Maranhão. Ocorreu a Fundação de São Luís e a expulsão dos franceses.
1616	Fundação de Belém abrindo caminho até o Rio Negro (Manaus) e o acesso para exploração das “drogas do sertão”: cravo, canela, cacau, amendoim etc.
1621-1751	O Estado do Maranhão se separou do Estado do Brasil. Em 1751 o Estado do Maranhão transformou-se Estado do Grão-Pará e do Maranhão.
1624	Os holandeses invadiram Salvador de onde foram expulsos em 1625.
1629-1634	Havia cerca de 350 engenhos de açúcar no Brasil com o uso da mão de obra escrava africana.
1630-1654	Liberdade religiosa até a expulsão dos holandeses em 1654.
1640-1642	A monarquia portuguesa foi restaurada.
1654-1680	Queda do preço do açúcar ocasionou crises econômicas e monetárias. Perda da hegemonia brasileira na produção de açúcar. Expansão da criação de gado e das exportações de fumo.
1655	Foi criada a Companhia Geral do Comércio por meio de sistema de frotas. Foi absorvida em 1657 por Portugal e tornou-se Junta de Comércio em 1662.
1668	Reconhecimento da independência portuguesa pela Coroa espanhola.
1680	Nova lei proibindo a escravização dos índios.
1685	Souto Maior, governador de Pernambuco pediu auxílio para combater o quilombo de Palmares ao bandeirante paulista Domingos Jorge Velho.
1690-1700	Foi descoberto ouro nas Minas Gerais. Fundação da Casa da Moeda da Bahia, criada em 1694, foi transferida para o Rio de Janeiro entre 1695 e 1699. Em 1700 foi transferida para Pernambuco e depois novamente para o Rio de Janeiro em 1702. Em 1714, na Bahia, nova Casa da Moeda. Em Vila Rica, Minas Gerais funcionou uma Casa da Moeda, em caráter temporário, de 1724 a 1734.
1692	Domingos Jorge Velho organizou o primeiro ataque ao quilombo de Palmares.
1694	Reforços de três mil homens para combater os negros quilombolas de Palmares.
1695	Quilombo de Palmares foi destruído e Zumbi dos Palmares foi morto pelas tropas de Domingos Jorge Velho.
1703	Assinado Tratado de Methuen entre Portugal e Inglaterra.
1705	Minas Gerais foram ocupadas pelos Portugueses.
1707-1709	Guerra dos Emboabas em Minas Gerais. O motivo seria a reação dos paulistas à chegada de novos imigrantes à região do ouro.
1710-1711	Guerra dos mascates em Pernambuco. O motivo seria o desentendimento entre os senhores de engenho de Olinda e os comerciantes “reinóis” (portugueses da metrópole) de Recife.
1711	Cobrança do imposto chamado quinto, sobre a produção do ouro.
1713	Intensificação dos navios negreiros entre o Brasil e a África com viagens diretas.
1716-1724	Fundação de Cuiabá (1716) e Goiás (1724).
1720	O Brasil tornou-se o primeiro produtor mundial de ouro no século XVIII.
1722	Miguel Sutil descobriu ouro de aluvião em Cuiabá.
1725	Ouro foi encontrado em Goiás.
1727	Introdução da rubiácea (café) que só ganharia importância a partir do século XIX.
1729-1732	Diamantes são descobertos em Tejuco (atual Diamantina) e na Bahia.
1734	Foi criada lei que concedia alforria ao escravo que encontrasse um diamante com o peso superior a vinte quilates. Intendência dos diamantes para possibilitar fiscalização da exploração.
1750	Revogação do Tratado de Tordesilhas e o estabelecimento do princípio do <i>uti possidetis</i> que significa quem possui de fato deve possuir de direito.
1755	Lei proíbe a escravização dos índios. Emancipação dos índios no Norte do Brasil. Terremoto em Lisboa trazendo como consequência para o Brasil o aumento de impostos para a reconstrução da cidade.
1755-1759	Marquês de Pombal criou a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778) e ainda a Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba (1759-1780). Aumentou a importação de escravos no Norte do Brasil e das produções de algodão e arroz.
1757	Marquês de Pombal reintroduziu no Diretório dos Índios o trabalho compulsório que, segundo ele, era para evitar problemas na oferta da mão de obra com o retorno dos índios.

1758	Emancipação dos índios estendidas a todo o Brasil.
1759	Os jesuítas foram expulsos do Brasil e todos os seus bens foram confiscados. Foram extintas as últimas capitanias hereditárias. Todo o território passou a pertencer à Coroa.
1760-1780	Em 1760, as minas apresentavam sinais de esgotamento. Em 1765, ocorreu a <i>derrama</i> em Minas Gerais que busca forçar os mineradores a fazerem os pagamentos atrasados dos impostos devidos.
1761-1777	Marquês de Pombal decretou a abolição da escravidão em Portugal continental.
1763	A capital do país foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro.
1771	Criado lei que concedia liberdade ao escravo que denunciasse o seu senhor pela prática de contrabando.
1772-1803	O diamante tornou-se monopólio real. Aumento da população negra livre em Minas Gerais.
1773	A escravidão foi abolida de forma definitiva em Portugal continental.
1777	Afastamento do marquês de Pombal.
1778-1780	Fim das companhias criadas por Pombal: Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão e a Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba. Aumento da produção de arroz e algodão no Pará e no Maranhão.
1785	Proibição das fábricas e manufaturas no Brasil, especialmente as têxteis. Exceto as de pano grosso.
1789	Inconfidência Mineira e execução de Tiradentes (1792).
1791	Revolta dos escravos das colônias açucareiras de São Domingos e Haiti. O açúcar voltou a ser o principal produto de exportação.
1794	Como consequência da Revolução Francesa foi declarada a abolição da escravidão nas colônias francesas. A escravidão foi restabelecida em 1802 na França.
1798	Conjuração Baiana (Revolução dos Alfaiates).
1803-1814	Abolição do tráfico de escravos africanos pela Dinamarca (1803), Grã-Bretanha e Estados Unidos (1807), Suécia e pelos Países Baixos entre 1813-1814.
1808	A Corte portuguesa instalou-se no Rio de Janeiro. Abertura dos portos e eliminação das restrições às manufaturas. Fundação do Banco do Brasil.
1810	Iniciou a pressão inglesa para abolir o tráfico negreiro no Brasil. O Brasil assina com a Inglaterra o Tratado de Comércio e Navegação estabelecendo tarifas extremamente favoráveis para os produtos britânicos.
1819	Com a chegada de imigrantes suíços ocorreu a fundação da colônia de Nova Friburgo.
1821	Retorno de d. João VI a Portugal levando consigo todas as reservas do Banco do Brasil.
1822	D. Pedro I proclama a independência do Brasil. Fim do período colonial.
1824	Primeira Constituição outorgada por d. Pedro I.
1824-1830	Fundação da colônia de São Leopoldo com colonos alemães.
1825-1828	Reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal e Grã-Bretanha.
1826-1827	Pressão britânica se intensificou para que o Brasil tornasse o tráfico de escravos ilegal a partir de 1830, fazendo isso por meio da ratificação de convenção.
1827	O Tratado de Comércio e Navegação foi renovado por mais quinze anos apesar das tarifas serem extremamente favoráveis à Inglaterra, inclusive com a extensão dos mesmos benefícios a outros países e apesar da arrecadação insuficiente do governo imperial.
1831	Abdicação de d. Pedro I em favor do seu filho com o início da Regência (1831-1840). O tráfico de escravos tornou-se ilegal a partir de uma lei da Regência. Essa lei declarava livre os escravos desembarcados no país a partir dela.
1831-1835	O café se tornou o principal produto de exportação, seguido do açúcar e do algodão.
1833-1838	A escravidão foi declarada ilegal no Império Britânico.
1835	Espanha proibiu o tráfico de escravos nas colônias da Coroa. Iniciou a Cabanagem no Pará (1835-1840) com a participação de negros e índios. Ocorreu a revolta dos Malês na Bahia.
1835-1845	Ocorreram no período a Revolução Farroupilha e República de Piratini no Rio Grande do Sul.
1837	Ocorreu a Sabinada na Bahia.
1838-1841	Ocorreu a Balaiada no Maranhão.

1840	D. Pedro II tornou-se o segundo imperador do Brasil com a sua maioria antecipada.
1842	Ocorreram levantes liberais em São Paulo (Sorocaba) e em Minas Gerais.
1844	Aumentaram as tarifas alfandegárias trazendo, como consequência, a recuperação da capacidade de arrecadação do governo central.
1845	O parlamento inglês promulgou a Lei Bill Aberdeen. Sob grande pressão britânica é declarada a abolição do tráfico africano para o Império Otomano.
1845-1847	Colônias alemãs foram fundadas em Petrópolis (1845) e em Santa Isabel, no Espírito Santo (1847).
1846	Iniciou a fundição e o estaleiro de Ponta da Areia em Niterói por iniciativa do futuro Barão de Mauá. Lá construiriam navios a vapor até 1860.
1847	Iniciou as colônias, em parceria com as províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro, com colonos europeus.
1848-1850	Revolução Praieira em Pernambuco.
1850	Promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, que extinguiu definitivamente o tráfico negreiro no Brasil. Lei de Terras de 1850, promulgada em 1854, proibia a doação gratuita de terras públicas devolutas. Ocorreu uma consolidação da concentração de propriedade existente baseada em posses e antigas sesmarias. O Brasil, na ocasião, era o maior produtor mundial de café.
1853	O Banco do Brasil de Mauá & Cia foi transformado em Banco do Brasil sob o controle governamental. Inauguração da ferrovia que ligaria a base da Serra a Petrópolis. A província do Paraná se separou da província de São Paulo.
1854-1860	Libertação gradual dos escravos das colônias portuguesas. Em 1856, emancipação sem indenização dos filhos recém-nascidos de escravas nas colônias.
1855	Formação da estrada de ferro d. Pedro II.
1855-1870	Epidemia de cólera com novo surto em 1863 com grande mortalidade de escravos. Crise financeira no país em 1857.
1864	Crise comercial e financeira ocasionando a falência de várias casas bancárias.
1864-1870	Guerra do Paraguai com a participação de escravos no conflito.
1867-1868	Declínio acentuado da exportação de diamantes em função da concorrência com a África do Sul.
1869	Lei proibindo leilões públicos de escravos e a separação de casais de escravos e seus filhos menores de quinze anos. As vendas privadas continuavam permitidas e válidas.
1870	Fundação e manifesto do Partido Republicano.
1871	Promulgação da Lei do Ventre Livre, por meio da Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, que declarou livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data.
1872	Realização do primeiro censo demográfico nacional.
1872-1875	Primeira linha telegráfica do Brasil para a Europa com cabo submarino (1874). Queda acentuada das exportações de algodão. Crise econômica do açúcar e do algodão.
1877-1879	Grande seca e fome no Nordeste com a morte de centenas de pessoas. Os nordestinos migraram para a região amazônica.
1878	Falência do grupo do barão de Mauá cujos investimentos foram feitos em bancos, estradas de ferro, companhias de navegação a vapor, iluminação a gás, fábrica de velas e fundição e construção naval etc.
1879	Foi criada nova lei para a locação dos serviços dos imigrantes estrangeiros.
1880-1881	Foram criados altos impostos para coibir a importação de escravos entre as províncias brasileiras.
1880-1883	Intensificação da campanha abolicionista.
1881	Lei Saraiva, decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881, estabeleceu eleições diretas. O título de eleitor foi criado e o voto foi vetado para pessoas analfabetas.
1884	Abolição espontânea no Ceará e no Amazonas. Sucesso da colonização de imigrantes alemães em Santa Catarina e de italianos no Rio Grande do Sul.
1885	Promulgação da Lei Saraiva Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, para libertar os escravos com sessenta anos ou mais.
1886-1887	Havia no país 723 mil escravos no Brasil. Grande agitação abolicionista.
1888	Promulgação da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, que declarou extinta a escravidão no Brasil, sem indenização.

Fonte: Adaptado de Kok (1997) e Lago (2014).

APÊNDICE M – LEGISLAÇÃO, NORMAS, PROGRAMAS, PLANOS E AÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – 1994 A 2017

Quadro 34 – Legislação, normas, programas, planos e ações da educação profissional técnica de nível médio – 1994-2017.

Documento	Data	Síntese do documento
Lei nº 8.948	08/12/1994	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.
Lei nº 9.394	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 9.424	24/12/1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias com vigência de dez anos.
Decreto nº 2.208	17/04/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB nº 04	17/04/1997	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Portaria MEC nº 646/97	14/05/1997	Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 (trata da rede federal de educação tecnológica).
Resolução CNE/CEB nº 02	16/06/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Portaria MEC nº 1.005	10/09/1997	Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018	11/09/1997	Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
Decreto nº 2.406	27/11/1997	Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
Parecer CNE/CEB nº 17	03/12/1997	Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível Nacional.
Portaria MEC nº 2.267	19/12/1997	Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs.
Parecer CNE/CEB nº 16	05/10/1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Portaria MEC nº 1.647	25/11/1999	Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.
Resolução CEB nº 04	08/12/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Decreto nº 3.462	17/05/2000	Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
Parecer CNE/CEB nº 33	07/11/2000	Estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Decreto nº 3741	2001	Altera a redação do art. 5º do Decreto Federal nº 2.406/97, que regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata da autonomia dos Centros de Educação Tecnológica Privados).
Lei nº 10.172	09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação.
Portaria MEC nº 064	12/01/2001	Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional.

Resolução CNE/CEB nº 1	21/01/2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 35/2003.
Lei nº 10.880	09/06/2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
Decreto nº 5.154	23/07/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer CNE/CEB nº 40	08/12/2004	Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
Decreto nº 5.773	06/05/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto nº 5.840	13/07/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
Portaria nº 10	28/07/2006	Aprova Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST).
Resolução CNE/CEB nº 4	16/08/2006	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006
Parecer CNE/CES nº 277	07/12/2006	Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.
Decreto nº 6.094	24/04/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.424	20/06/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004.
Resolução FNDE/CD nº 29	20/06/2007	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.
Decreto nº 6.170	25/07/2007	Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse.
Decreto nº 6.302	12/12/2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
Resolução CNE/CEB nº 1	27/03/2008	Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 24/2007.

Resolução CNE/CEB nº 3	09/07/2008	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008.
Lei nº 11.741	16/07/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei nº 11.783	16/07/2008	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
Portaria MEC nº 870	16/07/2008	Aprova Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).
Lei nº 11.892	29/12/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Resolução FNDE/CD nº 19	24/04/2009	Define regras e estabelece o cronograma de prazos para apresentação de propostas de atos normativos e projetos que visem à implementação de programas e ações a serem financiados com recursos de dotação alocada no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.
Resolução FNDE/CD nº 23	30/04/2009	Estabelece os documentos necessários à certificação da situação de regularidade para transferência de recursos e habilitação de entidades.
Resolução FNDE/CD nº 16	13/04/2011	Define regras e estabelece prazos para apresentação de propostas de atos normativos e projetos que visem a implementação de ações e programas financiados com recursos financeiros alocados no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.
Portaria Interministerial nº 1547	24/10/2011	Institui o ProFuncionário.
Decreto nº 7.589	26/10/2011	Institui a Rede e-Tec Brasil.
Lei nº 12.513	26/10/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).
Resolução FNDE/CD nº 59	07/11/2011	Altera o Art. 6º da Resolução FNDE/CD nº 16, de 13 de abril de 2011.
Resolução/CD/FNDE nº 61	11/11/2011	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas visando à oferta de Bolsa-Formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec.
Resolução/CD/FNDE nº 62	11/11/2011	Critérios e procedimentos para a transferência de recursos e prestação de contas para a oferta da bolsa-formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec
Resolução/CD/FNDE nº 66	25/11/2011	Altera a Resolução CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011.
Resolução/CD/FNDE nº 72	20/12/2011	Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.

Resolução/CD/FNDE nº 74,	28/12/2011	Altera o § 1º do Art. 9º e a numeração dos artigos finais, a partir do Art. 20 da Resolução CD/FNDE nº 61 de 11 de novembro de 2011.
Resolução/CD/FNDE nº 3	16/03/2012	Altera a Resolução CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011.
Resolução/CD/FNDE nº 4,	16/03/2012	Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.
Resolução/CD/FNDE nº 23,	28/06/2012	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Resolução CNE/CEB nº 4	06/07/2012	Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 3/2012.
Resolução/CD/FNDE nº 33	15/08/2012	Altera o § 4º do art. 8º da Resolução CD/FNDE nº 3, de 16 de março de 2012.
Resolução CNE/CEB nº 6	20/09/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
Lei nº 12.772	28/12/2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.
Resolução/CD/FNDE nº 6	12/03/2013	Altera a Resolução/CD/FNDE nº 04, de 16 de março de 2012, que estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Resolução/CD/FNDE nº 7	20/03/2013	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas visando à oferta de Bolsa-Formação em cursos vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Pronatec, a partir de 2013.
Resolução/CD/FNDE nº 8	20/03/2013	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Lei nº 12.816	05/06/2013	Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de

		dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais.
Portaria nº 491	10/06/2013	Cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
Portaria nº 899	20/09/2013	Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada.
Resolução/CD/FNDE nº 39	10/10/2013	Altera a Resolução CD/FNDE nº 8, de 20 de março de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Portaria nº 1.094	07/11/2013	Aprova o Regulamento do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências- CPRSC da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico.
Resolução/CD/FNDE nº 55, de 13 de dezembro de 2013	13/12/2013	Estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros da Bolsa-Formação do Pronatec aos serviços nacionais de aprendizagem participantes da Rede e-Tec Brasil, para que estes ofertem educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, executem e prestem contas desses recursos, a partir de 2013.
Portaria nº 1.291	30/12/2013	Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.
Resolução/CD/FNDE nº 2	06/03/2014	Altera o art. 3º da Resolução nº 7, de 20 de março de 2013, que estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Resolução/CD/FNDE nº 3	06/03/2014	Altera o art. 3º da Resolução nº 8, de 20 de março de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros e prestação de contas, ao Distrito Federal e aos Estados visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Portaria MEC nº 197	07/03/2014	Dispõe sobre a obrigatoriedade das instituições de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica ofertantes de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional articulados à educação básica a responder anualmente o Censo Escolar da Educação Básica.
Portaria Interministerial nº 5	02/05/2014	Dispõe sobre a reorganização da Rede Certific.
Portaria SETEC nº 8	02/05/2014	Regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional no âmbito da Rede Certific.
Lei nº 13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

Resolução CNE/CEB nº 01	05/12/2014	Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, com fundamento no Parecer CNE/CEB 08/2014.
Portaria MEC nº 03	25/03/2015	Institui o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CPPG;
Portaria MEC nº 23	10/07/2015	Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal.
Portaria MEC nº 25	13/08/2015	Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Portaria MEC nº 817	13/08/2015	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec.
Portaria MEC nº 818	13/08/2015	Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Portaria MEC nº 31	15/09/2015	Dispõe sobre a atualização da Marca IF dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Portaria MEC nº 37.	29/10/2015	Dispõe sobre o funcionamento dos Polos de Inovação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Portaria nº 1.152	22/12/2015	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação.
Lei nº 13.249	13/01/2016	Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019.
Resolução CNE/CEB nº 01	02/02/2016	Define Diretrizes Operacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na Modalidade de Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2015.
Portaria MEC nº 92	16/02/2016	Estabelece a forma de divulgação do cronograma para realização dos processos de consulta à comunidade escolar para os cargos de Reitor e Diretor-Geral de Campus no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Portaria MEC nº 246	15/04/2016	Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação.
Decreto nº 8.752	09/05/2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria MEC nº 378	09/05/2016	Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Portaria MEC nº 400	10/05/2016	Dispõe sobre as normas para funcionamento do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC.
Portaria nº 393	10/05/2016	Altera Portaria MEC no 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos

		Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.
Portaria nº 401	10/05/2016	Dispõe sobre a oferta de curso de educação profissional técnica de nível médio por instituições privadas de ensino superior.
Portaria MEC nº 15	11/05/2016	Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR.
Portaria MEC nº 413	11/05/2016	Atualiza o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST).
Medida Provisória nº 746	22/09/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Reforma do Ensino Médio).
Lei nº 13.415	16/02/2017	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Reforma do Ensino Médio).
Decreto nº 9.005	14/03/2017	Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação - MEC e estabelece as competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.
Portaria MEC nº 17	19/05/2017	Institui o Grupo de Trabalho - GT para proposição de diretrizes, mecanismos e procedimentos do processo de institucionalização do Programa Nacional Mulheres Mil, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017j).