

# ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A POLITECNIA: PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL REPUBLICANO

Rondinelli de Carvalho Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3250-7271>

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0207-1182>

## RESUMO

O estudo aborda, em linhas gerais, o desenvolvimento histórico da Educação Profissional no Brasil, com foco nas políticas públicas educacionais relativas a esta modalidade educacional e suas relações com os contextos econômicos e políticos das fases que compõem o Período Republicano, a partir de 1889. O objetivo central foi investigar como a Educação Profissional foi marginalizada nas políticas educacionais, em especial devido à tradição dualista que separa a formação escolar destinada às classes abastadas em contraponto a educação básica projetada para as classes populares pelos governantes. O problema que norteou o escrito reside no fato de que, historicamente, a Educação Profissional no país foi relegada a um segundo plano, sendo oferecida como uma solução para a formação da mão de obra das classes menos abastadas, enquanto a educação acadêmica foi, tradicionalmente, voltada, sobretudo, às elites. A contextualização inclui uma análise desde a Proclamação da República até o início do século XXI, com destaque para as reformas educacionais da Era Vargas (1930-1945), a Ditadura Militar (1964-1985) e os governos democráticos posteriores, sobretudo entre 2003 e 2016. A metodologia utilizada é teórico-documental, de natureza qualitativa e exploratória, e busca compreender como essa dualidade educacional reflete o modelo de escolarização capitalista-dependente, limitando a emancipação dos mais desfavorecidos.

## Palavras-chave

História da Educação; Educação Profissional; Dualidade Educacional; Desigualdades Educacionais.

Submetido em: 01/10/2024 – Aprovado em: 05/11/2024 – Publicado em: 06/11/2024

- 1 Especialista em história no Brasil pela Faculdades integradas de Jacarepaguá (FIJ). Professor lecionando a disciplina de história pela Prefeitura municipal de Mari-PB. Professor lecionando a disciplina de história pela prefeitura municipal de Capim-PB.
- 2 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT-IFPB).



# BETWEEN ASSISTANCEISM AND POLYTECHNICS: HISTORICAL OVERVIEW OF PROFESSIONAL EDUCATION IN REPUBLICAN BRAZIL

## **ABSTRACT**

The text discusses, in general terms, the historical development of Vocational Education in Brazil, with a focus on public educational policies relating to this type of education and their relationship with the economic and political contexts of the phases that make up the Republican Period, starting in 1889. The main objective was to investigate how Vocational Education was marginalized in educational policies, especially due to the dualistic tradition that separates schooling for the wealthy classes from the basic education designed for the working classes by the rulers. The problem that guided the writing lies in the fact that, historically, Vocational Education in the country has been relegated to a secondary level, being offered as a solution for training the workforce of the less well-off classes, while academic education has traditionally been aimed above all at the elites. The contextualization includes an analysis from the proclamation of the Republic to the beginning of the 21st century, with emphasis on the educational reforms of the Vargas Era (1930-1945), the Military Dictatorship (1964-1985) and the subsequent democratic governments, especially between 2003 and 2016. The methodology used is theoretical-documentary, qualitative and exploratory in nature, and seeks to understand how this educational duality reflects the capitalist-dependent schooling model, limiting the emancipation of the most disadvantaged.

## **Keywords**

History of Education; Professional Education; Educational Duality; Educational Inequalities

## 1 INTRODUÇÃO

A Proclamação da República no Brasil, em 1889, despertou expectativas de que seria viável criar, neste país, um sistema público de ensino acessível a todos. No entanto, somente a partir de 1930, com o desenvolvimento da industrialização, teve início uma expansão mais vigorosa do ensino básico, o qual passou a ser considerado uma chave, por parte dos governantes, que permitiria acelerar o desenvolvimento econômico e “civilizar” as massas, conforme a concepção social elitista predominante (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 117). Em outras palavras, em meio ao debate público da época, as propostas que enfatizavam a educação básica como um meio de promover a transformação econômica do país ganharam destaque.

O ideal republicano, do início do século XX, visou incorporar a nação a um espírito cívico lastreado pelas premissas da “ordem e progresso”, estampada no centro da bandeira nacional [inscrição inspirada no lema político positivista do francês Auguste Comte (“O amor como princípio e a ordem como base; o progresso como meta”)]. Nesse sentido, a escola primária passou a ser concebida como um instrumento eficaz para erradicar o analfabetismo e disseminar os valores cívicos e morais defendidos pelas elites (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 116-120).

Paralelamente, os ideais do movimento escolanovista (Escola Nova) começaram a se difundir no Brasil<sup>3</sup>. Tratou-se de um movimento educacional de perfil liberal, defensor da escola pública e laica enquanto direito universal. O marco desse movimento no Brasil foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932<sup>4</sup> (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158-159). Este Movimento encampou, em linhas gerais, os postulados da escolarização moderna, amplamente discutidos à época nos ciclos progressistas, a saber: universalidade; estatalidade; gratuidade; obrigatoriedade; laicidade, e; coeducação.

Com o estabelecimento do Ministério da Educação e Saúde Pública e a implementação da Reforma Francisco Campos, em 1931, o Estado ampliou seu controle sobre o ensino básico no Brasil. Ainda no contexto da Era Vargas (1930-1945), com o advento do Estado Novo (1937-1945), a hegemonia em relação ao debate educacional centralizou-se ainda mais na esfera política formal, diminuindo o protagonismo da sociedade civil. Ainda durante o governo Vargas, a Constituição de 1937 direcionou ainda mais o Ensino Secundário para as elites, relegando o Ensino Profissional (EP) como opção preferencial para as classes populares, a chamada dualidade educacional (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159-160).

---

<sup>3</sup> O Movimento teve origem no pensamento pedagógico de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey (considerado seu maior expoente) e Friedrich Fröbel.

<sup>4</sup> O Manifesto foi um documento elaborado por um grupo de educadores brasileiros, liderado por Fernando de Azevedo, defendendo uma reforma educacional ampla e progressista. Propunha, neste sentido, o acesso universal e gratuito a todos os níveis de ensino, algo inexistente no Brasil da época (Bittar; Bittar, 2012, p. 159).

Com a promulgação da Constituição Liberal (1946), a defesa passou a ser das ideias de liberdade e de educação escolar assegurada como direito de todos os brasileiros. Neste sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que o então Ministro da Educação, Clemente Mariano, nomeou uma Comissão de especialistas em educação (coordenada por Lourenço Filho) com o objetivo de propor uma reforma geral da Educação Nacional. Em 1948, esta proposta foi enviada ao Congresso Nacional, entretanto, ela apenas seria aprovada em 1961 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB), após intensos debates (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160-161).

A reforma do ensino básico dos anos 1960 a 1970, no Brasil, esteve fortemente vinculada aos objetivos e ideologias do regime político que estava em vigor na época, especialmente durante a Ditadura Militar, que teve início em 1964. Essa reforma foi caracterizada por vários elementos-chave, incluindo: 1. Imposição de uma ideologia cívica e de conformidade social (as instituições educacionais foram submetidas a uma maior intervenção do Estado, com a criação de órgãos de supervisão e controle); 2. Ênfase em valores como patriotismo, ordem, disciplina e respeito à hierarquia (o ensino de História, por exemplo, foi utilizado para promover uma versão oficialista da História do Brasil, destacando feitos heroicos e glorificando a nação); 3. Expansão do EP de nível básico, a partir de uma concepção pedagógica tecnicista que buscou atender, prioritariamente, às demandas do sistema produtivo; e, 4. Reestruturação do currículo escolar para atender às premissas ideológicas do Regime Militar, com ênfase em disciplinas que promoviam valores considerados relevantes para a formação de uma "juventude patriótica", como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Fechando este resumo sobre algumas linhas gerais da História da Educação básica no Brasil, destacamos que, neste estudo, realizamos uma pesquisa teórico-documental, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e exploratória. Assim sendo, a presente metodologia foi guiada pelo problema gerado nesse estudo, qual seja: como a História da EP no Brasil revela a marginalização desta modalidade educacional nas Políticas Públicas Educacionais (PPE) a partir de uma tradição dualista de escolarização básica? Em relação a tipologia, trata-se de pesquisa exploratória, pois objetivou facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara (GIL, 1999).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Educação Profissional no Brasil republicano

Embora conte com uma história que remonta ao Império brasileiro (1822-1889) – período em que a formação profissional estava concentrada nas instituições religiosas e/ou filantrópicas e em parcas iniciativas civis e/ou públicas, sob a lógica assistencialista e da “reeducação” de menores pobres – a EP de nível básico começou a merecer destaque nas PPE apenas a partir do início do século XX (Nascimento, 2020, p. 77-78). Apesar disso, ela representa, desde sempre, um espaço privilegiado para a compreensão das relações educacionais e de trabalho, constituintes da História da Educação no Brasil.

No século XIX, a EP no Brasil teve o objetivo de treinar para o trabalho, jovens órfãos e/ou filhos das classes não abastadas, os que à época eram denominados de “desvalidos da sorte” (MAGALHÃES, 2011). Segundo a mesma autora, tal iniciativa:

Ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade (2011, p. 93).

Saltando no tempo, percebemos que, no contexto atual, a EP se tornou objeto de pesquisa das mais variadas temáticas (currículo, formação docente, História da Educação, práticas pedagógicas, gestão escolar, dentre outras) que são contempladas por abordagens teóricas e metodológicas também diversificadas (desde aquelas que privilegiam aspectos sociofilosóficos constituintes da sua história, passando pelas que se ancoram em uma ótica institucional, com foco no sistema escolar e nas políticas públicas educacionais, até as que se voltam para as relações entre trabalho e educação ou cotidiano escolar, com perspectivas histórico-críticas, amparadas em abordagens marxistas, por exemplo).

Em todos os casos acima mencionados, a despeito da multiplicidade de abordagens, elas situam a EP como importante objeto de pesquisa no campo educacional, tendo em vista os impactos sociais que que esta modalidade desencadeia, tanto em termos estritamente formativos quanto, em sentido mais amplo, no que se refere a memória, a organização, a estrutura e ao funcionamento do sistema escolar, apesar da descontinuidade, que foi a marca histórica das PPE relativas a EP, conforme destacou Ciavatta (2014, p. 51-52).

Quanto ao contexto do século XIX, momento no qual nasceu a escolarização de massa tal como a conhecemos, ressaltemos a íntima relação entre a educação escolar moderna e os processos de industrialização mundo afora, algo que também se refletiu no Brasil, com repercussões sobre a modalidade da EP. Neste sentido, Dalton José Alves (2020) demonstrou como a ideia da educação escolar universal emergiu no contexto de industrialização a reboque da constatação de que uma escolarização básica inclusiva aos filhos da classe trabalhadora, desencadearia uma maior produtividade em meio as mudanças radicais dos processos produtivos decorrentes da industrialização.

Evidencia-se, assim, que, a partir da Revolução Industrial do século XVIII, o trabalho urbano produtivo material com base na indústria tornou-se, paulatinamente, o princípio educativo, agora centrado na escola, para todos os membros da sociedade. Todos precisam dominar esses conhecimentos. Seja para aplicá-los na produção, no trabalho industrial, mas também para compreender os fundamentos científicos que sustentam a vida nessa nova sociedade baseada na produção industrial (ALVES, 2020, p. 42).

Esta necessidade da escolarização básica em grande escala surgiu, neste sentido, como forma a atender as demandas do sistema produtivo o que levou, ainda no século XIX, a uma cristalização da concepção dualista de educação escolar (inerente ao sistema capitalista, em diferentes graus, a depender do país), ou seja, uma escola voltada para as classes abastadas e constituída de uma base de formação geral científico-teórica e da sofisticação intelectual dos estudantes e, outra, focada na aprendizagem de conhecimentos básicos e de treinamento profissional para aqueles que viriam a formar a classe trabalhadora fabril:

Neste contexto, é que a escola, aos poucos, irá se converter na principal forma de educação da maioria, em substituição à educação empírica e espontânea das épocas anteriores, nas quais a educação escolar estava restrita aos nobres e aristocratas (ALVES, 2020, p. 47).

Importante registrar que essa propositura – de uma escolarização universal – foi fomentada pela burguesia em seu processo revolucionário, a partir do fim do século XVIII, não apenas ancorada em uma concepção humanista de “elevação dos espíritos por meio do acesso ao conhecimento de base racional-científico”, mas, sobretudo, pautado em um utilitarismo que visava atender aos seus interesses econômicos desta classe<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As Revoluções Burguesas foram uma série de movimentos políticos que ocorreram nos séculos XVII, XVIII e XIX. Caracterizadas pelo conflito entre a burguesia emergente e a nobreza, essas revoluções resultaram na consolidação do poder político da burguesia e na queda do absolutismo monárquico em muitos países. Exemplos notáveis incluem as Revoluções Inglesas (século XVII), a Revolução Americana (final do século XVIII) e a Revolução Francesa (final do século XVIII), todas marcadas por lutas por direitos civis, igualdade jurídica, representação política (sobre o tema ver Hobsbawm (2001, p. 127-149).

Paradoxalmente, as organizações das classes trabalhadoras observaram neste processo uma brecha para que pudessem ter acesso a escolarização (mesmo que precarizada e aligeirada), algo anteriormente restrito aos abonados (ALVES, 2020, p. 45-50). Claro que, alcançado esta universalização da educação básica, em um segundo momento, a classe trabalhadora passou a encampar uma luta política por equidade educacional, no sentido de não apenas “escola para todos”, mas a partir de atingida essa demanda “uma escola igual para todos”. Notemos que este processo, que se estendeu ao longo do século XX, continua em muitos países a ser objeto de debates e luta política.

No Brasil, este projeto de uma “escola para todos” se desenhou de modo lento e tardio, em relação aos países que se projetaram de modo prístino no desenvolvimento industrial. Assim, somente a partir das primeiras décadas do século XX surgiu um debate neste sentido a partir de uma concepção pragmática das vantagens econômicas para a nação decorrentes de escolarização de massa e de formação profissional de nível básico para os filhos da classe trabalhadora (ALVES, 2020, p. 53-57).

Neste contexto, da Primeira República (1889-1930), reforçou-se a ideia de reformar a educação brasileira via expansão da EP de nível básico. Assim sendo, no ano de 1909, o então Presidente Nilo Peçanha criou via decreto as “Escolas de Aprendizes Artífices” (Decreto nº 7.566), no total de 19 (dezenove) unidades de ensino profissional primário instituídas em capitais dos estados da federação e na cidade de Campos (RJ). Registremos que, estas escolas estavam sob gestão à época do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (AFONSO; SANTOS, 2020, p. 197-202).

A partir da década de 1930, difundiu-se ainda mais a ideia de expandir a escolarização de nível primário, bem como das escolas profissionalizantes, como forma de atender as demandas oriundas do rápido e contínuo avanço da industrialização do país. Tratava-se do contexto da Era Vargas, na qual ocorreu o abandono do liberalismo econômico no Brasil bem como o surgimento de uma “política de industrialização nacional”, sob um modelo de capitalismo de forte intervenção do Estado sobre a economia. Dentre as grandes transformações estruturais na economia e sociedade brasileira à época, ocorreu a criação do “Ministério da Educação e Saúde Pública” (1931), conforme já mencionado (pela primeira vez o país teve uma pasta ministerial focada na educação escolar, ponto de partida para a construção, pela primeira vez no Brasil, de um sistema nacional de educação) e o início de uma grande reestruturação da educação brasileira, a partir do incremento do debate nacional sobre educação escolar (AFONSO; SANTOS, 2020, p. 200-202).

Centrando nossa discussão nas profundas reformas e PPE das duas últimas décadas, quanto a EP, destaquemos que a Lei nº 11.892/2008 (que refundou a Rede Federal), foi, desde a criação das EAA (1909), seguramente, a maior mudança estrutural pela qual passou o ensino técnico no Brasil.

De acordo com essa Lei, em seu Artigo 1º, a Rede Federal de EP foi constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais (CEFET-RJ e CEFET-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008); e, o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Quanto aos Institutos Federais, especificamente, estes foram definidos, no Artigo 2º da supracitada Lei, como instituições de “educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008). O Artigo 8º da mesma lei estipula que os Institutos Federais devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, (prioritariamente na forma de cursos integrados) e, no mínimo, 20% das vagas para “cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

Posteriormente, visando mitigar o sério problema da exclusão social e atender a certos objetivos dos Institutos Federais, a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Esta Lei, conforme estabelecido em seu artigo 1º, determina a reserva de 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior para estudantes que tenham concluído todo o ensino médio em escolas públicas. Assim sendo, 50% devem ser destinadas a estudantes provenientes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (Brasil, 2012). Além disso, dentro dessa cota total, 50% das vagas são especificamente destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (SOUZA, MEDEIROS NETA, 2021, p. 114). Esta legislação, que introduziu mudanças estruturais significativas no país em relação à inclusão educacional de grupos sociais anteriormente marginalizados do acesso ao direito social à educação, também teve um impacto positivo nos Institutos Federais, os quais também passaram a adotar os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas para admissão em instituições públicas de ensino superior.

Registremos que recentemente a Lei de Cotas passou por um processo de atualização que implicou algumas alterações. Trata-se da Lei 14.723/23, que estipulou, por exemplo, que os candidatos cotistas terão suas notas dos processos seletivos consideradas à priori na chamada “ampla concorrência” e, apenas em caso de não classificação essa nota migrará para as reservas de vagas para cotas, aumenta as chances de os cotistas entrarem nas instituições públicas. Além disso, o critério de renda familiar para as cotas baixou de um salário-mínimo e meio por pessoa da família para um salário-mínimo. Também estudantes quilombolas passaram a constar como grupo de beneficiários das cotas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2023).

Também foi atribuída aos Institutos Federais e às demais instituições integrantes da Rede Federal a responsabilidade de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, (EJA) conforme estipulado pelo Decreto nº 5.840/2006 (Souza, Medeiros Neta, 2021, p. 114).

Este decreto instituiu o "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos" (Brasil, 2006). Desta forma, o PROEJA tem por foco oferecer educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos, buscando atender às demandas específicas desse público, como flexibilidade de horários e metodologias que considerem as experiências e necessidades dos alunos adultos, em muitos casos trabalhadores.

Importante registrar que a criação dos Institutos Federais se insere em uma política pública voltada para o fortalecimento da EPT e que foi desenvolvida, desde o início do governo Lula (2003), com a expansão de unidades dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Aliás, destaquemos que, até a posse deste presidente, em 2003, havia apenas 119 unidades dessas instituições escolares federais no Brasil. Já nos seus dois governos (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e nos governos de Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016), o número de unidades chegou, em 2019, a "661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 CEFET, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II" (BRASIL, 2019).

Em março de 2014 o Governo Federal anunciou um plano de expansão dos Institutos Federais de Educação (IFE) com a criação de 100 novos campi em todo o país, proporcionando a abertura estimada de cerca de 140 mil novas vagas, principalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio. O plano de expansão da EPT foi dividido em três fases naqueles governos. A primeira fase, iniciada em 2005, após a promulgação da Lei nº 11.195, que eliminou obstáculos à expansão da Rede Federal (Brasil, 2005), envolveu o anúncio da criação de 64 unidades de ensino. O principal objetivo dessa etapa era estabelecer escolas federais de EPT em estados que ainda não possuíam tais instituições, bem como em áreas periféricas de grandes centros urbanos e em municípios do interior. Nessas localidades, os cursos criados deveriam ser alinhados com as demandas específicas do mercado de trabalho local (SOUZA, MEDEIROS NETA, 2021, p. 114).

No período de 2007 a 2010 ocorreu a segunda fase da expansão, a qual tinha como slogan "Uma escola técnica em cada cidade-polo do país". Nesta etapa, foram instaladas 150 novas unidades de ensino que, somadas às 64 da Fase I, atingiriam o total de 214. Alguns critérios foram considerados para a seleção dessas cidades-polos: 1. a distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2. a cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3. a sintonia com os arranjos produtivos locais; 4. o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; 5. a identificação de potenciais parcerias (SOUZA, MEDEIROS NETA, 2021, p. 115).

Em agosto de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff anunciou a terceira fase da expansão. À época, planejava-se que, até 2014, o Brasil teria mais 208 unidades dos Institutos Federais. Foram estabelecidos como critérios para a seleção dos municípios: 1. Possuir população superior a 50 mil habitantes; 2.

Os perfis dos arranjos produtivos locais, e; 3. O percentual elevado de pobreza. Com a implantação das novas unidades, a Rede Federal deveria contar, em 2014, com 562 escolas, em 512 municípios (Brasil, 2011). Em síntese, o Brasil tinha até o ano de 2002 apenas 140 escolas técnicas e entre 2005 e 2016 foram criadas outras 422 unidades (nesse período também foram incorporadas à RFEPT outras 92 unidades). Atualmente são cerca de 682 unidades de campi de IFE no país, com cerca de 1,5 milhão de estudantes matriculados.

No ano de 2024, por ocasião ano em que a Rede Federal de Educação Profissional atinge 115 anos de história, o governo do presidente Lula estipulou uma nova fase de expansão dos institutos Federais no país. Neste sentido, foi anunciada a construção de cerca de 100 novos campi em todos os estados da federação, além da destinação de recursos para investimentos para melhoria da infraestrutura dos campi já existentes.

A partir desse percurso cronológico apresentado (e sintetizado no Quadro 01) sobre a História da EP no Brasil, é possível perceber que, contemporaneamente, esta modalidade de ensino possui uma visibilidade ascendente na esfera educacional brasileira, isto é, percebe-se um crescimento da importância dessa modalidade de ensino em meio as PPE no Brasil. Registremos que a História da EP de nível básico no Brasil foi marcada por reformas que se tornaram marcos, no que diz respeito ao entendimento sobre a gestão, à organização e à formação para o trabalho. Com o objetivo de apresentar, cronologicamente, uma síntese do histórico dessa modalidade educacional, tem-se o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Principais marcos normativos da história da educação profissional no Brasil

ANO	PRINCIPAIS MARCOS NORMATIVOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, que criou instituições educacionais de Educação Profissional de nível básico, com o estabelecimento de 19 (desenove) “Escolas de Aprendizizes Artífices” (em praticamente todos os estados brasileiros, à época) <sup>6</sup> .
1937	A Educação Técnica (por essa época se começou a usar o termo “escola/educação técnica” no sentido de “profissional/profissionalizante”) passou a ser concebida como um elemento estratégico para o desenvolvimento econômico do país (notadamente no setor industrial). No governo do Presidente Getúlio Vargas, as “Escolas de Aprendizizes e Artífices” foram convertidas em “Liceus Industriais” a reboque de mudanças <sup>7</sup> .

<sup>6</sup> Importante destacar que as Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA) tiveram por propósito educar e disciplinar crianças e adolescentes pobres (referidos no Decreto como “desfavorecidos de fortuna”) ensinando-lhes um “ofício mecânico”. Não havia nos primeiros anos de funcionamento um currículo unificado e definido para cada tipo de área de profissionalização. O ingresso se dava entre 10 e 12 anos de idade com formação de cerca de 04 anos. Os “cursos” variavam entre as unidades e as mais comuns foram: sapataria, trabalhos com têxteis ou gráficos, serralharia; alfaiataria, atividades comerciais e marcenaria (Afonso; Santos, 2020, p. 197-202).

<sup>7</sup> Com a Constituição de 1937, o ensino profissional passou a condição de dever do Estado (art.129). Isso se explica pelo rápido processo de expansão da atividade industrial que acabou por também rapidamente acelerar as demandas por formação profissional de nível básico e intermediário no país (Medeiros Neta et.al, 2018, p. 226-232).

1942	Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúdedo do Estado-Novo varguista, promoveu significativa reforma na estrutura educacional brasileira. Surgiram as denominações de “ensino industrial”, “ensino agrícola” e “ensino comercial a depender do perfil das instituições <sup>8</sup> .
1950-1953	Promulgação das Leis 1.076/50 e 1.821/53 (“Leis de Equivalência”). Por elas, passou a ser permitido o acesso aos cursos superiores por parte dos egressos de curso técnico industrial, comercial ou agrícola, mas com a exigência de exames de complementação <sup>9</sup> .
1959	As então “Escolas Industriais” foram reordenadas em “Escolas Técnicas Federais”, agora na condição de autarquias, passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa <sup>10</sup> .
1971	Com a promulgação da Lei 5.692/71 (“Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau), se instaurou a profissionalização compulsória na educação básica em todo o Brasil, fazendo com que a etapa escolar de 2º Grau passasse a ter caráter de educação integral <sup>11</sup> .
1978	As Escolas Técnicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná passaram a condição de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), passando a ofertar cursos superiores em nível de graduação e de pós-graduação.
1994	Estabelecimento do Decreto nº. 8.948/1994 que reconfigurou as instituições federais de ensino técnico ao introduzir cursos de nível superior da EP (chamado de tecnológico) bem como de especializações em um processo conhecido por (“cefetização”).
1997	O Decreto Lei nº 2.208/97 reformulou radicalmente o ensino técnico anulando a possibilidade de oferta da ensino técnico integrado ao ensino médio ( a EP se restringiu as formas concomitante e sequencial quanto a etapa do atual Ensino Médio (antigo 2º Grau).
2004	O Decreto 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208/97, determinando a reintegração do ensino técnico ao médio <sup>12</sup> .

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Destaquemos que o crescimento da EPT no Brasil, nas duas últimas décadas, é evidenciado pelo Censo Escolar de 2023, o qual constatou que esta modalidade de ensino foi a que mais cresceu na educação básica. Entre os anos de 2022 e 2023, as matrículas na EPT aumentaram de 2,1 milhões para 2,4 milhões, representando um acréscimo de 12,1%. O mencionado Censo também revelou que, com exceção do PROEJA, que permaneceu praticamente estagnada em termos de percentual de matrículas, todas as outras formas de EPT experimentaram um notório crescimento. É pertinente registrar que, segundo os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2023, "a maior parte das matrículas nessa modalidade de ensino está concentrada na rede privada, totalizando 44,4%, seguida pelas redes estadual e federal, com 38,2% e 13,7%, respectivamente"<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> Em meio a chamada Reforma Capanema (1942), surgiram as “Leis Orgânicas do Ensino” que alteraram a estrutura educacional brasileira em muitos aspectos. Para o que nos interessa aqui, houve maior interesse por parte do Estado em fomentar o ensino técnico-profissional. Também houve o seu deslocamento também para o grau médio da escolarização básica. Ainda neste contexto criou-se uma espécie de sistema de educação profissional paralelo, o nascimento do “Sistema S”, com a criação do Senai, em 1942 e do Senac, em 1946 (Medeiros Neta et.al, 2018, p. 226-230).

<sup>9</sup> Com essa legislação, disciplinas da formação geral foram introduzidas nos currículos dos cursos técnicos de nível básico.

<sup>10</sup> Isso refletiu um contexto de forte modernização e ampliação do parque industrial brasileiro o que, por sua vez, aprofundou a demanda por formação técnica de nível operacional.

<sup>11</sup> O pretenso fim da dualidade educacional no Brasil foi “para inglês ver”, pois sua efetividade derrapou em meio a falta de investimentos insuficientes, de estrutura e de profissionais qualificados (Giorgi; Almeida, 2014, p. 271-276).

<sup>12</sup> Além disso, houve, por força dessa nova legislação, a imposição para que as Instituições Federais de Educação Profissional ofertassem o mínimo de 50% de seu total de vagas na forma de cursos técnicos integrados ao nível médio (Brasil, 1997; Brasil, 2004).

<sup>13</sup> Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/matriculas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1>. Acesso em 20/03/2024.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos em relação a expansão da EP no Brasil, pesquisas revelam que dentre países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a EPT forma um terço (32%) dos alunos do ensino médio, enquanto no Brasil, este percentual está no patamar de apenas 8% dos estudantes da educação básica<sup>14</sup>. Também consta que trabalhadores detentores de diplomas de cursos técnicos têm uma média salarial de cerca de 32% maior em relação aos que detêm apenas o ensino médio. As oportunidades de inserção no mercado de trabalho igualmente se potencializam para aqueles que possuem formação técnica, relevam os dados referentes a taxas de desemprego no país<sup>15</sup>.

Diante do contexto brasileiro caracterizado pelo trabalho informal e subemprego, a formação técnica, embora vinculada aos interesses econômicos, tem adquirido uma importância significativa, sobretudo para a emancipação dos mais desfavorecidos e marginalizados, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos jovens trabalhadores e suas comunidades. A educação técnica integrada ao Ensino Médio oferece à juventude uma oportunidade que não apenas auxilia em suas necessidades econômicas e integração social, mas também representa uma proposta educacional que, ao integrar diversos campos de conhecimento, é fundamental para o desenvolvimento pessoal dos jovens e para a transformação da realidade social na qual estão inseridos.

De acordo com Saviani (2007), nos primórdios da humanidade, o ser humano aprendeu a interagir com a natureza de modo racional e, primando por sua sobrevivência, passou então a subjugar-la às suas necessidades. A partir dessa interação homem/natureza, surge a relação entre trabalho/educação, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, desta interação com a natureza e da forma transformadora que isso resulta. Assim, quanto mais o ser humano interagia com a natureza mais ocorriam, dialeticamente, as transformações que iriam resultar o ser humano no que ele é hoje, ou seja:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

---

<sup>14</sup> O estudo "Education at a Glance" revelou que o Brasil figura entre os cinco países com menor percentual de estudantes matriculados na Educação Profissional, em um conjunto de 45 nações analisadas pela OCDE. Fonte: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-uma-das-piores-taxas-de-ensino-tecnico-e-de-jovens-nem-nem-aponta-ranking/>. Acesso em 20/03/2024.

<sup>15</sup> Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/pesquisa-defende-expansao-dos-cursos-tecnicos-no-brasil>. Acesso em 20/03/2024.

A apropriação individual da propriedade, em decorrência da divisão social do trabalho e do surgimento de desigualdades sociais configurou, por volta de 4 mil anos a.C. um novo tipo de sociedade ancorada no poder estatal, as civilizações. Ato contínuo, começaram a surgir as funções políticas especializadas, destinadas àqueles que não tinham necessidade de produzir de forma direta, visto que se tornaram os detentores da propriedade privada. Neste momento de reordenamento das organizações sociais, a classe dominante sentiu a necessidade de criar um espaço dedicado à formação dos futuros dirigentes. Eis que emergiu a escola:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 154).

Percebe-se, assim, que a escola se apresentou-se inicialmente como um espaço reservado aos abastados da cidade, fato que perdurou até o advento das grandes revoluções do século XVIII, quando a escola assume o papel de centro oficial da educação, inicialmente como um local de formação geral a todos. No entanto, o tipo de educação “para todos” não se revelou na prática, pois a origem de classe acaba por influenciar o tipo de educação que os indivíduos recebiam. Tem-se a conhecida dualidade de papéis na formação educacional, em que a escola assume um tipo manual/profissional destinada aos filhos dos trabalhadores e outro intelecto/dirigente para os sujeitos advindos das classes abastadas.

Esse modelo de educação persiste até hoje. Porém, outro modelo faz-se necessário: um que privilegie de fato a educação como um instrumento de emancipação e não de opressão. Assim, no seio dos conflitos entre capital e trabalho, desenvolveu-se uma proposta que retoma o sentido ontológico do trabalho como algo intrínseco ao ser humano, pois é considerado fruto produtivo e transformador de sua relação com a natureza.

Desta forma, tendo o “trabalho como princípio educativo”, alguns pensadores, entre eles Marx e Gramsci, propuseram que a educação deveria privilegiar as relações produtivas, fora dos moldes capitalistas que conhecemos hoje, fazendo com que os estudantes conseguissem compreender como ocorre a transformação do conhecimento (“ciência potencial”) em “potencial material”. Isso é o que Marx chamava de “politecnia” (SAVIANI, 2007).

Assim, a proposta de ter o “trabalho como princípio educativo” pressupõe a necessidade de romper com o atual modelo de educação voltado apenas para os interesses do sistema produtivo. Ainda que “o trabalho como princípio educativo” esteja inserido nos documentos legais que regulam a educação brasileira, em especial o ensino médio, este só poderá ser efetivado na medida em que se solidifique a compreensão de que o trabalho cria e recria a existência humana nos aspectos econômico, artístico, cultural e tecnológico.

Da mesma forma, quando a educação proporciona entender esse papel do trabalho, compreendendo como atravessa as vidas das pessoas em seus vários aspectos, contribuimos para o reconhecimento das condições de exploração que a atual sociedade nos submete e o que podemos fazer para superá-las.

Imbuídos desses princípios devemos considerar que não basta formar o cidadão produtivo ou o sujeito apenas reprodutor de desigualdades. A tarefa é contribuir para que ele seja capaz de exercer sua cidadania (política, econômica, social), de garantir suas condições de vida com o seu trabalho bem como de criar e fruir livremente. Para tal, a escola será a instituição social responsável por inseri-lo tanto na sociedade das coisas quanto na sociedade dos homens.

### 3 CONCLUSÃO

Destacamos neste escrito que a História da EP no Brasil remonta ao Período Imperial, quando as iniciativas para formação técnica eram limitadas a instituições religiosas e filantrópicas. Naquele contexto, o foco principal desta modalidade educacional era a “reeducação” (controle social) de jovens marginalizados, como órfãos (viés assistencialista). Vimos que este paradigma perdurou até início do século XX, quando da época da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), durante a fase da Primeira República. Neste novo contexto, a importância atribuída a EP refletiu a necessidade de atender às demandas emergentes da industrialização no que concerne a qualificação da força de trabalho para execução de “ofícios mecânicos”, como se dizia à época.

Já no contexto da Era Vargas (1930-1945), o Estado assumiu um papel mais ativo na organização do sistema educacional brasileiro, vinculando a EP, embora incipiente, à estratégia de industrialização e desenvolvimento nacional. Posteriormente, as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, impulsionadas pela Ditadura Militar, reforçaram essa ênfase no ensino técnico alinhadas aos objetivos produtivistas do Regime, moldando o sistema para formar mão de obra de nível intermediário. Nas últimas décadas, a criação dos Institutos Federais, por exemplo, representou um marco importante para o fortalecimento dessa modalidade de ensino. Com políticas públicas que visaram democratizar o acesso à EP, a partir dos governos de Lula e Dilma, o número de unidades e vagas oferecidas aumentou significativamente.

Buscamos neste escrito ressaltar que a História da EP no Brasil revela um processo marcado por uma dualidade educacional estruturalmente estabelecida, em que a formação profissional foi, tradicionalmente, relegada às classes populares, enquanto a educação de caráter científico e humanístico era reservada às classes abastadas. Esse modelo dualista, profundamente enraizado nas PPE desde o início do século XX, é reflexo de um projeto político das elites nacionais, visando desde sempre imprimir a educação pública no Brasil padrões de qualidade baixos.

Destacamos igualmente que, mesmo considerando-se os avanços recentes, nas últimas décadas, como a criação dos Institutos Federais e a expansão da modalidade de EP no sistema educacional brasileiro, a EP ainda enfrenta desafios significativos. Assim sendo, o crescimento das matrículas e o fortalecimento institucional dessa modalidade de ensino não foi, ainda, suficiente para superar as desigualdades que perpassam o sistema educacional brasileiro. A EP permanece, em muitos casos, desvinculada de uma proposta emancipatória que possa integrar, de forma efetiva, os indivíduos ao mundo do trabalho, sem limitar suas possibilidades de desenvolvimento intelectual e crítico.

O modelo de EP vigente, quando guiado apenas, ou prioritariamente, pelas demandas produtivas, reflete e acentua as contradições históricas entre capital e trabalho. Neste sentido, conforme destacamos, a premissa do “trabalho como princípio educativo”, aponta para uma educação que vai muito além da mera formação técnica, promovendo a formação dos jovens para a vida social e produtiva.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, José Antônio M. M.; SANTOS, Renato Marinho B. Estratégias de controle das classes perigosas: o ensino profissional do Império à República. **Revista Trabalho Necessário**. v. 18, n. 35, p. 183-207, 2020.

ALVES, Dalton José. Notas para o estudo do trabalho industrial urbano: o princípio educativo da “escola para todos” a partir da modernidade. **Revista Trabalho Necessário**. v. 18, n. 35, p. 38-60, 2020.

BITTAR, Marise; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, 2012, p. 157-168.

BRASIL. **Decreto nº 7.566/1909**. Institui a obrigatoriedade do ensino primário.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1937.

BRASIL. **Lei nº 1.821**, de 13 de março de 1953. Dispõe sobre a reforma da legislação do ensino industrial.

BRASIL. **Lei nº 2.208**, de 7 de abril de 1954. Alterações às disposições da Lei de Ensino Industrial.

BRASIL. **Lei nº 10.076**, de 10 de maio de 1950. Altera a legislação relativa ao ensino superior.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo no ensino superior.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 5.804**, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre os cursos de formação profissional e técnica.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. **Lei nº 13.723**, de 27 de setembro de 2023. Dispõe sobre políticas educacionais e de inclusão no ensino superior.

ClAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, v. 19, n. 39, 2014, p. 50-64.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de Carvalho; e GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 2, 2016, p. 109-120.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. **Opsis**, Catalão-GO, v. 1, pág. 262-281, jan./jun. 2014.

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

MEDEIROS NETA, et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **Holos**, ano 34, v. 223-235, 2018.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848** (15 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, memória e a educação: relações consensuais e contraditórias. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 67, 2016, p. 165-174.

NASCIMENTO, J. M. **do. Ensino profissional brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios.** **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 76–98, 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, 2007, p. 152-180.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Educação profissional e tecnológica no Brasil: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021, p. 109-125.

STAMATTO, M. I. S. **Experiências escolares para a infância desvalida - Brasil Imperial (1822-1889)**. In: **Revista Holos**, v. 5, 2016.