

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

CAMPOS DOS GOYTACAZES

2003

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO
LOCAL

Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades – Universidade Candido
Mendes– Campos dos Goytacazes.

Dissertação submetida à Universidade
Candido Mendes, como parte das
exigências para obtenção do título de
Mestre em Planejamento Regional e
Gestão de Cidades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosélia Périssé da
Silva Piquet.

Campos dos Goytacazes – RJ

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca da **UCAM - CAMPOS**

Pereira, Luiz Augusto Caldas.

A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local/ Luiz Augusto Caldas Pereira. – 2003.
114 f. :il.

Orientador(a): Rosélia Perissé da Silva Piquet.

de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades –
Universidade Candido Mendes - Campos. Campos dos
Goytacazes, RJ, 2003.
Bibliografia: f. 112 – 114.

1. Educação técnica 2. Escolas Profissionalizantes
3. Ensino especializado 4. Tecnologia 5. Desenvolvimento regional 6.
Centro Federal de Educação Tecnológica 7. Rede Federal de
Educação Tecnológica I. Universidade Candido Mendes - Campos. II.
Título.

CDU – 377:711.4

Luiz Augusto Caldas Pereira
A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local.

TESE SUBMETIDA À UNIVERSIDADE CANDIDO
MENDES, COMO PARTE DAS EXIGÊNCIAS PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CIDADES.

APROVADA EM OUTUBRO DE 2003.

COMISSÃO EXAMINADORA:

PROF. JORGE LUIZ ALVES NATAL (D. SC. POLÍTICA ECONÔMICA) – IPPUR/UFRJ.

**PROF. ROMEU E SILVA NETO (D. SC. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO) – CEFET-
CAMPOS/RJ.**

**PROF. ROSÉLIA PÉRISSÉ DA SILVA PIQUET (D. SC. ECONOMIA) – UCAM-CAMPOS
.ORIENTADOR**

Aos meus pais (in memorian) pelo privilégio da vida, pelo carinho e valorização da escola.

Agradecimento

Este trabalho é para mim resultado de uma jornada coletiva, por isso ousei fugir do rigor das normas acadêmicas - que recomendam para os agradecimentos o traço da especificidade, onde pessoas e suas contribuições são lembradas – e opto pela delicadeza - não menos rigorosa – para agradecer a companhia e o incentivo de todos que estiveram comigo, direta ou indiretamente, nesta desafiadora caminhada, minha família, meus amigos, cada servidor do meu querido Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET-CAMPOS), pois sem eles seria impossível chegar até aqui.

Fuço a minha postura apenas para agradecer à professora Rosélia Périssé da Silva Piquet, orientadora e também uma amiga fundamental no cumprimento desta caminhada.

Resumo de tese apresentada a UCAM como parte dos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Planeamento Urbano e Gestão de Cidades

“A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local”

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

OUTUBRO 2003

ORIENTADORA: ROSÉLIA PÉRISSÉ DA SILVA PIQUET

RESUMO

Este trabalho recupera a partir de pesquisa bibliográfica, de forma panorâmica, a história de uma parte do que se denomina hoje Rede Federal de Educação Tecnológica, neste caso, um conjunto de instituições surgidas em 1909 como Escolas de Aprendizes e Artífices, para mostrar que o movimento e as transformações destas instituições refletem a trajetória do desenvolvimento brasileiro e a opção pela industrialização. Assim as políticas e os investimentos públicos nestas instituições se colocam no âmbito da intervenção estatal a favor do estabelecimento e da consolidação da indústria nacional.

As Escolas de Aprendizes e Artífices se fazem Centros Federais de Educação Tecnológica em tempo de retração das taxas de crescimento econômico e da implementação de políticas acentuadamente liberais. Considerando, portanto, os Centros Federais de Educação Tecnológica, este trabalho defende o direcionamento das políticas destas instituições para uma atuação mais substantiva a favor do desenvolvimento local.

Abstract of thesis presented to UCAM as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Urban Planning and City Managing

‘The Federal Network of Technological Education and the Local Development ’

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

OCTOBER 2003

ADVISER: ROSÉLIA PÉRISSÉ DA SILVA PIQUET

ABSTRACT

This work recovers through a bibliographic research in a panoramic way the history of a part of what is called today ‘Rede Federal de Educação Tecnológica,’ in this case, a net of institutions created in 1909 and named ‘Escolas de Aprendizes e Artífices’ to show that the evolution and change of these institutions reveal the trajectory of Brazilian development and the option for industrialization. So the policies and public investments in those institutions are developed by State in order to establish and solidify national industry.

The ‘Escolas de Aprendizes e Artífices’ are changed in ‘Centro Federais de Educação Tecnológica’ in times of retraction of economic growth rates and of implementation of highly liberal policies. Considering then those ‘Centros Federais de Educação Tecnológica’, this work defends that the policies developed in those institutions must be mainly directed to local development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA - ANOS 1930 - UMA RETROSPECTIVA PANORÂMICA.....	18
2.1	AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO.....	18
2.2	A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O TRABALHO	20
2.3	A FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL PRETÉRITO.....	21
2.4	O CONTEXTO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES.....	26
2.4.1	O CONTEXTO ECONÔMICO-PRODUTIVO	26
2.4.2	O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO	29
2.5	AS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES.....	31
3	O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1930-1945	36
3.1	OS RUMOS DA ECONOMIA – DO PERÍODO AGRÁRIO AO INDUSTRIAL	36
3.1.1	O REVÉS DA ECONOMIA AGRÁRIA	36
3.1.2	O ARRANQUE DA ECONOMIA INDUSTRIAL.....	38
3.1.3	AS MUDANÇAS DO ENSINO TÉCNICO	39
3.1.4	DE APRENDIZES E ARTÍFICES A TÉCNICO INDUSTRIAL.....	45
4	O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1946-1964	47
4.1	O IMPULSO INDUSTRIALIZANTE	47
4.2	O PROCESSO DE SUBSTITUIÇÃO DAS IMPORTAÇÕES.....	48
4.3	A CRISE NO INÍCIO DOS ANOS DE 1960	53
4.4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1946 –1964	54
4.5	A APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO SISTEMA DE ENSINO.....	56
4.6	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA.....	59
4.7	A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL.....	60
4.8	AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	60

4.9 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961	61
4.9.1 O GINÁSIO INDUSTRIAL	61
4.9.2 O CURSO INDUSTRIAL TÉCNICO	61
 5 O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1964 AOS ANOS DE 1980	64
5.1 A ECONOMIA EM RÁPIDA RETROSPECTIVA.....	64
5.1.1 AS EXPECTATIVAS NO INÍCIO DOS ANOS DE 1960	64
5.1.2 A PERDA DE DINAMISMO DA ECONOMIA NO PÓS-1960	65
5.1.3 O PERÍODO 1964-1967	66
5.2 NA TRILHA DO “MILAGRE ECONÔMICO” E DO “MALOGRO SOCIAL”	67
5.2.1 O RESSURGIMENTO DA CRISE.....	69
 6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1964 AOS ANOS DE 1980.....	72
6.1 NO PERÍODO DA DITADURA.....	72
 7 OS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	77
7.1 UM OLHAR SOBRE O SÉCULO XX.....	77
7.1.1 AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – PANORAMA ATUAL.	80
7.1.2 O SURGIMENTO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFETs).....	83
7.1.2.1 Os Primeiros Centros.....	83
7.1.2.2 Corrigindo a Rota	84
7.1.2.3 É preciso Mudar - A versão das Instituições Federais de Educação	77
7.2 É PRECISO MUDAR – AS INQUIETAÇÕES DO SENAI.....	90
7.3 É PRECISO MUDAR. A VERSÃO DO GOVERNO FEDERAL	92
7.4 MUDANÇA DECRETADA.....	95
7.4.1 O DECRETO 2208 E A PORTARIA 646	96
7.5 O PROEP (PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL)	100

7.6 A “CEFETIZAÇÃO” ENQUANTO DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	103
7.7 O DECRETO FEDERAL 2406/1997	104
7.8 A CONCEPÇÃO DA REDE X A REFORMA DO GOVERNO, SOB O PONTO DE VISTA POLÍTICO-PEDAGÓGICO	106
7.9 O CEFET NO DESENVOLVIMENTO LOCAL	111
7.9.1 O DIAGNÓSTICO DO CENÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO.....	113
7.9.2 O ESTUDO DE EGRESSO	114
7.9.3 A FORMAÇÃO	114
7.9.4 DE PROGRAMAS DE INCENTIVO À AUTOGESTÃO.....	115
7.9.5 A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO	115
8 CONCLUSÃO.....	116
9 BIBLIOGRAFIA.....	120

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O título deste trabalho “*A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local*” pode suscitar, com pertinência, estranheza e questionamentos, quanto à pertinência de uma dissertação com esse foco em um Curso de Planejamento e Gestão de Cidades. Uma indagação talvez pudéssemos arriscar: Que singularidades conferem a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel no desenvolvimento local? Percorrer esse caminho, analisar o percurso dessas escolas, o quanto ele pode estar imbricado com os destinos da região, é nosso objeto de estudo.

Para tal empreendimento, trilharemos os caminhos da educação profissional e a trajetória do desenvolvimento brasileiro, usando como eixo cronológico o Século XX. Colocamos em maior realce alguns elementos afirmativos da relação entre as políticas de desenvolvimento e as da educação profissional, trazendo para o centro das discussões a rede de escolas federais. Consideramos que a trajetória dessas instituições de formação profissional, relacionada aos períodos históricos do país, pode servir como suporte a muitas de nossas considerações, daí também o destaque para determinados anos.

Na retrospectiva, não empenhamos a intenção histórica, seja sob o ângulo da educação profissional, seja sob o ângulo da economia brasileira. A retomada tem por objetivo compor o que pretendemos: *discutir, no atual momento, o papel que pode desempenhar a rede de escolas de formação profissional mantidas pelo governo federal de nosso país*. Usamos como referência obras de vários pesquisadores sobre o assunto.

A formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano, de um modo geral, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”, na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho¹.

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, para a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, era a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto 7566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Por outro lado, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam à qualificação de mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação. Aí está o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica.

A história dessas escolas pode ser contada em grande parte, tomando como referência a trajetória das políticas de desenvolvimento econômico do país ao longo do século XX. O surgimento dessa rede de escolas para a formação de artífices ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo de industrialização vigejante. O ato que cria as instituições não é explícito no que se refere à preparação para a indústria, mas, nos anos seguintes à criação, o contexto e as declarações do Presidente Nilo Peçanha e da burocracia ministerial reforçam essa hipótese (Cunha, 2000, p.66). Pode-se reconhecer que a formação de recursos humanos voltados para atender às demandas do setor industrial se constitui marca indelével da contribuição dessas instituições à consolidação do selo “Made in Brazil”.

¹ Apenas a título de ilustração: Data de 1904 a chamada “Revolta da Vacina”, movimento popular ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, uma cidade com ruelas estreitas, sujas, cheia de cortiços onde se amontoa a população pobre. A falta de saneamento básico e as condições de higiene fazem da cidade um foco de epidemias, principalmente Febre Amarela, Varíola e Peste.

A fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906, por iniciativa de sindicatos do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Pernambuco foi um dos mais importantes marcos no processo de mobilização do operariado brasileiro.

Em 1907 ocorreu uma greve de pedreiros da cidade de São Paulo, engrossada por outras categorias, reivindicando a redução da jornada de trabalho, elevação de salário etc.

No período de 1930/45 a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agro-exportadora para a industrial. É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal. Nesse sentido, a existência de uma rede pública de escolas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial segundo o novo modelo de desenvolvimento.

Em 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e com isto passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário; a partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (Machado, 1982, p.35). Este ano de 1942 também é marcado pelo estabelecimento de outro espaço vinculado ao interesse do capital industrial no que se refere à qualificação para o trabalho - o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos previstos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

O período dos governos militares, de 1964 a 1985, é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva ao alto custo do endividamento externo. Dá-se a expansão dos estados na economia. Em 1971, o Congresso Nacional aprecia o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (I PNDE), que traz entre as suas prioridades a manutenção do alto nível do PIB, o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda. O I PNDE contém programas

específicos, e, entre eles podemos citar a implantação de Corredores de Transportes, o Programa Petroquímico e o Programa de Comunicações.

Apesar da elevação dos preços internacionais do petróleo e da recessão econômica mundial dos anos de 1970 o Brasil faz opção pela aceleração do crescimento econômico consubstanciada no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), elaborado para o período de 1975/79. Este período é inegavelmente marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar pelo seu projeto de desenvolvimento. Assim é que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição; formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Nos anos de 1980, a globalização², uma nova configuração da economia mundial, acoplada à intensificação da aplicação da microeletrônica, da informática, das telecomunicações também atinge o Brasil. O cenário³ é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido pelo fenômeno. Os anos oitenta e

² **Globalização:** Termo que designa o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes. Um dos exemplos mais interessantes do processo de globalização é o *global sourcing*, isto é, o abastecimento de uma empresa por meio de fornecedores que se encontram em várias partes do mundo, cada um produzindo e oferecendo as melhores condições de preço e qualidade naqueles produtos que têm maiores vantagens comparativas. (SANDRONI: Novíssimo Dicionário de Economia, Editora Best Seller – 5ª Edição, 2000).

³ **Cenário:** Modelo para análise, construído a partir de indicadores sociais, econômicos, políticos, etc. referentes a determinado período histórico (Dicionário Aurélio Século XXI).

início dos anos noventa são também marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrol da economia. A partir dos anos de 1990, as medidas intervencionistas estatais se direcionam, quase exclusivamente, para o controle da inflação. As políticas de desenvolvimento são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais.

Na segunda metade dos anos de 1990, o movimento as instituições federais de educação tecnológicas também sinalizava para mudanças. Esse processo se desencadeou em algumas instituições da rede, a princípio, e o objetivo era promover uma profunda Reforma Curricular que não se limitasse à elaboração de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova Pedagogia Institucional. O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas locais e regionais. Nessa construção, múltiplos questionamentos e formulações se fizeram.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394 é aprovada e no ano seguinte, através do Decreto 2208, se dá a regulamentação dos artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e, em parte, diferentes daquelas gestadas no âmbito das instituições federais; os novos referenciais alteram sobremaneira todo o processo para a qualificação de mão-de-obra. Apesar de muito criticada, a chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada sob a batuta do Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) iniciado em 1978. As instituições da rede se defrontam hoje com novos desafios.

Na esteira do projeto educacional, o Governo Brasileiro assina convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), braço financiador da reforma. O movimento das escolas nos anos de 1990 nos interessa de forma especial, daí nos determos um pouco mais na apreciação dos fatos. Observamos o movimento da rede de escolas em confronto com a posição do governo, a reformulação curricular que vem acontecendo nos CEFETs e a opção que cada instituição vem fazendo.

No atual cenário, essa rede de escolas federais pode se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o

desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas aí presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão-obra-qualificada.

Nosso objetivo nesse relato é o de ressaltar o potencial desse conjunto de instituições públicas, presentes em todas as regiões do território nacional e com conhecimento de suas comunidades, no sentido de concorrer para o desenvolvimento local, em tempos de globalização, sobretudo no que tange à integração à economia capitalista.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA - ANOS 1930 - UMA RETROSPECTIVA PANORÂMICA

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO

O trabalho tem sido objeto de profundas transformações ao longo da história da civilização mundial. Durante o primeiro milênio de nossa era, enquanto fruto de uma atividade manual, a ele se reservou a marca do profundo desprestígio social. O mais importante fator a determinar a depreciação social do trabalho manual se prende ao fato de que, em diferentes civilizações, o desenvolvimento da economia se baseou fortemente na exploração da mão-de-obra escrava, o que acabou por se constituir em herança para todos os trabalhadores que hoje assumem profissões técnicas de nível básico e médio.

Na antiga Grécia, o significado do trabalho estava associado a atividades exercidas por aqueles cuja atribuição era prover as necessidades básicas da vida, os escravos, portanto, os não-cidadãos. O filósofo grego Aristóteles classificava o homem como um ser político, condição cujo exercício estava incondicionalmente relacionada ao ócio. Segundo Cunha, Aristóteles afirmava em sua obra *A Política* que à cidade modelo não cabia espaço aos artesãos.

Em um estado perfeitamente governado... os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é ao contrário à virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer à virtude em sua alma, e para executar os deveres civis. (ARISTÓTELES. IN: CUNHA, 2000, p. 9).

Em Roma, o conceito de labor esteve associado ao sentido positivo enquanto as conquistas e expansão do império se basearam no cultivo da terra por um exército de homens livres. Após o século II a.C., período de grandes conquistas, a formação de latifúndios direcionou a mesma função aos escravos capturados dos povos conquistados. A função escrava está associada ao termo trabalho, uma derivação de *tripalium* que no latim, língua falada pelos antigos romanos, expressa uma espécie de canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga ou um instrumento de tortura.

Em uma divisão cronológica aproximada, pode-se dizer que é só no segundo milênio da era cristã, e mais especialmente no Século XX, que o trabalho conquista condições mais favoráveis à sua valorização e à sua inserção no espectro dos requisitos básicos para o exercício da cidadania. Há, entretanto, um registro importante em se tratando de um marco positivo do trabalho ainda no primeiro milênio - A *Regula Benedict*, redigida por volta do ano 540 d.C. que recomenda aos seguidores de São Bento orações e algumas horas de trabalho manual por dia para combater o indesejável “mal”. Assim é que, associado à ética cristã se estabelece, ainda no primeiro milênio, o sentido benfazejo para o trabalho.

Segundo Porchmann (2000, p.12), reportando-se à interpretação de Weber⁴, o maior impulso para o reconhecimento e valorização positiva do trabalho, no entanto, se dá em torno das idéias e doutrinas de Martinho Lutero e João Calvino na Reforma Protestante, a partir dos séculos XIII e XIV, em que se associou o trabalho à condição de fonte de cultura e geração de riqueza, importantes vias de transformação da natureza e do ser humano. O autor afirma que “a constituição de sociedades do trabalho, configuração de origem relativamente recente: um pouco menos de trezentos anos”, só se evidenciou a partir de interpretações mais modernas de Smith, Hegel e Marx em seus estudos sobre as condições de reprodução e de viabilidade do trabalho dentro das sociedades capitalistas.

⁴ A obra de Weber, historiador, sociólogo, economista e político alemão, nascido em 1864, complexa e profunda, constitui um monumento da compreensão dos fenômenos históricos e sociais e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o método das ciências histórico-sociais .

Colocando à margem as questões que se relacionam à divisão social e as condições de reprodução do trabalho nas sociedades contemporâneas, há consenso com relação ao trabalho enquanto um agente do desenvolvimento e de progresso. Assim é que, no atual estágio de evolução da humanidade, ganha centralidade o debate em torno das possibilidades do trabalho.

2.2 A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O TRABALHO

O estatuto do trabalho inscreve de forma tácita a busca permanente e progressiva do homem por condições que facilitem a sua sobrevivência. Nesse sentido, a intervenção na natureza e sua manipulação se constituem principal objeto em que a atividade humana busca a satisfação de suas necessidades. A natureza se constitui fonte de onde o homem, via observação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos, elabora e sistematiza o conhecimento, a partir do qual ele constrói os métodos e as técnicas de intervenção na própria natureza. O curso das formas de intervenção se caracteriza pela permanente busca por processos racionais, que implica a produção de instrumentos que possam reduzir os limites que a natureza impõe ao homem. Com o passar do tempo, o homem percebeu que a sua sobrevivência é condicionada ao que ele próprio estabeleceu e diante disto entende ser fundamental a instituição de espaços que assegurem a reprodução e perpetuação do conhecimento e das técnicas. Nesse sentido é que, ao longo da existência humana, foram se compondo espaços para o trâmite do seu conhecimento e de sua técnica, espaços que foram se transformando em fontes de elaboração, re-elaboração e construção em novo lócus de formulação e formação para trabalho.

Ao longo de toda a civilização, ocupam destaque as corporações de ofícios na formação para o trabalho, conjugações presentes no curso do desenvolvimento das cidades na capital do Império Romano, expressões das primeiras associações de artesãos livres, cujo funcionamento dependia de autorização do governo que também exercia forte controle sobre as mesmas, via regulamentos muito rígidos. Às associações, estabelecimentos também denominados colégios de artífices, apenas se integravam os escravos que possuíam autorização dos seus respectivos senhores. Esses escravos se constituíam em importante mão-de-obra.

Na esteira da decadência do Império Romano, mudanças profundas ocorrem no âmbito das corporações de ofícios. A emergência da sociedade feudal e o acanhamento das cidades restringem, sobremaneira, o espaço da atividade artesanal, que encontra nas cortes senhoriais e nos mosteiros os seus principais abrigos. A expansão das cidades e a burguesia nascente estão associadas à retomada do desenvolvimento das corporações de ofícios a partir do século XII. O período que se encerra com a extinção formal destas instituições no fim do século XVIII e início do século XIX registra o século XIV como o de maior dinamismo das corporações de ofício.

Vê-se, assim, que o sistema das corporações exige um relativo mais ainda incipiente desenvolvimento das cidades. As aglomerações urbanas inferiores a dois mil habitantes, predominante na Idade Média, não colocavam a necessidade das corporações de ofícios. Também as cidades portuárias não eram propícias ao seu desenvolvimento. O regime das corporações tendeu a proliferar em centros urbanos com população superior a dez mil habitantes, tendo em vista as necessidades de um mercado consumidor interno (SAVIANI. IN: RUGIU, 1998, p.2).

A forte e detalhada regulamentação, tal qual ocorria na época do Império Romano, também é a tônica nessa nova fase. Os estatutos regiam as mais diversas relações estabelecidas pelas corporações de ofício, inclusive aquela entre os mestres e os aprendizes. No campo formativo e pedagógico, os estatutos regulavam o número e a idade dos aprendizes, o tempo de aprendizagem, o valor a ser pago pelos aprendizes ou seus responsáveis, dentre outras coisas, e definia os aspectos acerca do “exame final”, cuja aprovação habilitava o aprendiz ao exercício autônomo da profissão.

2.3 A FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL PRETÉRITO

A Revolução Industrial no meado do Século XVIII tem com uma das principais características a passagem da manufatura à indústria mecânica, que ocorre com a introdução de máquinas fabris, alterando profundamente o trabalho e lançando as bases da chamada Sociedade Industrial. Na conformação da Sociedade Industrial, a preparação para o trabalho se vincula predominantemente à escola já no formato que se coloca nos dias atuais.

A história da formação para o trabalho no Brasil pretérito guarda em sua trajetória aspectos semelhantes à trajetória da formação de mão-de-obra desde os primórdios da civilização humana. A formação técnica se deu deslocada no tempo e no espaço em relação ao mundo. É interessante notar que, em nosso país, não se deu ênfase às corporações de ofício que, em 1500, já se encontravam em decadência na Europa.

(...) nos albores do século XVI, quando o Brasil é incorporado ao império Português, já se encontra em curso o processo de desmontagem das corporações artesanais. Aliás, a própria descoberta do Brasil, assim como as demais terras do "Novo Mundo", se insere na expansão do comércio cujo desenvolvimento irá tornar inviável o sistema das corporações (SAVIANI. In: RUGIU, 1998, p.1).

Os estudos de Fonseca (1961, p.13) mostram que o ensino de ofícios aporta em terras brasileiras junto com os nossos colonizadores. As necessidades de ordem material que visavam prover o meio de condições mínimas de sobrevivência, inicialmente em destaque aquelas ligadas à construção de abrigos e o aparato necessário à difusão da doutrina jesuítica, fizeram com que os padres da Companhia de Jesus fossem obrigados a incluir a instrução profissional nos seus "ensinamentos"; sendo os índios são os primeiros aprendizes de ofício.

O ensino elementar das mais necessárias profissões manuais, feitos pelos padres da Companhia de Jesus, fora determinado pelas circunstâncias e não tivera caráter de sistematização, nem obedecera a nenhum plano. Tudo conforme a exigência do momento, tudo de acordo com as necessidades imediatas (FONSECA, V.I, 1961, p. 17).

Um pouco depois e já em tempo de núcleos populacionais organizados e distribuídos em parte do território brasileiro, em forma de pequenas fazendas, a conformação social destaca a família patriarcal como a ocupante da camada mais elevada; os índios seriam inicialmente o extrato social mais baixo; mais tarde os negros escravos ocuparam esse patamar. Os oficiais pertenciam a uma camada social intermediária de relativo prestígio social.

Em determinada fase da vida colonial brasileira, aqueles que empregavam suas atividades em misteres que requeriam o uso das mãos, como os que dedicavam a tecer os panos grosseiros utilizados na época, ou os que sabiam fazer trabalhos simples de serralheria ou de ferraria, gozavam de certas prerrogativas sociais, constituíam uma classe que se situava entre os senhores rurais e os escravos. Fazia-se natural que uma consideração especial lhes fosse dispensada, uma vez que, economicamente, a fazenda devia bastar-se a si própria. E, portanto, deles, em parte dependia (Idem, p. 12).

Nas oficinas situadas ao lado da casa grande se transmitiam, de forma assistemática, aos escravos mais jovens conhecimentos profissionais rudimentares, ato essencial à manutenção e equilíbrio da vida na sociedade daquela época.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (Idem, p. 18).

O prestígio social dos oficiais é efêmero. A instalação dos engenhos de açúcar enriquece seus senhores e estabelece uma distância abissal entre as classes; distância acentuada ainda mais pelo fato de aquela comunidade, agora, incluir negros escravos. O exercício de profissões como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, por escravos, funcionou como fator desestimulador ao exercício das profissões manuais pelos homens livres, empenhados em distinguir a sua condição não-escrava.

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais da marinha, por exemplo, exigiam um contingente de artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em operários. Não fazia isto, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. O procedimento era o mesmo empregado na formação das guarnições militares e navais: a prisão dos miseráveis. Procedimento semelhante era adotado para com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juizes e pelas Santas Casas de Misericórdia⁵ aos arsenais militares e da marinha onde eram

⁵ A Ordem das Santas Casas da Misericórdia foi instituída em Portugal pela Rainha Leonor de Lancastre, no ano de 1498. O primeiro Regimento da Misericórdia, o chamado Compromisso, foi assinado pela Rainha Leonor, pelo Rei Dom Manuel, pelo Frei Cantreiras (Confessor da Rainha), pela infante Dona Brites e pelo Arcebispo de Lisboa, Dom Martinho da Costa. O principal objetivo da prática de obras de caridade dividia-se em 4 grandes ramos: tratar os enfermos, patrocinar os presos, socorrer os necessitados e amparar os órfãos. No Brasil, a Santa Casa foi fundada por Brás Cubas, no ano de 1543, na Capitania de São Vicente (Vila de Santos Fonte: <http://www.santacasasp.org.br/santascasas.htm>).

internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros até que, formados e depois de um certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar. (CUNHA, 2000, p.3).

Par e passo com a formação do Estado brasileiro vai-se também constituindo o seu aparelho escolar. Na opinião de Cunha (2000, p.75), no ensino de ofícios, ocupa lugar exemplar neste processo, a criação em 1809, no Rio de Janeiro, do Colégio das Fábricas, cujo objetivo era abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos entre os que se deslocaram para o Brasil junto com a família real. A importância desta instituição reside no fato de, mesmo não tendo sido a primeira a se constituir com a finalidade de amparar esta parcela da população, é, em especial, a partir dela que se estabelece a relação entre a população juvenil pobre e o ensino de ofícios, ou melhor, entre instituições assistenciais e o ensino de ofícios - os albergados do Colégio das Fábricas aprendiam um ofício fora da instituição (cais, hospitais etc.), com artífices aqui chegados com a família real. Assim é que, em 1834, o Seminário de São Joaquim⁶ se transforma em escola de artes e ofícios. Em 1837, o Arsenal da Marinha da Corte passa a receber menores abandonados para serem profissionalizados. Em 1854, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos com instalações para o ensino de tipografia e encadernação e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos com a finalidade de profissionalizar surdos e mudos nos ofícios de encadernador, dourador, pautador e sapateiro.

No período de 1840/56 foram construídas as Casas dos Educandos Artífices em 10 capitais da província, a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente aos menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

⁶ Em 1837 o Seminário São Joaquim, em face de proposta encaminhada pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos ao Regente Pedro de Araújo Lima foi transformado no Colégio Pedro II.

O período Imperial, portanto, é caracterizado pela criação de instituições mantidas e administradas pelo Estado, voltadas para a formação da força de trabalho manufatureira a partir dos desvalidos, enquanto as iniciativas particulares visavam ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres dispostos a receber o ensino.

A partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da produção manufatureira, foram criadas várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução profissional teórica e prática. As mais importantes delas foram às mantenedoras dos Liceus de Artes e Ofícios. A Sociedade Propagadora de Belas-Artes, criada na capital do país por iniciativa do Coronel Francisco Joaquim Bittencourt, tinha como objetivo criar e manter o Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro, o primeiro dos Liceus, datado em 1858. Seus cursos tinham como função propiciar a qualquer indivíduo, desde que libertos, o estudo de belas-artes e sua aplicação aos ofícios e indústrias. O ensino das artes seria complementado com a aprendizagem prática em oficinas especiais.

Segundo Fonseca (1961, p 140-145), o Liceu, durante todo o Império, foi só de artes, pois a insuficiência de recursos fez com que dispusesse apenas de salas de aula, um gabinete de física, um laboratório de química mineral e outro de química orgânica até o fim do reinado. Com o advento do regime republicano, o Estado criou mecanismos jurídicos e fiscais que facilitaram as doações à instituição mantenedora do Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro, e, com isto oficinas foram montadas possibilitando a oferta de cursos mais ligados à produção fabril, com destaque para o setor de artes gráficas, cujas oficinas foram inauguradas em 1911.

O Liceu de Artes e Ofício de Salvador foi criado em 1872, o de Recife em 1880, o de São Paulo em 1882, o de Maceió em 1884 e o de Ouro Preto em 1886, com estruturas, trajetórias e problemas semelhantes à instituição do Rio de Janeiro.

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto às das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não repetir no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a este conjunto—o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do

Império a República, no que refere ao ensino de ofícios manufatureiro (CUNHA, 1999, p.47).

Em síntese, os primórdios da formação profissional no Brasil registram uma distante e frágil relação entre a preparação para o trabalho e modelo econômico vigente. Em distintos períodos, o que predomina são decisões circunstanciais, especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, através do Decreto 7566, de 23 de setembro, pelo Presidente da República Nilo Peçanha, representa assim, o início da atuação direta do governo federal na área de formação profissional.

2.4 O CONTEXTO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES

Com o objetivo de tornar nossa análise mais global quanto ao contexto histórico, para o surgimento dessas escolas, optamos por tecer considerações a partir de dois eixos: o econômico-produtivo e o político-social.

2.4.1 O CONTEXTO ECONÔMICO-PRODUTIVO

Em relação ao contexto econômico-produtivo, na 1ª Etapa da Industrialização Brasileira - até 1930, o famoso alvará de 1785, que proibiu a existência de fábricas na Colônia e mandou fechar as existentes, exceto as de panos grosseiros para enfardamento, roupa de escravos e empacotamento, foi revogado com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808. Por outro lado, pressionado pela necessidade de produtos para o abastecimento da Corte e pelos ingleses, D. João VI assinou em Salvador, o decreto de Abertura dos Portos Brasileiros às Nações Amigas e a partir daí, o livre-comércio estaria implantado em terras brasileiras. A tentativa de estabelecimento de uma produção de artigos manufaturados no Brasil não se sustentou em face de a política de portas abertas ter propiciado uma abundante entrada de bens importados em nosso país, principalmente da Grã-Bretanha.

A partir de 1840, a elevação das taxas de importação com o objetivo de aumentar a receita do Estado e as medidas de proteção às empresas nacionais acabaram por favorecer o surgimento de algumas empresas, em especial do setor

têxtil. Estudos mostram que o desenvolvimento industrial brasileiro tornou-se significativo na década de 1880, 1890 e na primeira década do século XX. Entre 1885 e 1905 há um aumento superior a dez vezes na produção de tecidos de algodão, sendo que no final da década de 1920, as indústrias têxteis brasileiras atendiam a 90% do demanda interna. A industrialização brasileira, neste primeiro momento, se dá com o predomínio de indústrias leves: produtos têxteis, roupas, calçados e indústria de alimentos.

Os estudos referentes a este período mostram que a força básica que assegurou a primeira etapa do desenvolvimento brasileiro se deu com a expansão da cafeicultura, apoiada fortemente no incremento de mão-de-obra estrangeira trazida especialmente pelos cafeicultores paulistas para incrementar a infra-estrutura de apoio ao setor, tais como as estradas de ferro, portos e usinas hidrelétricas.

No último decênio do Século XIX criou-se uma situação excepcionalmente favorável à expansão da cultura do café no Brasil. Por um lado, a oferta não-brasileira atravessou uma etapa de dificuldades, sendo a produção asiática grandemente prejudicada por enfermidades, que praticamente destruíram os cafezais da ilha do Ceilão. Por outro lado, com a descentralização republicana o problema da imigração passou às mãos dos Estados, sendo abordado de forma muito mais ampla pelo governo do Estado de São Paulo, vale dizer pela própria classe de fazendeiros de café. Finalmente, o efeito estimulante da grande inflação de crédito desse período beneficiou duplamente a classe de cafeicultores: proporcionou o crédito necessário para financiar a abertura de novas terras e elevou os preços do produto em moeda nacional com a depreciação cambial (FURTADO, 1979, p. 177).

O sucesso da cultura do café no Estado de São Paulo lançou muitos cafeicultores e imigrantes na atividade industrial, os primeiros como investidores e os estrangeiros como empresários, operários e técnicos especializados.

A maioria dos primeiros industriais brasileiros eram importadores que, em determinado estágio de suas atividades, achou que valeria a pena produzir bens no próprio Brasil, em vez de importá-los. Esse fato ocorreu principalmente em relação aos produtos têxteis; contou-se, por exemplo, que de 13 indústrias têxteis fundadas no Século XIX e ainda em funcionamento em 1917, 11 eram controladas por importadores. Esses empreendimentos eram financiados tanto por importadores como por plantadores de café. Os importadores também tinham acesso especial a credores europeus para financiamento da importação de maquinários (BAER, 1996, p.43).

Há desencontros nos estudos que visam evidenciar a influência da primeira guerra mundial (1914 e 1918) na economia brasileira. Os estudos de Baer (1996), no entanto, mostram que este período não foi dinamizador do desenvolvimento industrial em nosso país, principalmente em função da interrupção da navegação que impediu a importação de bens de capital necessários ao aumento de nossa capacidade produtiva e, no período, houve uma queda muito maior na importação de bens de capital que de outros produtos. Entre 1913 e 1918, o consumo de cimento e aço também caiu.

Apoiando-nos ainda nesse autor, concluímos que o efeito exercido pela Primeira Guerra Mundial não foi o de ampliar a capacidade produtiva do Brasil, mas sim o de elevar a produção têxtil e de alimentos do país. Apesar de a maior relevância da economia brasileira ainda recair sobre o setor cafeeiro nos anos de 1920, no ramo industrial há uma tendência à diversificação: o crescimento do setor têxtil é relativamente pequeno em relação a setores industriais mais recentes no espectro da produção manufaturada brasileira de então, como o setor químico, metalúrgico e de tabacaria.

A diversificação da indústria nos anos 20 tem sido atribuída a várias causas. Em primeiro lugar, muitas oficinas de reparos que existiam antes da Primeira Guerra Mundial ampliaram as suas atividades durante os anos de guerra, reinvestindo seus lucros após a mesma a aumentar sua capacidade de produção. Em segundo lugar, o capital estrangeiro ingressou em setores como cimento, aço e vários bens de consumo durável, em sua maioria operações de montagem. Em terceiro lugar o governo concedia ajuda especial às empresas de novos setores, como isenção de impostos para importação de equipamentos, empréstimos subsidiados, etc (Idem, p.48).

A grande depressão de 1929 marcou um período importante para a economia brasileira. A queda de demanda no mercado internacional de café logo se fez sentir e os preços declinam bruscamente. O governo interveio fortemente, comprando e estocando café e desvalorizando o câmbio, com o objetivo de proteger o setor cafeeiro e ao mesmo tempo sustentar o nível de emprego, de renda e demanda. Neste momento, ficou clara, porém, a fragilidade da economia brasileira em face de sua dependência das exportações de um único produto agrícola, o café. A crise dos anos 30 foi um momento de ruptura no desenvolvimento econômico brasileiro e a fragilização do modelo agrário-exportador tornou intenso o pensamento em defesa

subdesenvolvimento da industrialização como forma de superar os constrangimentos externos e o.

2.4.2 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO

O surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices se dá em um contexto caracterizado pela rearticulação da produção em torno de um mercado com base na força de trabalho livre. Para a construção dessa *sociedade do trabalho* se tornava crucial elevar a importância e conferir positividade ao trabalho manual, cuja história reservara a marca do desprestígio social, em face de seu exercício se inserir no ramo do fazer escravo.

Manter a hegemonia numa sociedade estruturada sobre o antagonismo fundado na separação entre capital e trabalho, de modo a perpetuar tal separação, requer, das forças sociais e econômicas que detêm o poder de produção e difusão dos elementos constitutivos da concepção de mundo conveniente à manutenção das estruturas de poder dominante, um permanente exercício de rearticulação, reorganização e renovação de discursos e simbolismos, visando a manter, permanentemente, o contato com os diferentes grupos que compõem a totalidade social (RUMMERT, 2000 p.28).

A força do federalismo no Regime Republicano (e dentro dele a autonomia dos estados como legítima instância reguladora da sociedade) também concorreu para tal realidade. Aos estados cabia a garantia da ordem e harmonia dos cidadãos no compartilhar das riquezas e da estrutura política da nação.

O Brasil recém-republicano é um país que sinaliza para uma sociedade industrial; uma nação que se urbaniza e dentro dela emerge, de forma crescente, a classe operária.

Entre 1890 e 1895 serão fundadas 425 fábricas (...) Em 1907 realiza-se o primeiro censo geral e completo das indústrias brasileiras. Sendo encontrados 3258 estabelecimentos industriais com 665.663\$000 de capital, e empregando 150.841 operários.(PRADO JÚNIOR, 1987, p. 260).

A abolição da escravidão, o crescimento econômico brasileiro, a industrialização e a imigração proporcionaram um crescimento acentuado das principais cidades brasileiras. O Rio de Janeiro veria sua população crescer de 691.565 habitantes em 1890 para 1.157.873 em 1920. São Paulo teria um crescimento ainda mais acentuado, pois sua população que era 64.934 em 1890, alcançaria 579.033 em 1920 (QUELUZ, 2000, p.18).

Junto a esta etapa da urbanização brasileira também se apresentaram nas cidades problemas como: a ocupação desordenada do solo, a falta de moradias, as dificuldades no abastecimento de produtos alimentícios, a ausência de adequado saneamento, epidemias e desemprego.

Com a constituição da classe operária e a intensificação da miséria emergem os movimentos populares e classistas em defesa de melhores condições de vida e de trabalho como a chamada “Revolta da Vacina” em 1904. No governo do presidente Rodrigues Alves foram feitas obras de saneamento e embelezamento no Rio de Janeiro. Muitas famílias tiveram seus cortiços desocupados e a conseqüente mudança para os morros, dando origem a favelas. Por outro lado, o Serviço Sanitário investia contra as epidemias (cólera, peste bubônica, varíola e febre amarela). Quando o sanitarista Oswaldo Cruz decreta a vacina obrigatória, a população pobre aproveita para manifestar seu descontentamento e realiza passeatas, comícios contra o governo, saques de lojas e depredações de bondes e carroças. Entre os anos de 1917 e 1920 ocorreram grandes greves nas maiores cidades do país.

As condições de trabalho do operariado na República Velha eram bastante desfavoráveis. Os operários trabalhavam de segunda a sábado e até 15 horas por dia e muitas vezes também aos domingos. Os baixos salários obrigavam o marido, mulher e crianças a trabalharem para sustentar a família e não havia ainda direitos trabalhistas como salário mínimo, férias, pagamento por horas-extras, jornada máxima de trabalho. O trabalhador era dispensado quando o patrão assim o quisesse, sem direito a aviso-prévio ou a qualquer indenização.

As instalações das fábricas eram geralmente ruins; eram galpões de serviço sem espaço suficiente para o amontoado de máquinas, com ambientes mal-iluminados, quentes e sem ventilação. Os industriais não tinham cuidado com a higiene dos locais de serviço e com a segurança para os trabalhadores. Os acidentes no serviço, os baixos salários e as longas jornadas sem descanso provocaram protestos e reivindicação dos operários, surgindo, então, os primeiros sindicatos e organizações operárias que lutam pelos direitos dos trabalhadores. Entre os primeiros movimentos operários destacou-se o Anarquismo. Em 1922, foi fundado o Partido Comunista do Brasil - PCB, inspirado na vitória dos comunistas da revolução soviética de 1917.

A combinação da imigração, da industrialização e da urbanização nas primeiras décadas da República mudou, substantivamente, a estrutura da sociedade brasileira (em especial a paulistana) com significativos reflexos para a educação do país, em particular para a educação profissional.

2.5 AS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES

É no calor da mudança do padrão produtivo, do crescimento das cidades e da emergência das classes operárias que ganha sentido para a classe dirigente a opção pelo ensino de ofícios industriais como medida profilática ao “agito” do proletariado que, na opinião dela, em muito se devia à “inoculação de idéias exóticas” pelos imigrantes estrangeiros, tendo em vista a predominância deste contingente humano, conforme evidenciado pelos dados no quadro a seguir.

Tabela 1- MÃO-DE-OBRA NA INDÚSTRIA

	Nacionais(A)	Estrangeiros(B)	Total	Percentagem(B/A)
Manufatureiros	774	2893	3667	79%
Artistas	1481	8760	10241	86%
Transportes	1998	8527	10525	81%
Total	4253	20180	24433	82,5%

Fonte: Recenseamento de 1893 – (FAUSTO, 1990, p.139)

Nessa mesma obra há referência à situação do Rio de Janeiro, cujo quadro é muito semelhante à de São Paulo; segundo o censo de 1890, na então capital federal, 39% dos 48.661 empregados na indústria eram estrangeiros.

Na construção da trajetória que culmina no ato de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices há alguns referenciais que merecem destaque e apontamos nos parágrafos seguintes.

Cerca de um mês antes de assumir a Presidência da República, Afonso Pena, empossado em 15/11/1906, em seu manifesto, assim se refere à formação profissional: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional em muito pode contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Em dezembro de 1906, ocorre no Rio de Janeiro um Congresso de Instrução em cuja conclusão, entregues ao Senado em 17 de dezembro de 1906, havia a

recomendação de que o Governo Federal promovesse o ensino prático, industrial, agrícola e comercial.

A Câmara dos Deputados encaminha ao Senado proposição 195 em dezembro de 1906, que autorizava o Presidente da República a se entender com os governos dos Estados para a implantação de escolas técnicas e profissionais, abrindo para isso crédito de até R\$100.000.000. Este fato tem relevância histórica para o ensino profissional, pois representa, provavelmente, o primeiro documento oficial provendo o poder público federal de recursos com vista à implantação de escolas profissionalizantes públicas.

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7566, o Presidente da República Nilo Peçanha, que assumira a presidência com o falecimento de Afonso Pena em 14 de junho de 1909, estabelece que: “Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito”. E justifica a criação da seguinte forma:

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

Cumprir notar que, enquanto Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha já se empenhava pela criação de escolas profissionais. Em 11 de setembro de 1906, decretou então que se criassem quatro escolas profissionais, três para o ensino manufatureiro, localizadas em Campos, Petrópolis e Niterói e uma para o ensino agrícola, localizada em Paraíba do Sul. Na cidade de Resende-RJ uma quinta escola destinada ao ensino agrícola foi criada em dezembro de 1906, esta quando a Presidência do Estado já era ocupada por Francisco Chaves de Oliveira Botelho.

A localização das escolas, uma em cada capital⁷, reveste o ato como sendo resultado de uma preocupação mais política do que econômica, uma vez que, naquela época, sob o ponto de vista da distribuição, as atividades fabris se concentravam predominantemente na Capital da República e no Estado de São Paulo. E mais:

Os dados compilados por Paul Singer (1974, p.223-6) mostram que a produção manufatureira de Minas Gerais, na época da criação das escolas de aprendizes e artífices, estava bastante espalhada por diversos municípios. No entanto dois pólos se definiam nitidamente. Juiz de Fora era o centro industrial mais antigo e mais diversificado, destacando sua produção têxtil (7 fábricas de tecidos em 1908). Belo Horizonte, inaugurada em 1897, era em 1908 o segundo pólo industrial, não só menor do que Juiz de Fora, mas dotado de menor diversificação. No entanto, já era possível perceber a tendência de se transformar em centro industrial tão ou mais importante do que Juiz de Fora. No que se refere a indústria têxtil, havia na capital, em 1908, 4 fábricas com 407 operários, porte inferior à daquela cidade, mas com um número de teares superior (270 contra 226). Seria, portanto, razoável a instalação de duas escolas de aprendizes e artífices em Minas Gerais, uma em Juiz de Fora, e outra em Belo Horizonte, talvez transferindo uma das instaladas em estados onde a produção manufatureira fosse insignificante (CUNHA, 2000 p. 68-69).

Para a instalação das escolas seriam usados “edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados ou em outros que pelos governos locais forem cedidos para o mesmo fim”. Vê-se portanto que, desde a origem, há a intenção de envolvimento dos governos locais para a implantação do ensino profissional. Este procedimento volta a se repetir mais tarde, como veremos, em época de implementação de políticas de expansão da educação profissional.

É fácil verificar a presença de um forte conteúdo ideológico conservador no documento legal que estabelece as instituições destinadas à formação de artífices. “(...) fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...)”. Tratava-se de um projeto de qualificação de

⁷ Todas as escolas se situavam nas capitais dos estados da federação, com exceção do Rio de Janeiro que teve a sua localizada em Campos. Segundo matéria do jornal Monitor Campista de 2 de outubro de 1909, Cândido Rodrigues (Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio à época) enviou aos presidentes dos estados telegrama interrogando os governantes se podiam oferecer à União prédio para a instalação das escolas criadas pelo Decreto Nº 7566. O Governo de Francisco Chaves de Oliveira Botelho, do Estado do Rio de Janeiro, respondeu ao telegrama que o estado não dispunha de prédio algum para instalar as Escolas de Aprendizes e Artífices. A esta negativa somaram-se a mobilização da Câmara Municipal de Campos e o fato de ser esta a cidade Natal do Presidente Nilo Peçanha para definir a localização da escola do Estado do Rio de Janeiro na cidade de Campos, a única que desobedeceu, naquele momento, o decreto de criação das instituições. Sendo instalada fora da capital do estado que era a cidade de Niterói.

profissionais pautado contundentemente na disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores percebidos como potenciais elementos da desordem social. Um outro aspecto a destacar seria a visão, muito difundida até hoje, de um ensino como próprio apenas para um certo grupo social, os pertencentes às camadas menos assistidas, mais desfavorecidas, naquela época assumida com toda a visibilidade pelo próprio Estado. Por outro lado, uma dimensão progressista naquele projeto também se evidenciava na relação educação-trabalho apreendida como instrumento de construção da nacionalidade e do progresso da nação.

As Escolas de Aprendizes e Artífices, como relataremos mais adiante, acabaram por se tornar instituições de qualificação de mão-de-obra segundo o tempo e a natureza da industrialização brasileira, aspecto que justifica, para muitos, ser esta a função que determinou sua razão de existir. Esta posição se torna mais afirmativa se considerarmos que um pouco adiante, no processo de transformação institucional, fizeram-se escolas técnicas industriais na denominação e na visível vinculação entre conteúdo de seus cursos e os processos produtivos industriais. Entretanto, a vinculação entre as escolas profissionalizantes de 1909 e a formação da força de trabalho que atendesse às exigências do processo de industrialização brasileiro não estava suficientemente explícita no expediente legal que criou as instituições. Na verdade, essas intenções derivavam das evidências de que se vivia, no início do século XX, um período em que a dinâmica produtivo-econômica realçava as potencialidades, inclusive de um futuro mais vigoroso da indústria brasileira.

Em nossa opinião, tomando como base as ocorrências no período que fica no entorno da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, quanto à formação de artífices, na expressão do Decreto 7566/1909, as intenções se misturavam, não ficando claro qual a mais importante delas, se a qualificação da força de trabalho para a emergente indústria nacional ou se o uso da educação profissional como dispositivo de controle da disciplina social. A manifestação de Venceslau Brás, que assume a Presidência da República em 1914, expressa muito desta concepção.

A criminalidade aumenta: a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem o preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime.

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de

educação e para este fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país (MACHADO, 1982 p. 26).

À medida que o tempo avança, a industrialização vai ganhando ênfase na trajetória do desenvolvimento brasileiro e com ela se configuram outras classes sociais (burguesia industrial, comercial e financeira, proletariado, pequena burguesia). Novas idéias e valores emergem em contraposição à burguesia do café. Neste processo se insere a insatisfação da burguesia industrial com o papel desempenhado pelo Estado em favor das medidas de redução das perdas dos cafeicultores, com implicações cambiais e monetárias que dificultam a importação de máquinas, equipamentos e matérias-primas, além de uma menor disponibilidade de créditos.

O movimento de outubro de 1930 - “Revolução de 1930” – que põe fim à hegemonia da burguesia do café, de certa forma, pode ser traduzido como a expressão da necessidade de alterar a estrutura do país, cujo funcionamento, até então, estava baseado essencialmente na força e hegemonia da atividade agrário-exportadora. Novas bases para uma outra configuração produtiva são lançadas com referência na industrialização e, neste sentido, um novo ciclo para a história do ensino profissional se estabelece no curso de importantes mudanças dos seus condicionantes materiais e legais.

CAPÍTULO III

3 O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1930-1945

3.1 OS RUMOS DA ECONOMIA – DO PERÍODO AGRÁRIO AO INDUSTRIAL

3.1.1 O REVÉS DA ECONOMIA AGRÁRIA

Até o fim da Primeira República, o perfil produtivo inseria o Brasil na categoria de país agro-exportador. A performance de sua economia estava associada ao bom desempenho da exportação de alguns produtos agrícolas como café, açúcar, algodão, fumo, borracha. Na lista de exportação, no entanto, o café ocupou destacado espaço.

De todos os produtos brasileiros modernos, o primeiro e soberano lugar cabe ao café. Já o encontramos na fase anterior ao Império, em marcha ascendente e avassaladora das principais e melhores atividades do país. Encontrá-lo-emos agora na República atingindo o zênite de sua grandiosa trajetória, e colocando-se em nível que deixará definitivamente numa sombra medíocre todas as demais produções brasileiras (PRADO JÚNIOR, 1987. p. 225).

A relevância do café na pauta de exportação brasileira fazia o país absolutamente dependente do mercado internacional desse produto. O controle do mercado internacional do café estava em boa parte nas mãos das grandes companhias atacadistas e a sua demanda oscilava de acordo com o movimento da economia mundial como um todo; a exportação do café brasileiro aumentava em

período de prosperidade econômica mundial e se retraía quando países como os Estados Unidos e a Inglaterra viviam crises. Nesse tempo, a economia brasileira estava subordinada ao desempenho da exportação da cafeicultura e, até o final dos anos 1920, baseada na soberania do setor agrícola e do café, o produto de maior peso econômico à época.

A evolução do setor industrial a partir de 1890 é notável e até o final dos anos 1920 a industrialização do país cresce ancorada na boa performance da exportação de alguns de seus produtos agrícolas, como o café, ou seja, admitindo-se que exista nessa época um processo de industrialização em curso, a indústria se caracteriza pela dependência ao setor agrário-exportador ainda hegemônico na economia do país.

Até e durante a Primeira Guerra Mundial, a indústria contribuiu somente com 21% do total de produto físicos em 1907 e 1919, comparados aos 79% apresentados pela agricultura (BAER, 1996, p.55).

No ano de 1928, na inauguração do Centro de Indústrias de São Paulo o industrial Roberto Simonsen em seu discurso afirmou:

O valor aproximativo da produção agrícola anual no Brasil é de cerca de 8.000.000 de contos. O valor da produção industrial é avaliado e 4.000.000 de contos (BORIS FAUSTO, 1997 p.21).

A Grande Depressão dos anos trinta do Século XX trouxe fortes repercussões para a economia brasileira em função da queda do café no comércio internacional.

Em 1931, o preço do café atingiu um terço do preço médio que alcançara entre 1925-29 e as relações de troca do país haviam caído em 50%. Além da redução das receitas de exportação, a entrada de capital estrangeiro cessou quase por completo em 1932 (BAER, 1996, p.50).

O colapso do comércio internacional para o café coincidiu com um período de grande expansão da produção do produto. Ao assumir integralmente a condução das políticas de apoio ao setor cafeeiro, o Governo Federal criou, em maio de 1931, o Conselho Nacional do Café que decidiu pela compra de toda a produção e sua

queima em face da inexistência de condições de venda e armazenamento. Assim se refere o economista Celso Furtado à política de proteção ao café:

O que importa ter em conta é que o valor do produto que se destruíra era inferior ao montante da renda que se criava. Estávamos, em verdade, construindo as famosas pirâmides que anos depois preconizaria Keynes. Dessa forma, a política de defesa do setor cafeeiro nos anos da grande depressão concretiza-se num verdadeiro programa de fomento a renda nacional (FURTADO, 1979, p.192).

Compõem o rol de medidas de apoio ao setor, aquelas que facilitam o pagamento das dívidas por parte dos fazendeiros produtores de café, programa conhecido como “reajustamento econômico”. Deu-se um verdadeiro revés na Economia Agrária.

3.1.2 O ARRANQUE DA ECONOMIA INDUSTRIAL

A Depressão dos anos 1930 provocou substancial alteração na direção do desenvolvimento brasileiro. A fragilização da economia agrário-exportadora acentuou a compreensão da necessidade da industrialização como forma de superação da crise. Contribuiu para isto o fato de a receita gerada pelo programa de apoio ao café e as restrições às importações provocarem a escassez e o conseqüente aumento dos preços relativos dos bens manufaturados.

Na tabela abaixo, é possível observar o significativo crescimento da produção industrial brasileira no período 1929/1939 (124,6%) e o espetacular incremento dos setores de artigos têxteis, produtos de metal e artigos de papel, que cresceram em torno de 147%, 300% e 700%, respectivamente, comparando-se ao ano de 1929, tido como de referência.

Tabela 02- PRODUÇÃO INDUSTRIAL, 1929/1939.

	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Têxtil	100	97,2	125,6	127,4	131,0	145,7	165,4	195,8	207,5	219,8	247,0
metal	100	81,9	71,9	90,2	130,5	155,3	172,2	202,2	225,3	274,1	397,7
papel	100	80,3	120,7	102,2	238,8	290,8	424,1	459,7	564,9	566,6	781,9
total	100	95,2	103,1	103,4	118,6	133,9	152,9	174,9	187,1	199,4	224,6

Fonte: VILLELA et alii, IN: BAER, 1996, p.44).

Tomando como base os estudos de Baer (1996, p.44), é possível afirmar que durante a Segunda Guerra Mundial o desenvolvimento brasileiro teve características semelhantes ao que se processou durante a Primeira Guerra e na primeira metade dos anos 1930, ou seja, crescimento da indústria, com taxa de crescimento médio anual de 5,4%, tomando-se como base uma maior utilização da infraestrutura produtiva de têxteis e alimentos existente, infraestrutura que havia sido subutilizada na década anterior.

Já na segunda metade dos anos 1930, o crescimento da produção industrial resulta da expansão da capacidade produtiva e contribuíram para isto o crescimento da produção de aço, com o surgimento de pequenas firmas, a abertura da Belgo-Mineira em Monlevade, além da instalação de novas fábricas de cimento.

Uma avaliação panorâmica da economia brasileira de um ângulo que realce a trajetória do desenvolvimento industrial a partir dos anos 1890 nos mostra que apesar da evolução da indústria brasileira desde então, é só a partir de 1930 que a mesma se estabelece como principal referencial produtivo. É importante frisar que na intervenção do estado em proteção ao setor de café são asseguradas as condições para sustentação das demandas por produtos manufaturados em tempo da grande depressão. Mais tarde, entre fins da década de 1930 e meados dos anos cinquenta, o Estado passou a financiar e a investir diretamente no desenvolvimento de algumas indústrias de insumos básicos como siderurgia, mineração, álcalis, petroquímica e a reforçar a infra-estrutura nos campos de energia e transportes.

As mudanças na estrutura de produção e o ingresso do país na economia industrializada provocam transformações na formação técnico-profissional. Até então, as políticas e ações voltadas para a qualificação de mão-de-obra para o setor transitavam entre a efetiva necessidade de um trabalhador capaz de responder às exigências operativas do aparato fabril e o assistencialismo, que ainda considerava as escolas profissionalizantes como “reformatórios” capazes de ordenar a disciplina social da classe proletária.

3.1.3 AS MUDANÇAS DO ENSINO TÉCNICO

Desde a ocupação de seu território até as três primeiras décadas do século XX, as iniciativas que alcançam o ensino técnico no Brasil denotaram a

predominância de procedimentos que se caracterizaram como fragmentários e dispersivos. Assim, as construções para esta modalidade de ensino se afirmaram entre, pelo menos, dois objetivos bastante difusos: um primeiro que relaciona a qualificação de mão-de-obra a intenções de caráter meramente disciplinar e um segundo, mais progressista, que o relaciona ao desenvolvimento do país.

O fato de as primeiras proposições em torno da formação técnica terem se voltado predominantemente para a qualificação de índios, escravos e menores pobres consolidou o pensamento de que as profissões manuais se destinam às camadas pobres, às classes menos favorecidas.

De certa forma, o pensamento que desprestigia as profissões técnicas não se alterou até hoje. Um exemplo é a medida do sonho da classe média que continua a acalantar o desejo de fazer dos seus filhos “doutores” - o que, em grande parte resulta, também, de políticas que reforçam o menor “*status social*” conferindo salários mais baixos aos profissionais de nível técnico.

O período que compreende os anos 1930 e 1945 registra um conjunto de decisões de significativa importância e de grande repercussão para a educação brasileira, e em particular, para a educação profissional. É neste período que, entre as medidas que destacam o ensino técnico industrial, sobressaem objetivos que realçam a sua importância estratégica diante da opção pela intensificação do desenvolvimento da indústria brasileira. Assim, para o bom funcionamento e a consolidação da indústria nacional impõe-se, como fator determinante, a qualificação de um maior número de trabalhadores locais. A indústria brasileira nos seus primórdios de muito se valera da mão-de-obra estrangeira que aqui chegara para trabalhar nas plantações de café, face ao conhecimento para as atividades fabris que traziam de seus países de origem. Entretanto, a mão-de-obra estrangeira já não era tão abundante quando o Brasil iniciou de forma definitiva a sua marcha para a conquista do título de país industrial.

Nas primeiras décadas do período da República, as questões relacionadas à educação estavam incluídas entre as atribuições do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Um pouco depois, em um período em que as aspirações de diferentes setores convergiam para a implantação no país de um ensino voltado para a qualificação de uma mão-de-obra técnica mais bem preparada e adequada aos anseios desenvolvimentistas, o Presidente da República Afonso Pena é levado a criar, em dezembro de 1906, o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e

Comércio e inclui, entre as atribuições deste, a de cuidar do ensino profissional. A partir daí, as questões relativas ao ensino ficam situadas no âmbito de competência de dois ministérios: o ensino secundário, o normal e o superior continuavam afetos ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores enquanto o ensino profissional ficava estabelecido como da alçada do ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

No início dos anos 1930, criou-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, instância com maior especificidade e única no que se refere à educação. Esta unificação, no entanto, é meramente formal se considerarmos que tal medida foi insuficiente para romper com a dicotomia em torno dos objetivos da educação acadêmica e da profissional, isto é, um ensino secundário destinado às elites dirigentes e a formação profissional destinada às classes menos favorecidas. Mesmo percebida como estratégica diante das intenções industrializantes e da conseqüente demanda para a formação de operários para os postos de trabalho nos processos fabris, a formação técnico-profissional continuava sendo determinada por princípios assistenciais, voltados para as camadas pobres, como é possível constatar no artigo 129 da constituição de 1937.

(...) O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (...).
A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar (MANFREDI, 2002, p. 95).

Com o tempo, e dada a necessidade da elevação da capacidade das forças produtivas, o Estado é compelido a assumir e difundir uma concepção positiva sobre o ensino profissionalizante, na medida que se torna fundamental ampliar o índice de interessados em uma formação técnica com vistas a atender às demandas do sistema produtivo.

Se hoje, tal concepção, pelo menos a nível governamental é escamoteada por um discurso que se supõe demográfico, naquele momento histórico, o próprio Estado assumia aquele ensino como predestinado para as camadas mais desfavorecidas, os deserdados da fortuna, como os menores marginalizados. Não que dizer que o Estado após 30 deixa de se pautar por

esta visão; esta vai predominar por muito tempo até quando, politicamente, se mostrar como um empecilho para a dominação ideológica, até quando as contradições de classe passarem a exigir do Estado o ocultamento refinado da sua política de classe (MACHADO, 1982 p. 30).

O Ministério da Educação e da Saúde Pública tinha como primeiro titular Francisco Campos que promove, em 1931, uma reforma educacional cuja ênfase é o ensino secundário e superior. No que se refere ao ensino secundário, há destaque para a sua organização em dois ciclos: um fundamental com cinco anos de duração e um outro complementar com dois anos e a preparação para o ingresso no nível superior. A reforma concebida e implementada por Campos contemplou também a organização do ensino profissional comercial.

Outras resoluções governamentais nos anos de 1930 atingem a educação em seus diversos níveis e modalidades e, em especial, a Educação Profissional. O Decreto 19500, de 5 de janeiro de 1931, instituiu a Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico com a função de dirigir, orientar e fiscalizar as questões que envolviam esta modalidade de ensino. Essa Inspetoria foi transformada em Superintendência de Ensino Profissional, pelo Decreto 24558/34, que além dessa medida também determinava a expansão do ensino industrial, anexando às escolas já existentes especializações que viessem atender às necessidades industriais das regiões onde as instituições estavam localizadas.

Esse decreto abriu possibilidades para a criação pelo governo federal de novas escolas industriais e a prerrogativa de que as instituições estaduais, municipais e particulares, voltadas para o ensino profissional, que adotassem organização e procedimentos didático-pedagógicos similares aos das escolas federais e ainda se submetessem à fiscalização da Superintendência do Ensino Profissional, pudessem requerer reconhecimento oficial junto ao Ministério da Educação e da Saúde, o que na prática significava o estabelecimento das bases necessárias para a unificação do ensino profissional em todo o país.

No ano de 1932, há o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros” firmado por educadores brasileiros e entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. No documento, há a proposição da constituição de estabelecimentos educacionais mistos, ou seja, instituições que contemplassem, ao mesmo tempo, cursos de natureza propedêutica e profissional. Com isto, os signatários do manifesto se opunham à forma como a educação profissional estava colocada até então, ou seja,

como sendo resultado de uma formação em escolas exclusivamente voltadas para a profissionalização. No Manifesto, os educadores defendiam um ensino primário e um ensino profissional que fosse elevado ao nível secundário e mais, eram contrários também ao centralismo e à padronização, pois consideravam fundamental que as escolas *estruturassem os seus trabalhos de acordo com as exigências regionais* (grifo nosso).

Empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema, em 13 de janeiro de 193, a Lei 378 reestruturava o Ministério da Educação e Saúde Pública e substituía a Superintendência do Ensino Profissional pela Divisão do Ensino Industrial, nomeando como titular o Engenheiro Francisco Montojos. Também através desse expediente legal foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e alterada a denominação das Escolas de Aprendizizes e Artífices para Liceus Industriais.

A Constituição de 1937 estabelece ser de competência Federal “fixar as bases e os quadros da educação nacional” consagrando o centralismo como princípio. Além do estabelecimento do ensino pré-vocacional como destinado às “classes menos favorecidas”, fato já mencionado neste trabalho, a Constituição de 1937 determinou que os trabalhos manuais fossem obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Pela primeira vez uma constituição menciona o ensino industrial, cuja instituição deveria ocorrer com a cooperação entre a indústria e o Estado.

Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (Constituição de 1937 da Competência da União, artigo 15, inciso IX).

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Artigo 131).

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Artigo 129).

No ano de 1942, através do Decreto-Lei 4048 de 22 de janeiro foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) cuja direção e organização são destinadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI) pelo presidente Getúlio Vargas, em cujos objetivos se incluem: realização de aprendizagem em suas escolas, assistência às empresas na aprendizagem no próprio local de trabalho, colaboração na preparação e treinamento de supervisores para as indústrias, promoção de cursos, seminários e palestras de interesse das indústrias.

Um dado bastante relevante na criação dessa instituição diz respeito a sua forma de financiamento, que é assegurada a partir de desconto da folha de pagamento dos trabalhadores na indústria (1%), condição bastante singular enquanto definição de fonte de recursos, uma vez que não há um referencial ou indexador previamente estabelecidos, ao contrário do que se coloca em geral para as instituições mantidas por governos e, em particular, aquelas sustentadas pelos orçamentos públicos federais.

Ao longo da história das escolas federais, os investimentos visando as suas ampliações e modernização, têm sido obtidos, predominantemente, através de empréstimos junto a agências internacionais de fomento, ficando os recursos oriundos do tesouro nacional, destinados ao pagamento de folha de pessoal e a despesas de manutenção, como luz, água, telefone etc.

Em relação ao SENAI, o que temos assistido é uma interminável polêmica no que se refere à sua forma de financiamento, para muitos, de uma arquitetura estranha, na medida em que não são instituições privadas mantidas por recursos públicos e sobrevivem do desconto compulsório na folha de salário do trabalhador industrial.

Não só as inovações em matéria de legislação trabalhista influíram na criação desta instituição, como também tiveram muito peso as idéias corporativistas divulgadas pelo integralismo. O corporativismo inspirou a criação das Federações da Indústria e do Comércio, do SENAI e do SENAC (1946) em contraposição à criação dos sindicatos dos trabalhadores (MACHADO, 1982 p. 35).

O ano de 1942 é marcado pelo estabelecimento de medidas de grande repercussão para a educação brasileira e em particular para o ensino industrial. O Decreto-Lei 4073, de 30 de janeiro, que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial,

unifica esta modalidade de ensino em todo o país que até então não dispunha de preceitos nacionalmente uniformes.

3.1.4 DE APRENDIZES E ARTÍFICES A TÉCNICO INDUSTRIAL

No curso das transformações da economia e da educação nacional no período 1930-45, as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, também têm as suas trajetórias acentuadamente alteradas. Quando da implantação da Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que reformou o Ministério da Educação e deu-lhe uma nova estrutura, a denominação das Escolas de Aprendizes e Artífices e da Escola Normal de Artes e Ofícios, esta criada em 11 de agosto de 1917, pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal com a finalidade de suprir a necessidade de professores, mestres e contramestre para o ensino profissional e de professores de trabalhos manuais, passaram à denominação de Liceus Industriais.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás e as Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (FONSECA, 1961, p. 209.).

Com base nos estudos de Fonseca (1961, p.287), é possível afirmar que a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 alcança a rede federal de instituições profissionalizantes de maneira bastante particular. Através do Decreto 4127, de 25/02/1942, ficaram estabelecidas as bases para a organização das escolas profissionalizantes industriais mantidas pela União e nesse escopo, instituídas escolas técnicas e escolas industriais.

Esse decreto contém encaminhamentos bem específicos como o que cria as Escolas Técnicas de Química e a Nacional, ambas localizadas no antigo Estado da Guanabara, e o que institui a Escola Técnica de Niterói. No caso da escola de Niterói há um aspecto muito interessante sob o ponto de vista histórico que colocou em pauta uma questão presente no contexto da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 e que diz respeito a uma “disputa” entre as cidades de Campos e Niterói, ambas situadas no Estado do Rio de Janeiro. Destinada a Niterói, essa Escola de Aprendizes acabou não funcionando naquela cidade, sendo transferida para Campos-RJ, por força do então Presidente Nilo Peçanha, como crédito do à

sua terra natal. Em 4 de dezembro de 1944, através do Decreto-Lei 7121, a escola que teria sido de Niterói foi transferida definitivamente para Campos.

As medidas no âmbito da educação profissional que resultam dos novos dispositivos legais para as escolas industriais parecem sugerir uma nova institucionalidade e novas instituições federais. O que se concretiza, no entanto, são mudanças no seio das Escolas de Aprendizes e Artífices, ou seja, as escolas industriais e técnicas funcionam nos mesmos prédios, conservam alunos, professores e pessoal técnico-administrativo. Na realidade, neste período de 1935-45, o que se concretiza de modo definitivo é uma mudança da institucionalidade da Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, seja em 1937, com sua transformação em Liceus, seja em 1942, com a instalação das escolas industriais e técnicas. O período compreendido entre os anos 1930-45, sem sombra de dúvidas, se constitui como um dos mais importantes para a educação brasileira e, em especial, para a educação profissional industrial.

A organização do ensino industrial, submetido a mudanças bastante relevantes em função do cenário social, político e principalmente econômico deste período se deu em um ambiente marcado por uma conjuntura econômica vinculada à expansão industrial e à conseqüente demanda pela formação de técnicos em nosso país, prática que alterou a postura até então vigente de importação de mão-de-obra técnica de outros países. Registra-se, a partir de então, uma elevação do número de matrículas e de unidades dedicadas a esta modalidade de ensino: em 1935 as instituições de ensino industrial representavam 5,8% do total de instituições do ensino médio e em 1945, este percentual alcançou a taxa de 26,9%; o número de matrículas que, em 1935, era de 7,4% do total de alunos do ensino médio saltou para 14% em 1945, sendo esta a modalidade de ensino que mais cresceu à época (Machado, 1982, p. 37-38).

Para finalizar, julgamos importante apontar a relevância nos anos 1930-45 para o ensino profissional, uma vez que neste período se estabeleceram as primeiras medidas de equivalência entre o ensino industrial e a escola secundária. Mesmo que os expedientes legais tenham imposto profundas restrições a esta equivalência e, de certa maneira, conservado essa modalidade de ensino na condição de espaço para a população pobre, resulta desses expedientes a abertura do caminho do ensino profissional na direção da instituição Escola.

CAPÍTULO IV

4 O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1946-1964

4.1 O IMPULSO INDUSTRIALIZANTE

O processo de industrialização brasileiro segue o seu curso de crescimento após a II Guerra Mundial. Os formuladores da política econômica brasileira afirmavam convictos de que era necessário ao país crescer e dinamizar a sua indústria, considerando que o cenário mundial apontava que o país dificilmente se sustentaria economicamente com base na quase exclusiva condição de nação primário-exportadora.

O fato é que o Brasil, após a segunda grande guerra, continuava a ter a sua economia ainda na dependência da exportação primária, concentrada em alguns produtos como o café, o cacau, o açúcar, o algodão e o fumo, produtos que no período 1957-59 respondiam por 65,5% das mercadorias exportadas. Deste total, 58,2% da exportação brasileira eram voltados para os Estados Unidos, a França, a Alemanha e o Reino Unido. A importância do segmento agrícola para a economia brasileira à época pode ser medida pela localização do emprego: em 1950, mais de 60% da população economicamente ativa encontrava-se empregada em atividades ligadas a esse setor.

Fundamentando-nos em Baer (1996, p. 61-67), é possível concluir que, no período que compreende o final dos anos 1940 e início dos anos 1960, a economia mundial, no que se refere à exportação, colocava em destaque os produtos manufaturados, cujo crescimento alcançava taxas médias de 6,6% ao ano, bem acima do crescimento médio da exportação de produtos como açúcar e café, cujas taxas médias situavam-se na faixa de 3,8% e 2,2%, respectivamente, sendo

bastante difícil imaginar que o Brasil pudesse alcançar melhor posição na economia do mundo na condição de país agrário-exportador.

Além do baixo desempenho das exportações brasileiras diante da maior força no comércio internacional dos produtos manufaturados, há também, nos primeiros anos do pós-guerra, uma queda da posição do país no mercado mundial do café, cuja razão principal é o aumento da concorrência, devido ao estímulo à produção por parte de outros países atraídos para o setor dada a manutenção dos altos preços deste produto.

As evidências pareciam apontar aos formuladores da política econômica brasileira que o país não se encontrava apenas entre o grupo de nações cujas exportações constantemente perdiam participação no comércio mundial, mas que também estavam entre aquelas cujas exportações apresentavam poucas chances de recobrar a antiga superioridade. É nesse contexto que se deve encarar a decisão gradativa tomada pelo governo brasileiro em mudar a estrutura da economia promovendo a industrialização em substituição à importação (BAER, 1996, p.67).

No período imediatamente após a II Guerra Mundial, dá-se, no Brasil, uma elevação na importação de bens de capital e pequena queda na importação de bens de consumo, aspectos que adiante, no ano de 1961, refletem a adoção de medidas de substituição de importação.

Tabela 03- DISTRIBUIÇÃO DAS MERCADORIAS DE IMPORTAÇÃO

	1938-39 (%)	1948-50 (%)	1961 (%)
Bens de consumo manufaturado	10,9	9,7	
Bens de capital	29,9	35,2	39,8

Fonte: SCHILITTLER IN: Baer, 1996, p.63.

4.2 O PROCESSO DE SUBSTITUIÇÃO DAS IMPORTAÇÕES

Durante a II Guerra Mundial, houve crescimento da exportação de alguns produtos manufaturados brasileiros, como os têxteis que, somado à queda das importações, assegurou ao Brasil ao final do conflito, o acúmulo significativo de reservas cambiais. A redução da oferta de artigos industrializados fomentou a substituição destes produtos com o incremento de indústrias locais. Nesse período, o Estado participa das atividades econômicas, principalmente aquelas vitais e

demandantes de grandes investimentos que dificilmente se estabeleceriam a partir do capital privado, caso no caso da siderurgia.

As medidas econômicas deste período apresentavam características nacionalistas que, associadas ao estreitamento das relações entre o presidente Getúlio Vargas e os Estados Unidos, em plena guerra (1942), possibilitaram que empréstimos norte-americanos financiassem o estabelecimento da indústria de base.

Assim, foi iniciada a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em Volta Redonda-RJ, cuja inauguração se deu em 1946 com a entrada em operação do seu primeiro alto-forno e outras empresas estatais como a Companhia Vale do Rio Doce em 1942, a Companhia Nacional de Álcalis em 1943. Neste mesmo ano, cria-se a Fábrica Nacional de Motores e em 1945 a Companhia Hidrelétrica do São Francisco. Em 1942, Vargas criou o Conselho Nacional do Petróleo (CNP), cujo objetivo era a redução da dependência brasileira do combustível, controlando o seu refino e distribuição. Em outubro de 1953, tendo como base o CNP, é criada a Petróleo Brasileiro S/A (Petrobrás) com a finalidade de operar no campo da pesquisa, extração e refino do petróleo.

Após a segunda guerra, as reservas cambiais acumuladas durante o conflito reduziram-se bastante em face, particularmente, do descontrole na importação de bens de consumo e principalmente por terem cessado as facilidades de créditos concedidas pelos Estados Unidos, repasses de vultuosos recursos. Foi o período em que os recursos internacionais disponíveis foram canalizados para a reconstrução da Europa (Plano Marshall) e do Oriente (Plano Colombo). Assim, o tempo que se segue registra fortes medidas de controle cambial.

Em 1947, o presidente Eurico Gaspar Dutra, que governou nos anos de 1946 a 1951, fez uso deste expediente. O mandato de Gaspar Dutra se caracterizou como um período de transição e acomodação entre o regime capitalista ditatorial do Estado Novo e a democracia liberal burguesa. No Brasil dessa época, inaugura-se a adoção de planos e programas especiais para o estabelecimento das políticas e diretrizes para o desenvolvimento econômico. No mesmo ano de 1947, uma conferência internacional realizou-se na cidade do Rio de Janeiro cujo objetivo era a definição de medidas voltadas para a defesa do continente americano.

Em 1948, criou-se a Organização dos Estados Americanos (OEA). Neste evento, há uma forte pressão sobre o presidente norte-americano Henry Truman por

parte de representantes brasileiros, visando à retomada dos investimentos daquele país no Brasil. Diante da pressão, o presidente Truman encaminha a formação de uma Comissão Técnica Brasil-Estados Unidos, retomando assim um mecanismo inaugurado pelo presidente americano Franklin D. Roosevelt durante a segunda guerra, que enviara ao Brasil a Comissão de Cooperação Econômica, a Missão Cooke. A nova comissão, em 1947, denominou-se Missão Abbink, nome do principal representante norte-americano (John Abbink); no lado brasileiro a liderança na comissão coube a Otávio Gouvêa de Bulhões.

Em 1949, a Missão Abbink apresentou documento que analisava os segmentos econômicos e as pré-condições para o desenvolvimento, destacando o papel do Estado e do capital estrangeiro. O governo brasileiro, paralelamente, trabalhava no pós-guerra o Plano SALTE (nome que contém as iniciais de saúde, alimentação, transporte e energia), que não se considerava como um plano econômico, mas um programa de gastos públicos nas áreas que o intitulam. O Plano SALTE, previsto para ser colocado em ação no período 1950-54, não durou mais que um ano, dada a falta de recursos.

A natureza do Plano SALTE não era realmente global, pois não dispunha de metas para o setor privado ou programas que o influenciassem. Tratava-se, basicamente, de um programa de gastos públicos que cobria um período de cinco anos. Ele conseguiu, entretanto, chamar atenção para outros setores da economia defasados em relação à indústria e que poderiam, conseqüentemente, impedir um futuro desenvolvimento (BAER, 1996, p.75).

Por outro lado, o trabalho da Comissão Brasil-Estados Unidos revestiu-se de condição mais favorável e completa, enquanto dispositivo de planejamento. A ela se deve um dos mais completos diagnósticos da economia brasileira até aquela época, com projeção de gastos e estabelecimento de áreas prioritárias para sua alocação.

Tabela 04- ÁREAS DE INVESTIMENTOS

	moeda estrangeira (%)	moeda nacional (%)
Ferrovia	38	55
Construção de estradas	02	-
Construção de portos	09	05
Navegação costeira	07	03
Energia elétrica	34	33
Outros	10	04
Total	100	100

Fonte: BAER, 1996, p.76.

Esperava-se que os recursos em moeda estrangeira viessem de organismos internacionais e dos empréstimos diretos de governos estrangeiros, enquanto que os recursos domésticos deveriam vir de “empréstimos compulsórios”, arrecadados como um adicional ao imposto de renda e também de empréstimos de empresas de seguro, institutos de previdência social e assim por diante (BAER,1996, p.76).

Segundo Baer, apesar de não ter sido, de fato, adotado o trabalho da Comissão Brasil-Estados Unidos, este tem maior relevância para a economia brasileira do que o Plano SALTE, diante de benefícios como a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), criado em 20 de junho de 1952, firmando um fundamental e estratégico organismo voltado para a análise, planejamento e financiamento de ações no campo do desenvolvimento econômico. Os anos que se seguem à criação do BNDE são de financiamentos que vão conformando o parque industrial brasileiro. Há injeção de recursos em áreas como transporte, energia, siderurgia, e indústria de base entre outros.

Ao encerrar-se o segundo governo Vargas em 1954, o Brasil havia sofrido significativas mudanças estruturais que diziam respeito principalmente às bases do desenvolvimento econômico cuja ênfase foi a industrialização orientada pelo estado.

O nacionalismo da era Vargas é substituído pelo desenvolvimentismo do governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), com base na atração do capital estrangeiro e do estímulo ao capital nacional. É com Juscelino que se estabelece à indústria de bens de consumo duráveis, sobretudo a de eletrodomésticos e veículos, medida associada ao objetivo de multiplicar o número de fábricas de peças e componentes, elementos indispensáveis para o crescimento. No governo JK há, também, a ampliação dos serviços de infra-estrutura como

transporte e energia elétrica e estímulo à diversificação da economia nacional aumentando a produção de insumos, máquinas e equipamentos pesados a serem empregados na produção agrícola, de fertilizantes, de frigoríficos, de transporte ferroviário e construção naval.

O Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) é uma etapa diferente e importante. De novo conjugaram-se interesses internos e externos. Abandona-se o modelo getuliano (em sua política econômica) e coloca-se em execução uma política de desenvolvimento com associação internacional. É um estágio fundamental para a internacionalização da economia brasileira (IANNI, 1975, p.168).

Logo após a sua posse, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira criou o Conselho de Desenvolvimento Nacional a partir do qual foi formulado o Plano de Metas, consubstanciado inicialmente em 30 objetivos a serem alcançados nas áreas de energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação, aos quais um pouco depois, foi acrescido o trigésimo primeiro objetivo também chamado meta síntese: a construção de Brasília e a transferência da Capital federal para o planalto central. O Plano de Metas do governo JK se baseou nos estudos e diagnósticos de missões e comissões econômicas como a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos do último Governo Vargas.

Ao final do governo JK, o Brasil era um país de face bastante alterada, em que o crescimento econômico com estabilidade política alimentou o sentimento do povo brasileiro de que o subdesenvolvimento não era condição imutável. Com Juscelino foi criada a indústria automobilística, a indústria naval, construídas hidrelétricas e abertas novas estradas, e aumentou-se significativamente a produção de aço petróleo, cimento e papel.

Neste cenário, no entanto, estavam presentes contundentes críticas ao crescimento econômico financiado pelo capital estrangeiro: o desenvolvimentismo de JK não ocorreu sem o acúmulo de ônus econômicos e sociais. O governo utilizou-se largamente do expediente de emitir moeda utilizada para os investimentos diretos do Estado ou como subsídio ao capital privado, gerando conseqüentemente déficits para o orçamento da União e prejuízo aos setores produtivos não destacados no plano de metas, como o de agricultura.

Na realidade, os fatores de produção comprados com o dinheiro emitido pelo governo eram subtraídos de outras atividades, cujo poder competitivo era menor. É provável, por exemplo que a agricultura tivesse que ceder boa parte dos recursos para a realização do Plano de Metas. Foi dela que vieram os “candangos” que construíram Brasília, assim como os milhares de trabalhadores que foram engajados na construção das rodovias, das represas e demais obras de infra-estrutura (SINGER, 1976, p.100).

Em síntese, o modelo de desenvolvimento brasileiro do período JK não esteve isento de contradições. Assim como na era Vargas, com Juscelino, o Estado assumiu a forma de empresário privilegiado, investindo diretamente na criação de unidades produtivas. Os recursos financeiros para tais empreendimentos foram obtidos através de uma política fiscal voltada para esse fim com uma forte utilização de emissão de moeda, o que gerou como uma das principais conseqüências o recrudescimento da inflação que levou à rápida perda do poder aquisitivo da moeda. O estímulo ao investimento motivado pela inflação teve um efeito nefasto no corpo social, principalmente porque atingiu os assalariados.

De certa maneira, é possível dizer que, através desse mecanismo, transferiram-se, indiretamente, os recursos dos assalariados para o setor empresarial. Outro aspecto negativo a marcar o período JK está relacionado à elevação da dívida externa contraída especialmente na aquisição de capital estrangeiro aportado sob forma de equipamentos.

4.3 A CRISE NO INÍCIO DOS ANOS DE 1960

O ano de 1961 é marcado pela grave crise política instalada com a renúncia do presidente Jânio Quadros, no mês de agosto, com fortes reflexos para a economia brasileira.

A economia perdeu seu dinamismo no início dos anos 60. Depois que a taxa de crescimento do PIB real atingiu o pico de 10,3% em 1961, ela declinou para 5,3%, 1,5% e 2,4% em 1962, 1963 e 1964, respectivamente. (BAER, 1996, p.87).

Os anos do governo João Goulart são marcados pela adoção de medidas contraditórias, pois no mesmo espaço onde cabiam a aproximação com o movimento sindical, se objetivava a implementação de uma política de estabilização monetária com base na contenção dos salários. O Ministro do Planejamento, Celso

Furtado, elaborou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social com o objetivo de sustentar o crescimento econômico, com redução da inflação, condições exigidas pelo Fundo Monetário Internacional para novos empréstimos.

4.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1946 –1964

O Plano Trienal do governo Jango estabelecia as reformas agrárias, fiscal, educacional, bancária e eleitoral (Reformas de Base) que, ao serem anunciadas, provocaram o aumento da oposição ao governo. O Presidente da República buscou sua sustentação, reforçando sua aliança com as correntes reformistas: aproximou-se de Leonel Brizola, então deputado federal pela Guanabara, de Miguel Arraes, governador de Pernambuco, da UNE (União Nacional dos Estudantes) e do Partido Comunista, que, embora na ilegalidade, mantinha forte atuação nos movimentos popular e sindical.

O Plano Trienal foi abandonado em meados de 1963, mas o Presidente continuou a implementar medidas de caráter nacionalista: limitou a remessa de capital para o exterior, nacionalizou empresas de comunicação e decidiu rever as concessões para exploração de minérios. As retaliações estrangeiras foram rápidas: governo e empresas privadas norte-americanas cortaram o crédito para o Brasil e interromperam a negociação da dívida externa. As dificuldades políticas se acentuaram com maior mobilização contra o governo, culminando com o golpe militar de 1964.

O período 1946/64 contém registros de importantes decisões no campo da educação profissional. Os caminhos da política econômica traçam as políticas de formação técnica-profissional, seja sob o ponto de vista do maior destaque à formação de técnicos para o setor industrial, seja sob o ponto de vista da interlocução com o governo norte americano.

Assim como na economia, há aproximação do Brasil com os Estados Unidos que, no sentido concreto, pode ser exemplificado com ações como a que, em 03 de janeiro de 1946, encaminhou acordo entre os dois países com vistas ao estreitamento de relações entre os professores do ensino industrial, com a da promoção de intercâmbio e capacitação dos mesmos. Era também objetivo desse acordo o desenvolvimento de métodos racionais de aprendizagem e de orientação educacional.

Foi montada uma comissão binacional denominada Comissão Brasileiro-Americana (CBIA) que, no Brasil, ficava integrada ao Ministério da Educação. Os recursos alocados no programa de cooperação (U\$ 500.000 do Brasil e U\$ 250.000 dos Estados Unidos) financiaram a compra de equipamentos e o estágio. A partir do CBIA, foi introduzido no Brasil o método TWI (Training Within Industry) destinado à habilitação dos profissionais para as tarefas de supervisão e coordenação.

No ano de 1946, o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA) passa a conceder registro profissional aos técnicos formados nas escolas técnicas, a partir dos Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura (CREA). Como atribuições, estes profissionais assumiam a condução de trabalhos de suas especialidades projetados e dirigidos por profissionais legalmente habilitados, a elaboração de projetos e a direção de trabalhos de menor complexidade que não exigissem a responsabilidade de um engenheiro, desde que autorizados pelos conselhos regionais, o exercício da função de desenhista na sua especialidade, a elaboração de projetos e a direção dos trabalhos de sua especialidade em pontos do território nacional onde não houvesse engenheiros e ainda a função de auxiliar de engenheiros em órgão dos serviços públicos independente de prova de habilitação.

A resolução do CONFEA tem grande relevância para os técnicos na medida em que contribui para afirmá-los como categoria profissional no mundo do trabalho, bem como localiza os técnicos como trabalhadores intermediários nos processos produtivos e basicamente isso se faz na condução dos trabalhos junto aos operários. Sua função está, portanto, hierarquicamente situada entre os operários e os engenheiros.

Em 1946, é promulgada uma nova Constituição Brasileira e nela fica estabelecida a competência do Governo Federal em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, letra d). Diante disso, o Ministro da Educação Clemente Mariani cria uma comissão em 3 de abril de 1947, com a finalidade de elaborar anteprojeto de lei orgânica da educação nacional a ser enviado ao congresso.

Segundo os estudos de Fonseca, o anteprojeto elaborado por aquela comissão assentava-se sobre dois princípios fundamentais, a flexibilidade e a descentralização, e, em relação a este último, que também se constituía em preceito da carta de 1946 (artigo 171), era conferido aos estados da federação autonomia para a organização de seus sistemas de ensino o que, dentro dessa ordem,

possibilitava a transferência para os estados das escolas técnicas e industriais mantidas pela rede federal.

No parágrafo único do artigo 170 da Constituição de 1946, prescreve-se que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.”O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.”

Era a unidade na uniformidade contra a unidade na variedade. O que de real havia eram espíritos das duas Constituições, a de 1937 e a de 1946, que surgiam em luta. Uma visando a fortalecer o governo central pelo acúmulo de poderes em suas mãos, a outra desistindo desses poderes e declarando:” Os Estados e o Distrito Federal organizarão o seu sistema de ensino (FONSECA, V. I, p. 287).

Ainda tomando como base os estudos de Fonseca, é possível afirmar que o Projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional incluía o ensino industrial como parte da educação de grau médio, criava os cursos profissionais supletivos, destinado a crianças a partir dos onze anos de idade e mantinha os cursos técnicos e os industriais alterando a denominação destes últimos para cursos profissionais. Desapareciam os cursos de mestria e artesanais, mas, por outro lado, continuariam a existir os cursos de aprendizagem, característicos de escolas do SENAI.

No ano de 1947, são realizadas atividades encaminhadas a partir da Comissão Brasil-Estados Unidos, como a realização no Rio de Janeiro de reunião com dirigentes de escolas técnicas e industriais onde foram abordados temas relacionados ao mercado de trabalho, recrutamento de alunos às escolas, administração didático-pedagógica e administração escolar em geral. A CBIA promove no Brasil e nos Estados Unidos o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial e há também o embarque para os Estados Unidos, em momentos distintos, de professores de várias disciplinas do ensino industrial e de diretores das escolas técnicas e industriais da rede federal a fim de adquirir conhecimentos de acordo com a prática norte-americana para este tipo de ensino.

4.5 A APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO SISTEMA DE ENSINO

Segundo Cunha (2000, p.156) há, no ano de 1950, encaminhamentos de atos legais na direção da consolidação do ensino industrial e de sua articulação com o

sistema de ensino como um todo. Neste sentido, as Portarias 15 e 236 do Ministério da Educação, respectivamente, de 31 de janeiro e 24 de junho, asseguraram o direito aos alunos concluintes dos cursos de aprendizagem com a duração de três anos, do SENAI ou de escolas oficiais de aprendizagem a se matricularem nos cursos técnicos (segundo ciclo).

Até então, os artífices que desejassem a formação em um Curso Técnico Industrial deveriam matricular-se em um Curso Básico Industrial (primeiro ciclo). Essa medida foi considerada como de alto teor democrático não só por criar caminhos que facilitavam o desejo dos artífices interessados na formação como Técnicos Industriais como por ampliar as possibilidades de os mesmos postularem a formação em um curso de nível superior. Lamentavelmente, as duas portarias, pouco tempo depois, foram revogadas sem benefícios concretos.

Em 31 de março de 1950, a Lei 1076, considerada a primeira das “leis de equivalência” foi promulgada. Através deste expediente legal, foi assegurada a matrícula nos cursos clássicos e científicos (segundo ciclo do ensino médio, ramo secundário) aos concluintes do primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola além de determinar a equivalência do certificado de conclusão dos cursos técnicos comerciais ao segundo ciclo do secundário. Desta forma, os técnicos comerciais adquiriam o direito ao ingresso em qualquer curso superior (até esta lei os técnicos comerciais só podiam ingressar em cursos superiores relacionados àquele curso técnico).

Em 12 de março de 1953, a Lei 1821 estabelecia que poderiam se matricular na primeira série do curso clássico ou científico os estudantes que concluíssem o curso básico industrial, comercial, agrícola, normal ou curso de formação de oficiais para as polícias militares dos estados. Esta mesma lei permitiu o ingresso em qualquer curso superior aos alunos que completassem o segundo ciclo do ensino, industrial, comercial ou agrícola. Há, no entanto, ressalvas que resultaram do disposto no Decreto 34330 de 21 de outubro de 1953: os formados em cursos profissionais só poderiam prestar exames vestibulares se complementassem os seus estudos com as disciplinas do curso secundário não existentes no currículo de seus cursos de origem. Por este dispositivo, aos portadores de diploma em curso técnico industrial era assegurado o ingresso em curso superior correlato (engenharia industrial, química, cursos de matemática, física, química etc.). Caso a opção fosse por um curso superior em área não correlata, havia a necessidade de prestação de

exames de adaptação às disciplinas não existentes no currículo do curso técnico industrial (Latim, Grego, História etc.).

No ano de 1954, o Ministério da Educação promoveu em três sessões – nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador - a I Mesa Redonda Brasileira do Ensino Industrial. Nesse evento, que contou com a participação de profissionais da área, os destaques foram as críticas à organização do ensino industrial segundo a “Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942” e entre as proposições de mudança, ganhou destaque a defesa da autonomia administrativa para as instituições da rede federal, de maneira a assegurar às mesmas autonomia administrativa para adequar os seus cursos às exigências do mundo produtivo.

As sugestões desta mesa redonda resultaram em medidas de grande repercussão para o ensino profissional do país dentro do Ministério da Educação. Em 26 de agosto de 1955, através da Portaria 26, este ministério criou uma comissão com o propósito de efetuar estudos e elaborar um anteprojeto para a adequação do ensino industrial às prescrições da Lei 1821/1953 que promovera alterações no sentido de maior articulação entre o ensino profissional e o sistema de ensino como um todo e da Constituição de 1946.

O que segue, ainda como desdobramento da mesa redonda e da comissão ministerial de 1955, são decisões consideradas como muito expressivas no processo de evolução do ensino industrial brasileiro, expressas na Lei 3552, de 16 de fevereiro de 1959, nos Decretos 50492 e 50945 de 1961 e mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro de 1961.

A Lei 3552, regulamentada pelo Decreto 47038, foi expediente dirigido inicialmente às instituições da rede federal de educação profissional, mas que, em função da exigência de os diplomas e certificados das escolas de ensino industrial só poderem ser registrados no Ministério da Educação se as instituições se inserissem no estabelecido nos artigos 127 e 131 do Decreto 47038, acabou por tornar a nova realidade ao alcance compulsório de todas as escolas das diferentes redes de ensino: federal, municipais, estaduais e particulares.

Nesta nova etapa, há importantes mudanças sob o ponto de vista institucional para o ensino industrial, traduzidas em descentralização e maior autonomia, na introdução no Conselho de Representantes⁹ de dois industriais, dentre outras, e maior quantidade do conteúdo voltado para a formação geral e cultural, sob o ponto de vista da estrutura dos cursos técnicos.

Todas estas inovações foram justificadas pelo Ministro Clóvis Salgado como decorrência das próprias necessidades do desenvolvimento. Segundo ele, a reforma consubstanciou organização descentralizada, flexível e ajustável às mutáveis realidades do mercado de mão-de-obra. Desta forma deveria ocorrer uma descentralização não só político-administrativa e pedagógica, como também em função das necessidades do próprio aparelho produtivo. Das escolas exigia-se, agora, gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução e profunda e sensivelmente variáveis conforme as peculiares condições locais (MACHADO, 1982 p. 46).

4.6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA

Uma das mais relevantes novidades introduzidas no ensino profissional a partir da Lei 3552 está relacionada à mudança de concepção e da finalidade dos cursos industriais básicos. Os cursos industriais básicos até então eram profissionalizantes e monotécnicos, ou seja, destinados à formação em um determinado ofício. O parágrafo 1º do artigo 9º da lei orgânica do ensino industrial de 1942 assim oficializa: “Os cursos industriais básicos são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional.”

A partir das mudanças consolidadas na legislação no ano de 1959, instituiu-se um só curso industrial básico com currículo baseado em maior fundamentação da cultura geral e orientação técnica (com atividades experimentais trabalhadas em várias oficinas), ou seja, o curso perde a característica exclusivamente profissionalizante a favor da condição de curso secundário de primeiro ciclo. São estes os artigos que se referem aos fatos colocados:

Industrial básico, ministrado em um só curso com as características de curso secundário do primeiro ciclo e com orientação técnica” (item b do artigo 3º do Decreto 47038/1959).

O curso industrial básico, de quatro séries, tem os seguintes objetivos, em relação aos educandos: a) ampliar fundamentos da cultura; b) explorar aptidões e desenvolver capacidades; c) orientar, com a colaboração da família, na escolha da oportunidade de trabalho ou de estudos ulteriores; d) proporcionar conhecimento e iniciação em atividades produtivas, revelando objetivamente, o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo (artigo 15 do Decreto 47038/1959).

A legislação de 1959 mantém, no entanto, os cursos de aprendizagem industrial para jovens de no mínimo 14 anos com o objetivo de qualificá-los em um

ofício. Há clara referência à vinculação destes cursos ao SENAI (parágrafo único do décimo artigo do Decreto 47038/1959) e na estrutura geral de ensino, esses cursos são colocados no mesmo nível do industrial básico, sem, contudo, uma articulação direta entre os mesmos. Aos portadores de certificados de cursos de aprendizagem industrial era assegurado o ingresso no industrial básico mediante a realização de prova, cuja desta finalidade era posicionar o aluno na série mais adequada. O artigo 44 do Decreto 47038/1959 dita:

É assegurada aos portadores de certificado de conclusão do curso de aprendizagem industrial a possibilidade de ingresso em uma das séries do curso industrial básico, mediante a prestação de prova de conhecimento.

Assim, os cursos industriais básicos entram no circuito da estrutura do ensino, enquanto os de aprendizagem industrial dependiam da obtenção de um “passaporte”, que passava, necessariamente, pela prova de ingresso no curso industrial básico.

4.7 A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL

Os cursos industriais técnicos com duração mínima de quatro anos, mantiveram a sua estrutura e o objetivo era formar profissionais cujas atribuições incluíam a de assistir os engenheiros e administradores e executar atividades em que as aplicações da tecnologia pedissem profissionais com tal formação.

Com relação à articulação do curso técnico industrial, mais especificamente no que se refere ao prosseguimento de estudos em nível superior dos portadores de diplomas de curso industrial técnico, ficaram mantidas as ressalvas estabelecidas na Lei 1821/1953 já mencionada acima.

4.8 AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Decreto 47038/1959 ocupa lugar de destaque na história das instituições de educação profissional mantidas pelo governo federal à época, enquanto expediente “emancipatório”. Por esse decreto, essas instituições adquirem personalidade jurídica própria e conquistam autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Esta transformação possibilita um grande salto das escolas federais e é um dos

marcos importantes para a conquista de lugar de destaque na educação pública brasileira. No artigo 56 do Decreto 47038/1959 temos:

As escolas de que trata o presente capítulo – relação de estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura – terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, observados os limites estabelecidos pela legislação vigente.

4.9 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961

4.9.1 O GINÁSIO INDUSTRIAL

A Lei 3552 de 1959, sob o ponto de vista formal, teve curta duração, pois dois anos mais tarde é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Para o ensino industrial, no entanto, há a incorporação a esta LDB de pequenas modificações em relação ao que estabelecera a lei de 1959.

Em 25 de abril de 1961, portanto, alguns meses antes da vigência da LDB/1961, foi editado o Decreto 50492, que complementava o regulamento do ensino industrial a partir dos expedientes de 1959. Entre as inovações trazidas por este complemento legal, encontrava-se a mudança do nome do curso industrial básico para ginásio industrial. Consolidando-se também a partir da LDB, no primeiro ciclo do ensino médio, a modalidade ginásio industrial, que se caracterizava por um maior espaço para o conteúdo voltado para a educação geral e propedêutica em detrimento do conteúdo profissional, ressaltado o seu caráter de sondagem vocacional e de iniciação para o trabalho.

A mudança do nome do curso industrial, passando a se chamar também ginásio, como o curso secundário, era muito discutida desde 1959. Nesta época, pretendia-se que o projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em discussão no Congresso, unificasse os nomes dos cursos do ensino médio, de modo a diminuir o preconceito popular para com o ensino profissional (BREJON, IN: CUNHA, 2000, p.161).

4.9.2 O CURSO INDUSTRIAL TÉCNICO

Com relação ao ensino técnico industrial na LDB/1942 não há grandes mudanças em sua estrutura, servindo este expediente para consolidar as mudanças

prescritas em legislação anterior. Após a LDB e até de 1964 são modestas as decisões no campo da educação profissional.

Como vimos, a preocupação em formar mão-de-obra qualificada para a produção se efetivou nos anos 1940. Neste sentido, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do SENAI conferem contornos definitivos a este sentimento que é consoante à expansão do aparato produtivo industrial. O estabelecimento da sociedade industrial brasileira alcançou diretamente a formação do trabalhador com o patrocínio e a intervenção do Estado que a compreende como estratégica para a reestruturação do mercado e das relações de produção.

É nesse contexto que se justifica o crescimento do Ensino Técnico Profissional, determinado por este momento histórico de reorientação do norte produtivo do país.

Na década de 1950, a articulação entre as políticas de formação profissional e o quadro socioeconômico do país se deu em sintonia com a definitiva passagem de país agrário, que era, até então, o referencial do Brasil em relação à economia mundial, para país de economia industrial. A indústria passou a ser, assim, efetivamente, o centro da economia brasileira.

O período que antecede o governo de Juscelino Kubitescheck (1956-1961) é marcado por acentuadas crises político-institucional cuja culminância é o suicídio de Getúlio Vargas. Naquela época, a pouco vigorosa burguesia industrial, ainda sobreposta ao poder das oligarquias rurais, busca apoio nas massas, acenando para elas com a perspectiva do emprego e da melhoria de vida que resultaria da expansão da industrialização. O Ensino Industrial, neste contexto, conquista alguns pontos, na medida em que começa a se articular formalmente ao Sistema de Ensino como um todo.

No governo JK, o Ensino Industrial teve singular espaço para seu crescimento. Esta fase foi marcada pela adoção de expedientes legais, como a Lei 3552/1959 que assegurou maior autonomia das redes de ensino industrial. Há que se realçar a valorização dada os conteúdos voltados para uma formação cultural e propedêutica, presentes na constituição do curso ginásial, e na inclusão de disciplinas de tais áreas nos cursos de nível técnico. A relação do ensino profissional industrial com o modelo desenvolvimento brasileiro está inserida no desejo de construção de uma grande nação.

O período JK é bastante relevante para o Ensino Profissional/Industrial e incisivo na articulação desta modalidade formativa às transformações da economia brasileira no período e em sua estratégia de desenvolvimento. A modernização foi associada ao progresso técnico e justificada pela necessidade de uma maior integração da economia brasileira à economia mundial e nessa investida, consolidou-se a relação de dependência do país ao capital mundial. As demandas oriundas da expansão industrial colocaram no centro o ensino profissional; não obstante, se manteve vinculada a este ensino a marca de destinado às camadas pobres.

Com o golpe militar e o regime de exceção, o ensino brasileiro e profissional entra no rol de determinação das medidas autoritárias e centralizadas, abrigadas sob a tese da eficiência e disciplina dos próceres do regime, como veremos na seqüência deste trabalho.

CAPÍTULO V

5 O ENSINO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1964 AOS ANOS DE 1980

5.1 A ECONOMIA EM RÁPIDA RETROSPECTIVA

5.1.1 AS EXPECTATIVAS NO INÍCIO DOS ANOS DE 1960

Segundo Baer (1996, p. 88-90), tornou-se comum no limiar dos 1960, especular sobre as conseqüências da industrialização via substituição das importações (ISI), para os países em desenvolvimento. A grande questão era a real possibilidade de se manterem altas taxas de crescimento, passado o dinamismo da fase de implantação do processo. As análises e opiniões a este respeito eram, normalmente, carregadas de desconfiança e pessimismo.

Neste espaço, destacava-se a divisão entre duas correntes: de um lado, os críticos ortodoxos e do outro, os críticos não ortodoxos ou “estruturalistas”. Os críticos ortodoxos entendiam que a estrutura industrial que se estabelecera durante o período da ISI era ineficiente (bens a preços elevados, exportação pouco diversificada) e teria, tanto no plano interno como no externo, dificuldade de se afirmar ao longo do tempo. A esperança de um quadro diferente que reverteresse as perspectivas de “maus tempos” residia no desenvolvimento do setor de exportação agrícola e na racionalização da indústria, “eliminando setores que não apresentavam vantagens comparativas presentes e futuras”.

Os críticos não-ortodoxos apontavam que a estagnação econômica retornaria porque a ISI não havia sido capaz de resolver definitivamente problemas como o atraso do setor agrícola e a má distribuição de renda, ou seja, apesar da criação de

novas indústrias, não houve criação de empregos na proporção do que demandava o crescimento rápido da população urbana e a renda estava mais concentrada.

No Brasil, o tempo se encarregou de mostrar que o processo de industrialização do pós-II Guerra Mundial orientado, inicialmente, na direção da ISI de bens de consumo foi seguido pelo “boom” desenvolvimentista de JK presente no seu Plano de Metas; o período seguinte foi de desacertos econômicos, sociais e políticos.

No caso brasileiro, há um outro período de elevadas taxas de crescimento econômico (1968-74), seguido por um interminável tempo de pouco dinamismo da economia. O caso brasileiro é bastante peculiar, na medida em que o seu processo de industrialização resultou em alguns “nichos de excelência”, como a indústria aeronáutica, automobilística, a indústria do petróleo, de máquinas e de equipamentos elétricos, entre outras.

A força da industrialização brasileira, no entanto, não foi seguida de conquista de melhores condições de vida de sua população, expressa na sua assimétrica distribuição de renda e expressivo contingente de pobres, ou seja, a construção da nação e do desenvolvimento brasileiro foi incapaz de impedir que o seu resultado fosse a caracterização de um dos países de face mais contraditória do mundo.

5.1.2 A PERDA DE DINAMISMO DA ECONOMIA NO PÓS-1960

A economia brasileira perde dinamismo nos primeiros anos da década 1960 a partir da queda do PIB (Produto Interno Bruto), reflexo da crise política que marcou este período (renúncia de Jânio Quadros e o atribulado governo João Goulart), como se pode perceber na tabela que segue.

Tabela 05- Brasil- varáveis macroeconômicas nos anos 60.

Ano	PIB / (médio) (%)	Inflação anual (%)
1961	8,6	52,32
1962	6,6	3,81
1963	0,59	90,65
1964	3,4	57,09

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2002, IN:MATOS, 2002, p. 40.

No plano econômico, as medidas adotadas no pós-Jânio até 1964, como o Plano Trienal (1963-64) que visava ao forte controle sobre a inflação, provoca a

recessão, ou seja, esta medida além de insuficiente para conter a instabilidade econômica, eleva o grau de insatisfação no campo social e político.

As causas imediatas da queda do nível de atividade foram às medidas adotadas, a partir de 1963, para debelar a inflação, sobretudo o controle de crédito. O assunto é hoje assaz conhecido: a partir de certo momento, o combate à inflação passa a ter maior prioridade que o nível de atividade e passa-se a adotar medidas que a par de serem antiinflacionárias, são depressivas (SINGER, 1976, p.107).

Na madrugada de 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart.

5.1.3 O PERÍODO 1964-1967

O regime imposto em 1964 destacou o controle da inflação, a atração do capital internacional para o investimento no aumento da base produtiva do país, a modernização e o fortalecimento do mercado de capitais visando ao aumento da poupança, ao incentivo a investimentos em setores considerados importantes pelo governo e à aplicação do capital público em obras de infraestrutura e em indústrias pesadas, entre outras medidas, como importantes dispositivos na recuperação da economia brasileira.

Inicialmente, o governo militar estabeleceu o Plano de Ação Econômica do Governo – PAEG 1964/67 (elaborado pelos Ministros Roberto Campos e Otávio Gouvêa de Bulhões), com base na ortodoxia e no arrocho salarial. O PAEG continha medidas como: aumento da eficiência dos mecanismos de arrecadação, contenção dos gastos públicos, restrição ao crédito, aumento drástico das tarifas dos serviços públicos, estímulo às exportações (controle de câmbio, com desvalorização do cruzeiro, revogação de tarifas e simplificação de procedimentos) e redução das importações.

O governo militar adotou expedientes de modernização e o fortalecimento dos mercados de capitais com vistas à sustentação do crescimento econômico, além de também fazer uso amplo de incentivos fiscais visando à industrialização das regiões norte e nordeste.

No que pesem a força e variedades das medidas adotadas pelos militares no período 1964-67 e o sucesso na redução da inflação, elas não foram capazes de

evitar a estagnação da economia brasileira que avançou pouco. No período 1964-67 (PAEG), a taxa média de crescimento do PIB é inferior à média dos quatro anos imediatamente anteriores, e bem menor do que todo o período de vigência do Plano de Metas de JK (1956/61).

Tabela 06- Planos de Desenvolvimento e PIB.

Ano	Plano	Inflação anual (%)	PIB (médio) (%)	PIB (médio) (%)	PIB (médio) (%)
1956	Metas	14,20	2,90		-
1957		13,00	7,70		-
1958		37,90	10,80		-
1959		29,10	9,80	8,20	-
1960		37,20	9,40		
1961		52,32	8,60		
1962	Trienal	73,81	6,60	-	6,30
1963		90,65	0,59	-	
1964		57,09	3,40		
1965	PAEG	38,45	2,40		
1966		28,58	6,70	4,18	4,18
1967		24,23	4,20		

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2002, IN: MATOS, 2002, p. 122.

Segundo Matos (2002, p.122), o PAEG logrou êxito na melhoria do saldo das contas públicas e na recuperação da exportação de produtos agrícolas, no entanto, além da recessão, foi ineficiente no que se refere ao aumento das taxas de desemprego.

Ao contrário da repetida afirmativa de que a redução da taxa de inflação beneficiaria a classe operária, os trabalhadores que ganham salário mínimo têm sido prejudicados tanto na fase de aceleração da inflação pré-1964, como na desaceleração inflacionária, pós-1964... Os dados disponíveis revelam, ainda, que o salário médio dos operários industriais tendeu a decrescer entre 1964 e 1968. Embora certas categorias de pessoal qualificado, nos setores industriais e de serviços, inegavelmente tiveram algum aumento em seu salário real, é certo concluir que os trabalhadores não qualificados sofreram apreciável redução em seus níveis de vida (...) a política salarial do governo favoreceu a concentração de renda, provocando a pauperização relativa das classes assalariadas, em geral, e a pauperização absoluta de uma parte do proletariado (IANNI, 1996, p.278 e 279).

5.2 NA TRILHA DO “MILAGRE ECONÔMICO” E DO “MALOGRO SOCIAL”

O crescimento acelera-se e diversifica-se no período do chamado "milagre econômico", de 1968 a 1974. Neste período, as metas de crescimento se

consubstanciaram nos seguintes instrumentos: o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED 1968-70) e o de Metas e Bases para a Ação de Governo (MBAG 1970-73), complementados pelo I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND 1972-74).

A disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos militares de inserir o Brasil na categoria de nação desenvolvida viabilizaram pesados investimentos em infra-estrutura (rodovias, ferrovias, telecomunicações, portos, usinas hidrelétricas, usinas nucleares), nas indústrias de base (mineração e siderurgia), de transformação (papel, cimento, alumínio, produtos químicos, fertilizantes), equipamentos (geradores, sistemas de telefonia, máquinas, motores, turbinas), bens duráveis (veículos e eletrodomésticos) e na agroindústria de alimentos (grãos, carnes e laticínios).

O crescimento médio anual do PIB neste período de 1968 a 1974 alcançou a taxa de 10,70%. O setor industrial cresce a expressivas taxas de 11,81%, 14,18% e 17,03% respectivamente nos anos de 1971, 1972 e 1973³.

Os bons ventos que elevam as taxas do PIB brasileiro não encontram semelhante correspondência nos indicadores que refletem a qualidade de vida, como aponta os estudos de Baer, com base em levantamentos do IBGE, na década de 1970.

Pode-se considerar que nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo mais de 25% da força de trabalho do setor manufatureiro recebia um salário mínimo ou menos, chegavam a 65% e 60% em seus respectivos setores; a situação era muito pior no Nordeste. Levantamentos de amostras realizados em 1972 revelaram que menos de 40% dos lares urbanos brasileiros tinham acesso a um sistema de fornecimento de água, menos de 43% estavam conectados a um sistema de esgotos ou possuíam uma fossa séptica, apenas 5% possuíam um telefone, além das imensas variações regionais existentes". (BAER, 1996, p.95).

A razão de tamanha disparidade para uns devia-se à falta de investimentos em áreas como educação e para outros e estava associada ao fato de uma grande massa da população receber baixos salários. No que se refere ainda à concentração de renda, há também como fator a determiná-la, o maior favorecimento e condições aos grupos de renda mais elevada para o investimento em poupança. A população de menor renda era seduzida ao consumo, muitas vezes "seduzida" a comprar o que não podia em função de seus baixos salários.

Os analistas do desenvolvimento econômico brasileiro costumam se referir à década de 1980 como sendo a "década perdida", referência evidente ao inócuo progresso da economia do país neste período. Em nossa opinião, provavelmente caiba melhor a denominação "perdida" ao período 1968-74, na medida em que talvez nenhum outro momento de nossa história tenha se mostrado mais favorável para o crescimento da nação brasileira do que o período do "milagre brasileiro"; crescimento na perspectiva acima de tudo social, o que seguramente teria acontecido se a excepcional performance de nossa economia se associasse a índices mais expressivos de investimentos que resultassem em melhoria da qualidade de uma parcela maior de brasileiros.

5.2.1 O RESSURGIMENTO DA CRISE

A acentuada elevação dos preços do barril de petróleo nos anos 1973 e 1979 solavanca a economia mundial. Com isto, a economia brasileira, que em muito dependia do financiamento externo, entra num período de grande dificuldade, o que leva o país, na década de 80, ao desequilíbrio do balanço de pagamentos e à aceleração da inflação.

Nos anos de 1980, ficou estampada a marca de profunda crise econômica, política e social que caracterizou todo o período como o da "década perdida", denominação já apontada acima. Além das dificuldades no campo econômico, há visíveis sinais de esgotamento do período de ditadura militar no campo político e social.

O governo que se instalara em 1964 não conseguia manter as altas taxas de crescimento, lutava para debelar a inflação que crescia e as taxas de desemprego que também se elevavam. A impopularidade da ditadura enfrentava as freqüentes manifestações populares a favor da abertura política.

O Governo Militar usara amplamente o planejamento econômico como ferramenta e apesar da eficiência de algumas delas, sob o ponto de vista meramente econômico, muito pouco se alcançou no sentido de avanços no campo social. Esse fato acabou por imprimir uma visão negativa a essas ferramentas, aspecto que contribuiu para o insucesso dos II e III Planos de Desenvolvimento Econômico (PND).

O Governo Militar utilizou-se amplamente o planejamento como instrumento formulador de políticas públicas. No período merecem destaque o PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) e o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento). O PND teve como objetivos gerais: acelerar o ritmo do desenvolvimento econômico, conter a inflação, atenuar os desequilíbrios setoriais e regionais, elevar os investimentos visando ao aumento do emprego e corrigir a tendência ao desequilíbrio externo. É feita a reforma fiscal, criam-se o Banco Central e a correção monetária e a Previdência Social é consolidada.

O II PND é elaborado com o objetivo de manter o crescimento econômico no período em que com a crise do petróleo muitos países optaram por políticas de desaceleração do crescimento e de ajustes econômicos. A opção do Brasil se dá pela integração na economia internacional, pela expansão do seu mercado externo entre outras.

A década de 1980 também é embalada por governos excessivamente liberais ancorados nas gestões de Ronald Reagan nos Estados Unidos e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Nessa onda, navegam posições contrárias à presença do Estado na economia e no exercício das políticas sociais; crê-se em um mercado amadurecido e capaz de solucionar os seus próprios problemas e no campo das políticas sociais o papel do governo deve se restringir as suas formulações.

No Brasil, este é um tempo de planos voltados quase exclusivamente para o controle fiscal e monetário: Plano Cruzado e Cruzado II (1986), Plano Bresser e Verão (1987) e o chamado Plano “feijão com arroz”, do então Ministro da Fazenda Marcílio Marques Moreira. Estas medidas, no geral, tiveram pouca eficácia na solução dos problemas sociais e econômicos brasileiros.

O país inicia um longo período de recessão que obstrui o seu crescimento econômico. O setor industrial retrai a sua participação no PIB para a qual contribui a abertura econômica, com a entrada maciça de produtos importados; cresce a participação do setor de serviços. Em 1980, o setor industrial respondeu por 40,58% do PIB e em 1990 esta participação caiu para 34,20%; o setor de serviços subiu de 49,22% para 56,54%, respectivamente em 1980 e 1990⁴.

Em síntese, o período de 1964 a 1985 dos governos militares é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva do país. Há grande expansão do estado na economia, atuando de forma centralizada na arrecadação de tributos e através do setor produtivo estatal.

Os anos oitenta e início dos anos noventa são marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia. A partir dos anos noventa, as medidas intervencionistas estatais se direcionam para o controle da inflação; suas políticas são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais. Neste período, o Plano Collor opta pelo confisco e fracassa. O governo FHC tem a marca da radicalização do pensamento liberal e a sua pregação antiestatal. Ainda assim, há a presença do Estado no controle monetário, no acompanhamento e fiscalização das instituições que prestam serviços públicos.

Na educação profissional, o período 1964 até o final dos anos 1980, registra medidas de grande impacto, assim definidas pelo conteúdo autoritário que marca a atuação governo militar também neste campo e pela ambição de suas metas.

A Lei 5692/71 é a mais relevante referência educacional a caracterizar o período de governo da ditadura. Através deste expediente é que, até o ano de 1982, tornou-se compulsória a formação técnica em nível de segundo grau. Este é o período áureo do “milagre brasileiro” e, no campo da qualificação de mão-de-obra, há a imposição da formação de técnicos em “grande escala” e sob o regime de urgência.

No governo José Sarney (1985-89) estabelece-se a meta de expansão da rede de escolas técnicas federais, através da implantação de duzentas unidades de ensino descentralizadas, juridicamente vinculadas às escolas existentes. A meta prevista pelo governo Sarney ficou, na prática, muito distante. Hoje há formalmente 38 dessas unidades, algumas das quais ainda não colocadas em funcionamento. Na realidade, a formação de técnicos de nível médio se associava à fracassada intenção do primeiro governo civil após ditadura militar de restabelecer o crescimento do PIB e com ele contribuir, de modo destacado, para os setores industrial e agro-industrial.

CAPÍTULO VI

6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1964 AOS ANOS DE 1980

6.1 NO PERÍODO DA DITADURA

No ano de 1963, o Brasil iniciara experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) ou polivalentes, avaliada pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), constituída pelo Ministro da Educação Raymundo Muniz de Aragão em 1965. Após esse processo, a equipe decidiu por algumas alterações curriculares em relação ao projeto inicial. Em 1965, o Governo brasileiro promove a assinatura de um convênio entre o Ministério da Educação e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Industrial (USAID), cujos técnicos compuseram a EPEM. A influência da USAID na educação brasileira durante o governo militar é bastante significativa tendo alcançado, inclusive, a universidade brasileira.

A aliança com os Estados Unidos imprime uma marca no desenvolvimento da educação no período militar. O tecnicismo da concepção educacional norte-americana com seus princípios de racionalidade, eficácia e produtividade veio atender às orientações gerais do governo militar no sentido de enfatizar as inovações organizacionais e técnicas. A educação se colocava, também, a serviço do binômio desenvolvimento-segurança e, entre as medidas adotadas com este objetivo, dá-se destaque à promulgação da Lei 5692/71.

Esse é um período de eloqüentes discursos dos representantes do Ministério da Educação a favor da ampliação da formação de técnicos como fator crucial a uma aceleração da industrialização.

No ano de 1965 o Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, recomenda a concentração de todos os esforços na ampliação de

matrículas nos cursos técnicos, extinguindo-se o 1º ciclo nestas escolas de formação profissional. Neste caso, a responsabilidade por este nível de ensino não deveria recair sobre as escolas técnicas, que deveriam se voltar unicamente para o 2º ciclo. Um dos argumentos formulados em defesa desta medida afirma que é a formação de técnicos de 2º ciclo que é o fator preponderante para a maior industrialização, já que as indústrias buscam os técnicos e não os estudantes de ginásio (MACHADO, 1982 p. 53).

Seria por demais arriscado atribuir exclusivamente à manifestação do Ministro da Educação o fato de algumas Escolas Técnicas Federais, como a de Campos, que ainda não tinham iniciado a formação técnica de segundo ciclo nesse período, o terem feito logo em seguida (na ETF-Campos, isso ocorreu no ano de 1966) enquanto outras intensificaram a formação já iniciada; seguramente, hoje mais fatores que contribuíram para tal iniciativa, da mesma forma que significadas razões existem para que, nos primeiros anos da década de 1970, nenhuma escola técnica da rede federal continuasse a oferecer o Curso Ginásial.

Não se trata de mera simplificação reunir em torno da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, a análise da trajetória do ensino técnico profissional no período 1964-1985. Este instrumento é, sem dúvida, um dos mais singulares na história da educação brasileira, seja pelo tempo como foi estabelecido, em período de exceção, seja pela ambição e ousadia de realizar a fusão do segundo ciclo do ensino médio com todas as modalidades do ensino técnico secundário, tornando compulsória a escola de segundo grau no Brasil no início dos anos 1970.

Segundo Cunha (2000, p.181) a profissionalização compulsória do segundo ciclo do ensino médio teve lógica distinta daquela que norteou a fusão dos ramos do primeiro ciclo (a criação dos ginásios orientados para o trabalho ou polivalentes). No primeiro ciclo, tal medida significara o esvaziamento do conteúdo profissionalizante em prol do propedêutico e de cultura geral. No segundo ciclo, houve uma intensificação dos conteúdos profissionalizantes, representando na opinião dele, a ruptura com as tendências que se firmavam junto aos educadores e especialistas e que se estabelecera com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que consideravam que o segundo ciclo do ensino secundário caminhava mais claramente na direção da formação propedêutica.

Com efeito, a promulgação da Lei 5692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente do pensamento que

propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforma as ocupações existentes no mercado". (CUNHA, 2000, p.182).

Por uma série de razões, a Lei 5692/71 foi, no geral, um retumbante fracasso. O volume de críticas dos especialistas em educação, a má vontade de uma parcela da população desinteressada na formação profissional no nível de segundo grau, a falta de professores das disciplinas profissionalizantes, a falta de infraestrutura das escolas, as mudanças do cenário econômico não tão alvissareiro como no auge do milagre podem ser citadas. Em 1982, a Lei 7044 retira a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho em nível de segundo grau.

Neste processo, a rede de escolas técnicas federais, ao contrário, intensifica a formação de técnicos, destacando inclusive as qualificações de acordo com áreas priorizadas pelo governo com vistas ao desenvolvimento. Nesse período, as escolas da rede federal ampliam as matrículas nos cursos já existentes (Eletrotécnica, Mecânica e Edificações), implantam cursos novos na área de transportes, de telecomunicações e de química, entre outras.

As escolas da rede se destacam nesse tempo não só pela qualidade da formação profissional que ministravam, como também asseguravam boas colocações nos vestibulares, além de bom desempenho nos cursos superiores aos alunos egressos, apesar de cargas horárias pequenas dos currículos e dos conteúdos propedêuticos em seus currículos. Não há como desconsiderar que os investimentos nestas instituições durante o período militar acabaram por fazer dessas escolas espaços distintos da pobre realidade que já marcava a educação básica pública do país.

No que pese a ausência de estudos e levantamentos estatísticos, tudo leva a crer que este período é marcado pela chegada crescente as estas instituições de estudantes pertencentes à camada da sociedade sócio-economicamente mais favorecida e que normalmente não buscavam estas instituições a formação técnica, mas uma boa escola pública. Este argumento funda, em nome da retomada dos objetivos do ensino técnico, a Reforma da Educação Profissional dos anos 1990.

Em 1978, cria-se no Brasil e no âmbito da rede de escolas técnicas federais uma nova referência institucional: os centros federais de educação profissional (CEFETs), na realidade, instituições que resultam da transformação das escolas

técnicas federais - incluíram-se nesse processo que segue até os dias atuais, as escolas do Paraná, do Rio Janeiro e de Minas Gerais – que se voltam agora não só para a formação de técnicos, mas também de engenheiros industriais e tecnólogos, ocupando-se ainda da pós-graduação lato e stricto-sensu, da pesquisa aplicada e da formação de professores para as disciplinas de formação profissional dos cursos técnicos, inicialmente.

Mesmo considerando a pertinência dos argumentos que associam a implantação dos centros federais de educação tecnológica à pressa pela formação de técnicos, inclusive em nível superior, face às políticas de desenvolvimento à época ainda apontadas na direção da aceleração da industrialização, tais argumentos não são suficientes para retratar todas as perspectivas que ensejam esta mudança, dadas as possibilidades que podem encaminhar a atuação destes centros no sentido do atendimento das demandas sociais de forma mais direta.

O surgimento dos centros federais de educação tecnológica traz para o espaço educacional uma larga autonomia didático-pedagógica que permite a elas ações no campo da formação, da pesquisa aplicada, da produção de conhecimento tecnológico, o que pode ser bastante relevante na execução de políticas voltadas para o desenvolvimento social e econômico com um viés local.

No governo Sarney, há o encaminhamento que visa à ampliação da rede de escolas técnicas federais através da criação de unidades de ensino descentralizadas, cujo efeito prático é inócuo, fato já descrito anteriormente.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990 inicia-se um movimento das escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica sob a coordenação do CEFET-MG. Propõe-se uma reforma dos currículos técnicos, considerando que as características dos cursos não atendiam mais às exigências do mundo produtivo diante da “globalização”, da intensificação do uso da microeletrônica com acentuados reflexos na organização e gestão dos processos produtivos e mudança no perfil dos profissionais de nível técnico. Este trabalho é abortado em meio à alegação de falta de recursos por parte do MEC para financiá-lo. Algumas escolas seguem, de forma isolada, os seus estudos com vistas a uma nova estrutura curricular.

Com a promulgação da Constituição em 1988, há uma intensa mobilização dos educadores brasileiros com vistas à aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1988, o Deputado Federal Octávio Elísio

apresenta um projeto lei que havia sido elaborado por um conjunto de educadores sob a liderança de Dermeval Saviani. Depois de idas e vindas, a proposta original foi desconsiderada e a versão aprovada é o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro que, em dezembro de 1996, é promulgada sob a denominação de Lei 9394. É na regulamentação de alguns capítulos desta lei que se promove, a partir do ano de 1997, uma das mais radicais mudanças no ensino profissional do país.

Trataremos de modo mais detalhado as ocorrências no âmbito da educação profissional a partir da segunda metade dos anos 1980 na seqüência deste trabalho, pois é o espaço em que procuramos situar a nossa defesa - a ação das instituições federais de educação tecnológica enquanto importantes agentes no sentido de reforçar as políticas voltadas para o desenvolvimento local e regional.

CAPÍTULO VII

7 OS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

O equívoco da minha geração foi acreditar exageradamente nas virtudes do saber de um continente, agora de dois. Sem buscar uma interpretação do mundo a partir do nosso lugar, que modificaria, também, a interpretação do nosso lugar, não contribuiremos validamente para o conhecimento do mundo (Milton Santos).

7.1 UM OLHAR SOBRE O SÉCULO XX

O Brasil sofreu ao longo do Século XX profundas mudanças de natureza político, econômico e social. Do ponto de vista político experimentou o populismo, duas décadas de uma perversa ditadura militar e o retorno do regime democrático. No plano econômico, o país mudou radicalmente o norte produtivo, passando de um país agrário-exportador a um país industrial, tendo alcançado inclusive por um período, a condição de oitava economia do planeta.

A crise instalada a partir dos anos de 1980 reduziu significativamente as elevadas taxas de crescimento econômico das duas décadas anteriores e transformou a pauta de investimentos para o crescimento econômico, baseada em planejamentos de médio e longo prazo, medidas emergenciais de combate a inflação, dado o seu descontrole. O pacto federativo conviveu com expedientes concorrenciais, como a renúncia fiscal, utilizada por algumas das unidades federativas como forma de atrair os investimentos das grandes firmas.

O Brasil fecha o Século XX com largo predomínio da região sudeste no plano produtivo. Segundo o Departamento de Contas Nacionais do IBGE, no ano de 1999,

a região sudeste respondeu por 58,3% do PIB brasileiro, dos quais só o estado de São Paulo participou com 34,9%.

Do ponto de vista social, o crescimento econômico não logrou êxito no que se refere ao alcance de uma melhor distribuição de renda; segundo o Relatório 2003 do programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a distribuição de renda continua sendo um dos maiores problemas do país; o estudo do PNUD aponta o Brasil como um exemplo de desigualdade. Entre nós, os 10% de domicílios mais ricos têm uma renda 70 vezes maior do que a dos 10% de domicílios mais pobres.

As transformações deste gigante sul-americano nos últimos cem anos não se explicam apenas sob a ótica de ocorrências endógenas; ao contrário, estão inseridas em um processo maior que, no que pesem as suas especificidades, estão presentes no período em todas as sociedades do planeta.

As transformações política, econômica e social acabaram por impor mudanças na educação em todos os níveis e modalidades. São significativas as transformações no âmbito da formação técnico-profissional.

Nesta parte do nosso trabalho analisamos as mudanças da educação profissional em nosso país, recuperando o movimento da rede federal de escolas técnicas desde o final dos anos 80, e as mudanças oficiais, em especial as do Governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a Reforma da Educação Profissional (REP) da segunda metade dos anos 90. Para confrontar posições e concepções reconstruímos, de forma mais cuidadosa, os passos de uma parte da rede de instituições federais de educação profissional, os centros federais de educação tecnológica e os caminhos do governo nesse processo. A partir daí, estaremos propondo um traçado para as políticas e ações destas instituições que aprofundem a sua participação no desenvolvimento sócio-econômico local. O nosso principal foco é político-institucional e dentro dele procuramos situar a nossa posição.

Realçaremos como pano de fundo a Reforma da Educação Profissional dos anos 90 que continua a atrair a atenção dos analistas particularmente para a sua dimensão político-pedagógica, em detrimento a um maior destaque na sua dimensão político-institucional. O nosso objetivo é apreender a dimensão político-pedagógica enquanto referencial importante à consecução das políticas destas instituições na qualificação de mão-de-obra, na pesquisa, na extensão e na prestação de serviços, de modo a alinhar ou tornar mais relevante o papel destes centros federais no fomento a um maior dinamismo às atividades econômicas locais.

Procuramos recuperar, de maneira mais minuciosa, o movimento em torno do debate e das mudanças da educação profissional dos últimos anos para capturar os aspectos que podem ser convertidos em medidas a favor da geração de trabalho e renda e num maior dinamismo às atividades que componham o modo de fazer cuja como fonte seja a cultura produtiva ou a iniciativa local.

O nosso percurso será traçado tomando como base as atribuições legais destas instituições no ensino, na pesquisa, na extensão e na prestação de serviços.

Em nosso trabalho, produção local não significa exclusão ou restrição à importância dos grandes empreendimentos das grandes firmas na geração do progresso econômico e social; apenas ampliamos o referencial do que consideramos contributivo para o desenvolvimento em uma determinada região, somando e atribuindo maior grau de importância a tudo que de alguma maneira é reconhecido como trabalho neste espaço. A trajetória do desenvolvimento brasileiro com base na força da industrialização parece ter escondido as estruturas produtivas menores, tornando-se comum vincular o progresso à dependência exclusiva da grande firma.

Neste ponto, é importante a lembrança que, no Século XX, o sentido apontado por nossas políticas de formação profissional e de qualificação de mão-de-obra, reflete maior ou quase exclusivo destaque à manufatura enquanto atributo da grande fábrica; a grande organização determinou o “modo de fazer” das instituições de qualificação profissional.

A excelência das instituições de qualificação de mão-de-obra, foco de nosso trabalho, foi conquistada no curso de pesados investimentos públicos por longo tempo. Aí também está impressa a marca da providência do Estado, a favor do interesse do capital industrial que toma essas instituições importantes espaços para adequação da mão-de-obra do país às condições demandadas pelo setor industrial.

Ainda que a conquista da excelência e a contribuição ao modelo desenvolvimento tenham se processado em condições de total subordinação às políticas do governo federal - baseadas na centralidade da industrialização – em que sempre foi muito restrita a voz das instituições na definição de seus rumos, é que pretendemos, a partir das lacunas da reforma “oficial” da educação profissional dos anos de 1990, em que se percebe o desinteresse do estado no financiamento da

educação e a defesa das exigências de uma “nova economia”⁸, situar e enfatizar uma postura institucional de toda uma rede de escolas, em foco neste trabalho, mais articulada às demandas por desenvolvimento, geração de trabalho e renda e solidariedade no plano local.

7.1.1 AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – PANORAMA ATUAL

A estrutura do Ministério da Educação abriga hoje a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) que responde pela formulação das políticas para o ensino médio e de formação profissional e mantém uma rede de instituições públicas de qualificação de mão-de-obra, construída ao longo do século XX.

Essa extensa rede, hoje, é constituída de centros federais (CEFETs), de uma Escola Técnica Federal (Palmas-TO), de escolas agrotécnicas (EAFs) e colégios técnicos vinculados às Universidades Federais. A quase totalidade dos centros federais e a Escola Agrotécnica de Rio de Sul (SC), que possui uma Unidade de Ensino Descentralizada no município de Dois Vizinhos (PR), se constituem com mais de uma unidade de ensino: a Unidade Sede e uma ou mais Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Fazem parte da rede:

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET): autarquias⁹ federais que ministram o ensino médio, a qualificação e re-qualificação de nível básico, o ensino técnico e o ensino superior de graduação e de pós-graduação (Engenharia, Superior de Tecnologia e Formação de Professores); atuam na produção de pesquisa e na extensão.

Escolas Agrotécnicas Federais (EAF): autarquias federais que ministram o ensino médio e a formação de profissionais de nível básico e técnico, prioritariamente para o setor agrícola e indústrias correlatas.

⁸ Na opinião do economista Márcio Porchamn o conceito de **nova economia** não está pronto, na medida em que ela só se estabelece quando se rompe por completo uma determinada base material. O aparecimento e difusão das novas tecnologias de informação, com o recente reforço nos negócios eletrônicos, deram, no entanto, maior relevância às teses sobre uma nova onda tecnológica capaz de romper com o padrão de desenvolvimento sustentado nos avanços promovidos pela Segunda Revolução Industrial e Tecnológica do fim do Século XIX..

⁹ **Autarquias:** Serviço estatal descentralizado e com autonomia econômica, embora tutelado pelo poder público. No Brasil, surgiu depois de 1930 para atender ao grande número de serviços que deveriam ser prestados pelo Estado e descentralizar os encargos em órgãos especializados dotados de orçamento próprio e maior flexibilidade. (SANDRONI, Paulo: Novíssimo Dicionário de Economia, Editora Best Seller –5ª Edição, 2000)

Escola Técnica Federal de Palmas: autarquia federal que ministra o ensino médio e a formação de profissionais de nível básico e técnico, inaugurada em 4 de abril de 2003.

Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED): Unidades com sede própria, vinculada administrativamente a um CEFET ou a uma EAF. Estão autorizadas a atuar segundo as mesmas prerrogativas e limites didático-pedagógicos estabelecidos para as instituições às quais estão vinculadas.

Colégios Técnicos Vinculados às Universidades: instituições sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária mantidas pelas universidades federais. Ministram o ensino médio e o ensino e a educação profissional em nível técnico voltado para o setor industrial, agrícola e de serviços.

As Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) constituem uma rede pública de trinta e quatro centros, uma escola técnica, trinta e oito unidades de ensino descentralizadas⁹ e trinta colégios técnicos vinculados às universidades, perfazendo um total de 139 unidades de ensino.

A Rede Federal de Educação Tecnológica está presente em todas as regiões do país e em 23 estados da federação e ausente apenas nos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal. A região Nordeste é a que concentra o maior número de instituições (35%), seguida da região Sudeste (29%), região Sul (20%), região Norte (9,5%) e região Centro-Oeste (6,5%). Na distribuição por estados, os destaques são Minas Gerais (15%), Rio Grande do Sul (9%), Bahia (7%), Rio de Janeiro (7%), Paraná (6%), e Pernambuco (6%).

Tabela 07- Instituições X PIB por Região.

REGIÃO	IFET (%)	PIB (1999)
Nordeste	35	13,1
Sudeste	29	58,3
Sul	20	17,7
Norte	9,5	4,4
Centro-Oeste	6,5	6,4

Fontes: MEC/SEMTEC e IBGE/Departamento de Contas Nacionais.

A extensão e a distribuição geográfica desta rede de instituições federais conferem singular possibilidade ao governo brasileiro na execução de políticas no campo da qualificação de mão-de-obra. A análise da tabela acima, confrontando a distribuição das instituições e o PIB por regiões, confirma que a constituição dessa

rede como um todo, ao longo do tempo se deu com a prevalência do critério político-representativo sobre o político-econômico, o mesmo procedimento que orientou um dos pilares na formação deste conjunto de instituições que foram as Escolas de Aprendizizes e Artífices implantadas em 1909 durante o Governo do Presidente Nilo Peçanha. Este critério pode se constituir em uma premissa importante para a inserção destas instituições nas políticas de desenvolvimento local. Retomemos a lei de implantação dessas instituições. No artigo 1º do Decreto 7566/1909 lê-se. “Em *cada uma das capitais* dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura e Comércio, uma Escola de Aprendizizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito.”

A modesta presença da rede federal no estado de São Paulo, com apenas três unidades, o CEFET-SP, unidade sede e duas unidades de ensino descentralizadas nas cidades de Sertãozinho e Cubatão, é complementada pela força do Centro Paula Souza que possui 102 Escolas Técnicas e 14 Faculdades Tecnológicas distribuídas pelo estado de São Paulo. Esse Centro Paula Souza foi implantado em 1969 com a missão de acelerar a “locomotiva paulista” com qualificada força de trabalho em tempo de fortes ventos soprando a favor do crescimento industrial.

Dado importante a considerar é a forte presença do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI no estado de São Paulo, que mantém em funcionamento um total de 139 unidades de atendimento. São 81 escolas fixas, que reúnem 59 Centros de Formação Profissional, 20 Centros de Treinamento, além de um Centro de Transferência de Tecnologia e de um Centro Tecnológico e Pedagógico de Apoio à Formação de Docentes. O SENAI possui ainda 58 unidades móveis, sendo 54 escolas móveis e 4 Centros Móveis de Certificação Profissional.

É nossa intenção abordar os centros federais educação tecnológica de forma não exclusiva; ao contrário, muitas das atribuições que se colocam no universo destas instituições também cabem às demais instituições da rede federal de educação tecnológica que também ministram cursos de nível técnico, escolas que, sob o ponto de vista legal, são potenciais centros de educação tecnológica.

O foco nos centros federais deve-se à autonomia que confere as estas instituições um leque bem mais amplo de atribuições e possibilidades. E mais, tomando como base o número de unidades, os centros federais, representam

atualmente 51% do total destas instituições de educação tecnológica, com distribuição segundo as regiões do país, como apresenta a tabela abaixo:

Tabela 08- Instituições por região.

REGIÃO	Unidades	%
Nordeste	24	33,8
Sudeste	19	28,1
Sul	13	18,3
Norte	07	9,9
Centro-Oeste	07	9,9
total	71	100

Fonte: MEC/SEMTEC

7.1.2 O SURGIMENTO DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFETs)

7.1.2.1 Os PRIMEIROS CENTROS

Os Centro Federais de Educação Tecnológica se estabelecem em nosso país como resultado, inicialmente, da transformação da Escola Técnica Federal do Paraná, da Escola Técnica Federal de Minas Gerais e da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (RJ) pela Lei 6545 de 30 de junho de 1978 (Governo Geisel), respectivamente em CEFET-PR, CEFET-MG e CEFET-RJ.

A lei que transforma as três primeiras escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica estabelece logo no primeiro artigo que, como centros, as instituições ficam autorizadas a organizar e a ministrar cursos de curta duração³ em Engenharia de Operação. No artigo segundo, no entanto, elenca entre os objetivos destas instituições o de ministrar cursos visando à formação de tecnólogos e engenheiros industriais. Na realidade, com a transformação em centros as escolas técnicas ingressam com autonomia na formação em nível superior, ainda que à época nos cursos de curta duração para o setor industrial (a referência industrial significava estar voltada para o setor industrial e não uma modalidade que estava associada ao termo operacional).

A lei também estende as atribuições dos centros federais de educação tecnológica à formação de professores (licenciatura curta e plena) para as disciplinas especializadas no ensino de segundo grau e de formação de tecnólogos, à pesquisa técnica industrial e à promoção de cursos de extensão, aperfeiçoamento e atualização profissional na área técnica industrial.

7.1.2.2 CORRIGINDO A ROTA

O processo de transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica prossegue, e em 31 de outubro de 1989 (Governo José Sarney), através da Lei 7863 a Escola Técnica Federal do Maranhão faz-se CEFET-MA. Em 28 de setembro de 1993 (Governo Itamar e Antonio Carlos Magalhães na Bahia), a Lei 8711 incorpora e transforma a Escola Técnica Federal da Bahia (instituição federal criada em 06/07/1976) em Centro de Educação Tecnológica da Bahia, CEFET-BA.

A Lei 8711 cita explicitamente como atribuição dos centros federais a formação de técnicos em nível de segundo grau, ausente na Lei 6545/78, o que pode não ter sido um simples lapso, ao contrário, mesmo que não tenha havido a interrupção da oferta da formação técnica de nível médio no âmbito dos CEFETs do Paraná, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Maranhão, parece que o objetivo era mesmo dotar a rede federal de instituições que se ocupassem mais, ou quem sabe exclusivamente, da formação de técnicos em nível superior, da formação de professores para as disciplinas do currículo profissionalizante (espaço muito restrito historicamente), da pesquisa e da extensão.

É bem verdade que, com relação à atribuição de formar técnicos de segundo grau, em 30 de junho de 1982, através do Decreto 87310, que regulamentou a Lei 6545/78 aparece o ensino técnico de 2º Grau e, mesmo assim, a referência não parece alterar a situação; ela continuou dúbia, pois o texto diz no artigo segundo que entre as características básicas dos centros inclui-se a “integração do ensino técnico de 2º Grau ao ensino superior”. Outro aspecto que chama a atenção no Decreto 87310/82 é que a denominação tecnológica deixa de ser apenas uma referência que compõe o nome da instituição e passa a fazer parte do corpo de características básicas dos centros; também no artigo segundo lê-se “atuação exclusiva na área tecnológica”, o que sugere uma nova dimensão formativa e mesmo pedagógica.

O Centro de Educação Tecnológica prende-se, evidentemente, aos conceitos específicos de sua expressão, mas na sua interação e integração diz respeito ou à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim com as questões mais gerais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica (GRINSPUN, 1999 p. 57).

Apesar da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, a autorização para que Escolas Técnicas Federais até então existentes funcionem como Centros Federais de Educação Tecnológica só ocorre a partir de 1999. A transformação das Escolas Técnicas Federais transcorre no período 1999/2002.

No ano de 2001, há a transformação da primeira Escola Agrotécnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFET-Petrolina. No último ano do Governo Fernando Henrique Cardoso, as Escolas Técnicas Federais de Sergipe, Ouro-Preto e Mato Grosso e as Escolas Agrotécnicas Federais de Bento Gonçalves – RS, São Vicente do Sul – RS, Bambuí – MG, Januária – MG, Rio Pomba – MG, Uberaba – MG, Rio Verde – GO, Urutaí – GO e Cuiabá – MT são transformadas em centros federais, ou seja, 26% dos atuais centros federais surgiram no último ano do Governo FHC. No ano de 2003, portanto, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva é implantada a Escola Técnica Federal de Palmas no Estado de Tocantins.

7.1.2.3 É PRECISO MUDAR - A VERSÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

É preciso mudar. No final da década de 80, a rede de escolas técnicas federais foi mobilizada a favor da formulação de uma mudança curricular. Um trabalho coordenado pelo CEFET-MG propunha um debate acerca da reforma dos Cursos de Eletrotécnica, Edificações e Mecânica existentes em todas as instituições. Naquela época, havia um relativo consenso entre os educadores das escolas técnicas federais que a legislação atinente à construção dos currículos técnicos – Parecer 45/72 (Conselho Federal de Educação) – não contemplava a nova realidade do mundo do trabalho. Naquele parecer, não estavam colocadas exigências relacionadas à evolução do mundo do trabalho, especialmente aquelas baseadas no uso de novas tecnologias. A referência daquele parecer era a fábrica organizada segundo o modelo taylorista-fordista, processo rígido e baseado em postos de trabalho com uma rotina prescrita e pouco demandante do uso da cognição pelo trabalhador. O uso do computador e da automação era uma realidade que já tomava os processos produtivos e a distância entre o conhecimento necessário aos processos técnicos e dos processos sociais era um dos imperativos para aquela proposição.

Àquela época começa a ganhar corpo, especialmente entre os especialistas da área de Recursos Humanos a opinião de que ter iniciativa, capacidade de

liderança, compreensão dos princípios científicos presentes nos processos etc. eram essenciais à formação profissional. Na verdade, o que instigava as escolas e os profissionais que trabalhavam com a formação técnica profissional era o cenário que estava se movimentando e era fundamental pensar novos rumos. Na verdade, não seriam mudanças apenas no sentido de um crescimento linear com o incremento de mais tecnologia nos processos produtivos e sociais. O que se percebia era a presença de elementos que apontavam para mudanças de natureza qualitativa.

É bem verdade que a ótica das instituições tinha sido construída ao longo do tempo focada na grande empresa; essas instituições se habituaram a preparar o trabalhador para a grande indústria, esta como quase a única referência. De fato, naquela época, essas empresas incrementavam aos seus processos com uma base física, de organização e de gestão, com base na intensificação da aplicação de novas tecnologias. Esse projeto ficou no meio do caminho porque o MEC não apoiou especialmente com aporte de recursos para assegurar as reuniões e os encontros entre os profissionais da rede.

Para uma escola em especial aquele projeto não se encerrara, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. A escola sediada em Natal-RN levava adiante o projeto de Reformulação Curricular e através de uma autorização especial do MEC, obtida em 1994 (Portaria SEMTEC/MEC Nº 1236 de 31/11/94) implantou inovadores currículos. No currículo da ETF-RN as habilitações foram substituídas por Áreas Profissionais (Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços, Tecnologia Ambiental e Segurança do Trabalho), diante a compreensão de que algumas habilitações profissionais no modelo estabelecido no Parecer 45/72 se interpenetravam e com isto se estabeleciam em áreas. Dessa forma, ficava assegurada uma flexibilidade curricular, na medida em que para cada trajetória uma especialização, também chamada de habilitação, porém com uma configuração bem distinta do que estabelecia a legislação até então. Ao estudante, portanto, dentro de uma área era permitida mais de uma opção. Um aspecto, no entanto, chamava muita atenção na iniciativa daquela escola, ou seja, a vinculação forte do seu projeto ao compromisso com o desenvolvimento da região natal rio-grandense. A escola construíra o seu trabalho a partir de estudo do cenário produtivo, priorizando o atendimento das demandas apontadas por aquele estudo, seguramente uma postura inovadora no âmbito da rede de escolas profissionalizantes mantidas pelo Governo Federal e habituadas a seguir os rumos

traçados pelos planos nacionais de desenvolvimentos econômicos de médio e longo prazo, expediente inócuo em período de crise em que a prioridade era debelar a inflação.

No movimento da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, além da estruturação dos currículos técnicos em Áreas Profissionais e além da flexibilidade curricular, havia também aspectos que mais tarde foram consagrados na reforma imposta pelo governo como a pedagogia das competências¹⁰ e a perspectiva seqüencial na formação profissional, estabelecendo como alternativa a graduação tecnológica. O projeto da ETF-RN mantinha, no entanto a formação a partir de um currículo organizado em séries anuais e integrado por disciplinas de formação geral e formação profissional.

O mais significativo naquela pioneira iniciativa foi a inversão da mão. Jamais na história das IFEs, uma delas havia chegado a tanto no que refere a uma conduta propositiva; ao contrário, as instituições da rede se habituaram à tutela, às políticas de cima para baixo. A marca indelével daquele trabalho era a formulação de uma proposta de qualificação de mão-obra em nível técnico no âmbito de uma instituição pública, tomando como base o estudo do cenário, as perspectiva produtivo-econômicas de um estado. Nesse gesto, ficava clara a intenção da instituição em se envolver mais substantivamente com o desenvolvimento da região. A ETF-RN se apresentava como um agente público consciente de seu papel. Até então o vínculo entre as instituições federais de educação tecnológica tinha apenas o viés da contribuição ao desenvolvimento pautado no natural, no intrínseco.

Na proposta pedagógica da instituição, bem como nas publicações à época, eram claros os objetivos do projeto para a educação profissional, de cunho bastante humanista.

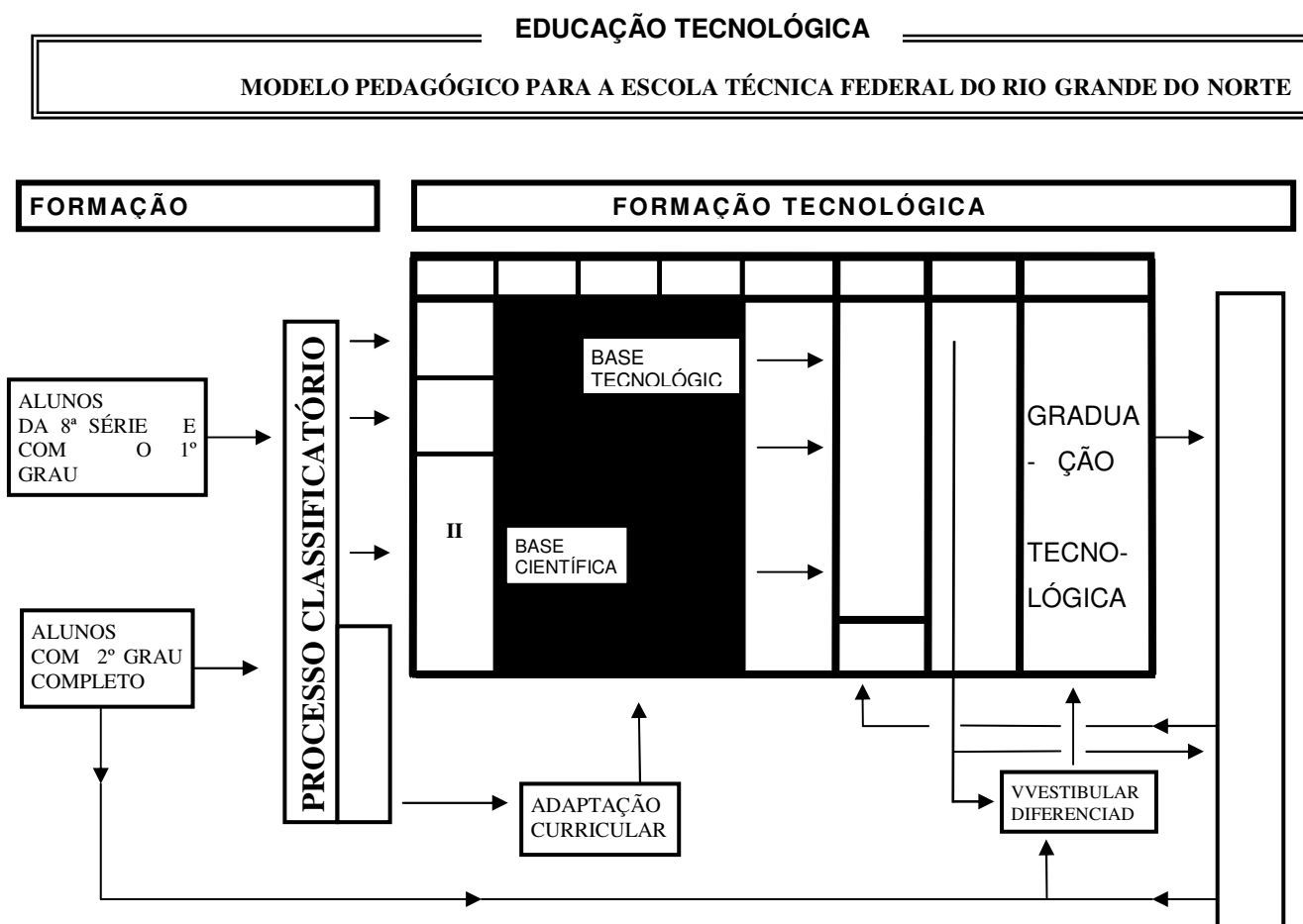
(...) a finalidade da ETF-RN é ministrar o ensino técnico de acordo com os ideais e fins da educação nacional, as inovações científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, bem como as perspectivas econômico-sociais do Estado estão a exigir a ampliação dessa função. Assim, a Escola, hoje, deve propor não apenas ministrar o ensino técnico, mas, sobretudo propor a gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências técnico-profissionais que ensejem ao indivíduo a compreensão do processo produtivo e do meio em que ele vive.

¹⁰ Competência é um conceito que emerge (ou se incorpora a) junto com Reforma da Educação Brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Este conceito em torno do qual ainda se alimenta muita polêmica é um dos elementos a partir do qual se organizam os currículos da educação básica e profissional, segundo o mesmo, o planejamento visa o desenvolvimento de competências em substituição ao alcance de objetivos.

O entendimento da forma como funcionam as forças produtivas no contexto social é indispensável para uma ação de interferência na sociedade, com vistas a transformá-la em função dos interesses coletivos (...) (Revista N° 09 da ETF-RN, 1995, p.69).

Na autorização, em caráter experimental, concedida à escola do Rio Grande do Norte na gestão do Ministro Murílio de Avellar Hingel, assinada por Nagib Leitune Kalil (Secretário da SEMTEC) residia o interesse de que se bem sucedida aquela experiência pudesse ser regulamentada e aplicada a todo o universo da educação profissional brasileira (no item II da Portaria 1236/94 – SEMTEC/MEC, havia a menção “projeto piloto”) e mais:

Deve se destacar que o modelo pedagógico referencial adotado pelo Departamento de Políticas Educacionais da SEMTEC, para a discussão entre as demais instituições Federais de Educação Tecnológica, teve por base o modelo pedagógico desenvolvido pela ETF-RN, que foi, inclusive, recomendado para ser implantado nas IFETs, por deliberação do II CONET, Congresso Internacional de Educação Tecnológica, realizado no CEFET-PR, em outubro de 1994”. (DANNA, 1995, p. 13).



Apesar da posse de um novo governo, em 1995, a experiência em andamento na ETF-RN continuava sendo debatida e apresentada em distintos fóruns. Este procedimento parecia interessar ao governo recém-empossado que, inclusive, não se colocara claramente durante boa parte do primeiro ano de gestão a respeito de seu pensamento sobre uma política nacional para a Educação profissional, tendo sido interpretada a postura como de “reconhecimento” à rede de escolas federais, alimentando-se a esperança de que finalmente se reservara um espaço “histórico” e democrático para uma política formulada a partir das bases. No decorrer dos encontros, criou-se um relativo consenso dentro da rede de escolas federais a respeito do elevado mérito do projeto do Rio Grande do Norte e que, com alguns ajustes, deveria ser o caminho das demais instituições de educação profissional da rede federal e do país.

Uma outra experiência colocada em prática, antes da Reforma da Educação Profissional do Governo FHC, por uma instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica envolveu a Escola Técnica Federal de Campos (RJ). No final da primeira metade dos anos 90, a escola inicia uma trajetória de profundas mudanças. Desencadeava-se assim, naquela instituição, uma “Reforma Curricular”, cujos objetivos não se restringiam apenas à elaboração de novos currículos técnicos, mas na construção de uma Pedagogia Institucional, no sentido de alinhar políticas e ações da instituição visando elevar a participação da instituição no desenvolvimento local e regional. Dois encaminhamentos afirmavam este objetivo; um foi a realização de uma pesquisa, feita pelo Centro de Pesquisas da Universidade Candido Mendes, de Campos dos Goytacazes, visando à formulação de um diagnóstico do cenário produtivo da região. Um outro foi a formulação de um Curso de Planejamento Estratégico, ministrado por especialistas da área e com a participação dos professores da escola, do poder público constituído (prefeito e secretários municipais), instituições de ensino, organizações sociais e empresárias. O objetivo era pensar o desenvolvimento a partir de um processo cuidadosamente elaborado. Ao final do curso, instalou-se o Conselho do Plano Estratégico de Campos.

Na escola de Campos, bem como de um modo geral nas demais instituições da rede de escolas técnicas mantidas pelo Governo Federal, os cursos de nível técnico passaram por pouquíssimas alterações nos últimos trinta anos, o que refletia as políticas para a área com base em rígidas diretrizes nacionais (os currículos dos cursos técnicos, em cada habilitação, tinham desenhos muito semelhantes em todo

o Brasil). Do movimento que emergiu em Campos, uma nova concepção curricular estava se estabelecendo, a partir da concepção de que se fazia necessária uma maior sintonia com o cenário produtivo. Como corolário, percebia-se a necessidade da formação de técnicos a partir de Áreas Profissionais mais flexíveis, de modo a incorporar permanentemente novos elementos formativos, exigência de um tempo de obsolescências velozes. Os novos currículos¹² foram elaborados “de acordo” com os preceitos legais vigentes e como exemplo podemos citar a criação Área Profissional de Eletroeletrônica e as suas habilitações: Eletrotécnica, Instrumentação e Informática Industrial. A longo de dois anos, para os alunos do diurno e três para os do noturno, eram oferecidos estudos nas disciplinas de formação geral e formação profissional, com base nos requisitos necessários às habilitações. A especialização, posterior a esse período inicial se dava em um ano. Em qualquer tempo os alunos formados em uma habilitação poderiam retornar e concluir uma outra habilitação dentro da mesma área.

A rede de escolas federais foi surpreendida no final do ano de 1995 quando aos seus dirigentes, reunidos na Unidade de Ensino Descentralizada de Marechal Deodoro, vinculada a então Escola Técnica Federal de Alagoas, foram apresentadas as intenções do MEC para as políticas do ensino médio e técnico, mais tarde formalizadas em projeto de lei que o MEC encaminharia ao Congresso Nacional (PL 1603/96). Esse projeto continha algumas proposições, que comentaremos adiante, bastante divergentes do que vinha sendo construído no interior da rede de escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica.

A Reforma da Educação Profissional implantada pelo governo não desviou, porém, o CEFET Campos de princípios traçados em seu próprio processo interno de reforma, especialmente no seu compromisso com o desenvolvimento local e regional, principal diretriz do seu trabalho até hoje.

7.2 É PRECISO MUDAR – AS INQUIETAÇÕES DO SENAI

É preciso mudar. Como temos afirmado, o desenvolvimento científico e tecnológico e o processo de globalização da economia vêm promovendo profundas transformações no mundo do trabalho. Esse contexto acarreta uma série de alterações nas formas e relações de trabalho e redefine o perfil de qualificação da mão-de-obra e o conceito de educação profissional. Dentro desse cenário de

mudanças, também a estrutura do Sistema SENAI como a perceber descompassos na formação e passa também a reavaliar suas posições e replanejar as suas estruturas organizacionais e administrativas. A preparação e formação de novos perfis profissionais são grandes desafios colocados para as empresas ou instituições que queiram manter-se ativas e modernas neste princípio de novo milênio.

Com a perspectiva de uma gradativa retomada do crescimento e do desenvolvimento no Brasil, novas frentes de trabalho exigem a qualificação de trabalhadores, dentro de um novo paradigma profissional. O mercado de trabalho está mais seletivo, as empresas são mais exigentes na contratação de novos funcionários e as instituições de educação e formação profissional deverão ser flexíveis para que também possam formar um profissional flexível, polivalente, criativo. Este é o perfil do novo trabalhador, uma pessoa com acentuada capacidade de comunicação, aprendizagem, decisão e resolução de problemas.

Os anos de 1990 imprimem ao SENAI a necessidade de repensar o seu trabalho e no seu Plano Estratégico 1996/2010 a “Reformulação do(s) Modelo(s) de Formação Profissional do Senai” ganha destaque como aspecto de grande relevância. Os Informativos do SENAI trazem, na mensagem do Diretor-Geral do SENAI/DN Alexandre Figueira Rodrigues, sinais de novos tempos.

(...) Estamos com o conteúdo do Plano Estratégico do SENAI 1996 a 2010 concluído. O SENAI deixa de ter um conceito restrito de serviço de aprendizagem industrial e adquire uma concepção mais coerente com o mundo industrial moderno. Isso provocou uma mudança na própria Missão do SENAI, que deixou de ser exclusivamente direcionada para a formação profissional e passou a enfatizar a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia (...). (Informativo SENAI nº 23,1996).

O Departamento Nacional do SENAI elegeu o projeto “Reestruturação dos modelos de Formação Profissional” como estratégico para a instituição e promoveu ampla discussão envolvendo funcionários, acadêmicos, empresários, trabalhadores, autoridades governamentais e parlamentares.

A definição das Premissas e Diretrizes Operacionais da Ação Estratégica Nacional “Reestruturação dos Modelos de Formação Profissional” reflete a visão

sistêmica do SENAI, de se referenciar em bases sólidas para promover as mudanças necessárias para a formação do novo trabalhador.

É muito importante que sejamos sinérgicos e pró-ativos, que sejamos uma equipe de grandes valores individuais que canaliza as energias de todo o grupo numa mesma direção e sentido. (Informativo SENAI, nº 24, 1996).

7.3 É PRECISO MUDAR. A VERSÃO DO GOVERNO FEDERAL

É preciso Mudar. A afirmativa torna-se voz incisiva nos corredores do governo. Assim é que em 1995 encaminha ao Congresso Nacional no início de 1996 um anteprojeto de lei propondo mudanças na educacional profissional do Brasil. Na Câmara Federal o PL que recebe o número 1603 e ao ser enviado para a Comissão de Educação assume a sua relatoria o Deputado Severiano Alves, parlamentar do PDT da Bahia. O relator resolve discutir o PL 1603/96 com a sociedade organizada a partir de audiências públicas em diferentes cidades do país; O Rio de Janeiro sedia a primeira audiência na então Escola técnica Federal de Química. Um ponto entre as mudanças enfrentava, sem dúvida maior oposição dos educadores brasileiros, a formação de técnicos se faria a partir de um currículo distinto, ou seja, a formação de técnica deixaria de ser uma das modalidades do ensino de segundo grau. Segundo o PL 1603/96 a formação técnica se constituiria de um currículo formado apenas de disciplinas profissionalizantes estruturadas sob a forma de módulos, com possibilidades de formação intermediária, ou seja: cada módulo deveria conter uma terminalidade que asseguraria competência para o exercício profissional de acordo com o conteúdo daquela etapa, parte da trajetória para a formação técnica. O PL 1603/96 reformulava também outros aspectos do âmbito da Rede Federal de Escolas Federais.

O candidato à formação técnica teria agora duas matrizes curriculares: uma para o ensino de segundo grau, este não mais profissionalizante e constituído exclusivamente por disciplinas de formação geral e outra de formação profissional. A formação técnica poderia ser cursada de forma concomitante ou seqüencial ao segundo grau e, quando concomitante, a exigência era de que o aluno tivesse concluído a primeira série de segundo grau.

Na exposição de motivos o Ministro da Educação defendia-se aquela iniciativa como forma de conter o que na opinião dele representava uma condenável

distorção. Os alunos estavam buscando a formação técnica nas escolas federais apenas com o objetivo de preparação para o prosseguimento de estudos e o custo das escolas profissionalizantes federais era muito alto para uma mera preparação para o vestibular, enquanto o mercado de trabalho estava ansioso pela mão-de-obra que deveria ser qualificada por aquelas instituições.

Vários argumentos fundamentaram a opinião dos educadores que rejeitavam o projeto encaminhado pelo governo. Apontava-se que a medida do governo era inconseqüente, especialmente por restabelecer na divisão curricular a dualidade teoria versus prática, ciência versus tecnologia. Também foi muito criticada a modularização curricular dos cursos técnicos por impor dificuldades aos alunos, especialmente os que trabalhavam, o que acabaria por retardar sua formação.

No debate parlamentar, os deputados que se opunham ao projeto afirmavam que era clara a intenção do Governo Federal em se desresponsabilizar com a Educação Profissional.

Em nossa opinião a justificativa do ministro Paulo Renato Souza se baseava em premissas falsas, que serão descritas a seguir.

Quanto à utilização das escolas federais para fins de preparação para o vestibular e para o prosseguimento de estudos. Neste aspecto se esconde a queda de qualidade das escolas públicas de educação básica, fundado entre outras coisas, no desinteresse do capital industrial que não reconhece a massificação da formação escolar como meio para garantir a acumulação do capital.

O modelo de desenvolvimento do Brasil bem como dos países do mundo não desenvolvido é marcado pela grande distância entre os requisitos necessários ao desenvolvimento econômico e a escola básica - o que, de certa forma, explica a excelência conquistada pela rede de escolas técnicas federais como resultado também dos investimentos públicos, segundo a lógica da industrialização brasileira com base no patrocínio do Estado. O desprestígio da escola básica brasileira também se funda no fato de a produção, com base na organização taylorista-fordista, intimamente relacionada à industrialização, ser rotinizada e repetitiva e, em face disto, conferir pouca importância à dimensão cognitiva, ou seja, o conhecimento para a massificação deste processo tem pouco valor como fator de produção.

Assim, procura por uma matrícula em escola técnica federal por quem não deseja ingressar no mundo do trabalho como técnico continua sendo movida pelo interesse em matricular-se em escola pública de qualidade. O vestibular é

conseqüência e não causa, ao contrário, provavelmente se fosse assegurada àquela parcela escola pública de qualidade, provavelmente os alunos interessados em prosseguir seus estudos não se submeteriam a estudar uma extensa carga horária de disciplinas profissionalizantes, que a princípio não tem relação direta com o exigido nos exames vestibulares. Na verdade, a busca das escolas técnicas federais, nos últimos tempos, associa a baixa qualidade do ensino público com o empobrecimento da classe média brasileira que, diante o interesse em fazer de seus filhos “doutores”, em tempos mais generosos buscava as escolas privadas.

A alegação de que há desvio de objetivos, e conseqüente alteração da rota da escola de formação para o trabalho para a preparação para o prosseguimento de estudos e, ainda que seja um argumento pertinente, carece de elementos precisos para embasá-lo. Apesar do tamanho do país e da extensa dimensão de Rede de instituições profissionalizantes, até hoje não há nenhum estudo completo de acompanhamento de egressos de cursos técnico que possa situá-los após a conclusão da formação profissional. Aliás, no Brasil, os levantamentos de dados do emprego e desemprego não são estratificados o suficiente para alcançar categorias profissionais.

Quanto à necessidade de qualificação de mão-de-obra para atender às exigências do mundo do trabalho, este é um argumento no mínimo arriscado e que não dá conta da complexidade do tema. O crescimento do desemprego no mundo desafia estudiosos e especialistas o que nos alerta para a necessidade de combater a postura ideológica de culpabilizar o cidadão desempregado, argumentando que isto acontece por ele não possui formação profissional adequada.

Entretanto, nada significa diminuir a importância da escola, especialmente no que se refere à convicção de que ela é, no mundo contemporâneo, um dos pilares de sustentação da cidadania. Hoje assistimos a um consenso em torno do alto valor do conhecimento como fator de produção e de acesso às novas tecnologias e isto eleva a importância estratégica da escola.

Assim, é de elevada impropriedade utilizar como premissa a crítica a uma parcela da população que vinha buscando as escolas técnicas federais. Mesmo que os seus objetivos não estivessem associados ao ingresso na formação técnica, buscar educação de qualidade mais do que nunca, hoje significa, procurar o lugar no mundo.

Mesmo para países como o Brasil, que optou, ao longo dos anos 90, por transformar as novas tecnologias em fonte exógena do processo de modernização econômica, o acesso à onda de inovações não está plenamente garantido. Ao se comportar como verdadeiro consumidor que pretende adquirir pacotes tecnológicos gerados externamente, o país passou a precisar, para isso, não apenas de aporte financeiro e de linhas de crédito de longo e médio prazo. Há também requisitos de ordem interna. No que diz respeito à capacidade de difusão interna das novas tecnologias, são necessários atributos cognitivos de empresários e trabalhadores, bem como a ampliação do grau de escolaridade de sua população como forma de evitar o fenômeno da info-exclusão (POCHMANN, 2002 p. 39).

7.4 MUDANÇA DECRETADA

As críticas ao PL 1603/96 foram tantas e as evidências de que o governo sairia derrotado caso levasse adiante o seu intento, precipitou a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no final do ano de 1996 (Lei 9394/96).

Desde 1987, uma forte mobilização dos educadores elegera uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira como uma das prioridades, diante o contexto sócio-educacional do país. No início do mês de agosto de 1988, na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, foi colocado em debate um texto denominado “os Fundamentos da Educação e a nova LDB”, elaborado por educadores filiados à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), tendo à frente o professor Dermeval Saviani. Promulgada a Constituição Federal em outubro de 1988, o texto foi, com poucas alterações, convertido em projeto de lei, apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio (PSDB-MG). Era a proposta de uma representação de elevada estatura na área da educação brasileira.

Ao final do ano de 1996 e de um trâmite legislativo de oito anos, marcado por uma sucessão de “manobras” aprovou-se O PL 9394 em 20 de dezembro de 1996, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, também conhecida com Lei Darcy Ribeiro, face ao seu substitutivo ter logrado êxito, em muito por “obra e graça” da forte investida em seu apoio do governo FHC. Há nesta investida o interesse em levar adiante o projeto do governo de elaboração de uma política para a Educação Tecnológica. Na Lei Darcy Ribeiro, o Capítulo III é dedicado à Educação Profissional e moldado de forma a colocar em prática o que se havia proposto no PL 1603/96. Em 17 de abril de 1997, o Presidente da República sanciona o Decreto

2208, regulamentando o que na LDB se tratava da educação profissional; “faces de uma mesma moeda: PL 1603/DEC 2208”: “se não vai por bem que vá por mal”; se não vai por projeto de lei que vá por decreto. Assim, por decreto, é estabelecida uma nova base legal para a educação profissional brasileira.

7.4.1 O DECRETO 2208 E A PORTARIA 646

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394/96, há menção às profissões técnicas no parágrafo 2º e todo o Capítulo III, artigos 39 a 42, tratando da Educação Profissional. A regulamentação se deu através do Decreto 2208, de 17 de abril de 1997. Na realidade, o decreto que regulamenta a educação profissional na LDB é uma “cópia” do que sido proposto no PL 1603, ou seja, o governo levava adiante a sua disposição de mudar a Educação Profissional do país através de decreto. Para isso investiu na aprovação do substitutivo do Senador Darcy Ribeiro e com a Lei 9394/96 construiu o espaço de que precisava para fazer valer as suas intenções. Assim, é possível admitir que as intenções do Governo Fernando Henrique Cardoso para a Educação Profissional não só aceleraram a aprovação da LDB, mesmo desconsiderando a discussão em torno de LDB que já durava oito anos como, de certa forma, “moldou” parte daquele expediente legal.

Com a nova LDB e posterior regulamentação, a Educação Profissional se constitui em modalidade de ensino a ser “desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (artigo 40 da Lei 9394/96).

No artigo 1º do Decreto 2208, atribuem-se os seguintes objetivos à Educação Profissional:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

No artigo 3º do Decreto 2208, estabelecem-se os níveis para a Educação Profissional:

- I- **básico**: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia”;
- II - **técnico**: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - **tecnológico**: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O decreto que regulamenta a Educação Profissional encaminha a organização curricular em módulos, com saídas intermediárias que podem assegurar aos alunos certificações parciais, ou seja, se o itinerário curricular não for completo, o aluno é certificado segundo as competências profissionais que adquiriu até o momento da saída. Para o itinerário completo, confere-se o diploma de técnico. O decreto em pauta trata de uma série de outros aspectos, no entanto, destacamos aqueles que consideramos pertinentes ao nosso estudo, como o estabelecimento da Educação Profissional em três níveis e a confirmação do que já se colocara no PL 1603/96 a respeito de uma formação técnica não mais integrada por disciplinas de formação geral e formação profissional, mas articulada com o ensino médio, o que implica dois currículos distintos. A Figura 2, a seguir, ilustra a articulação entre a educação profissional e a educação escolar.

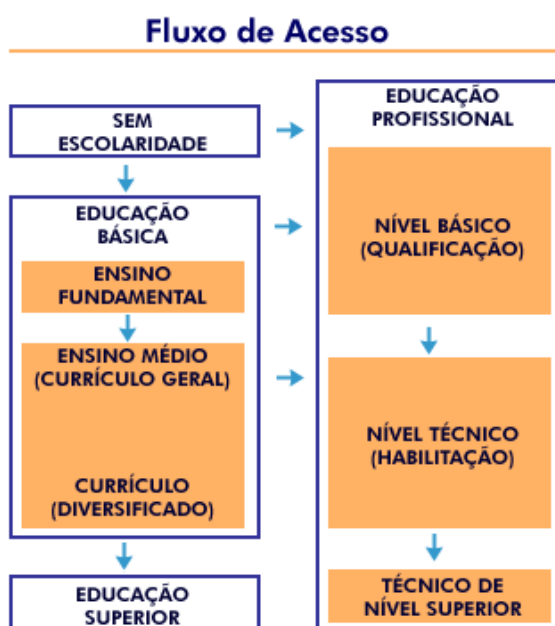


Figura 2– (MEC/SEMTEC)

Enquanto o Decreto 2208/97 trata da regulamentação da lei maior da educação brasileira e, portanto, de alcance pleno a todas as instituições de educação profissional¹⁴, para as instituições federais de educação tecnológica, a implantação da Reforma da Educação Profissional também foi regulada por um dispositivo complementar e específico para estas instituições, a Portaria Ministerial (MEC) 646. Este expediente elucida boa parte das intenções do governo federal em relação à sua rede de instituições.

Através desse dispositivo, ficou estabelecido para a implantação da Reforma da Educação Profissional (REP) um prazo de quatro anos, com possibilidade de se prorrogar por, no máximo, um ano movimento que deveria resultar de um plano de implantação a partir da iniciativa de cada instituição da rede; haveria apoio, acompanhamento e avaliação de um Grupo de Trabalho a ser formado pelos conselhos de dirigentes das instituições, CONCEFET (Conselho dos Diretores dos Centros Federais), do CONDITEC (Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais)¹¹, CONDAF (Conselho dos Diretores de Escolas Agrotécnicas Federais), CONDTUF (Conselho dos Diretores dos Colégios Técnicos vinculados as Universidades) e representantes da SEMTEC/MEC. Não se tem conhecimento da formalização deste grupo de trabalho e mais, a sua constituição deixa à margem a representação do professores e especialistas, entre outras.

A Portaria 646 estabelece que o Plano de Implantação preveja a oferta de vagas em Cursos Técnicos, de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos técnicos e cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral (com qualquer nível de escolarização). No caso do ensino técnico, que se estabeleça um incremento de 50% de vagas em cinco anos.

Um expediente que vale ser observado nessa portaria abre a perspectiva para ações das instituições federais de educação tecnológica voltadas para o desenvolvimento local e regional e que se localizam nos artigos 8º e 9º transcritos abaixo:

¹¹ O CONDITEC foi incorporado ao CONCEFET em 1999.

Art. 8º. As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art.9º. As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação como a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo Único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Além da polêmica em torno do encerramento dos cursos técnicos integrados uma outra grande polêmica está registrada no artigo 3º da Portaria 646.

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei 9394/96.

O MEC manifesta claramente o seu desejo de que as instituições federais de educação tecnológica reduzam a sua presença nos cursos de formação geral. Na realidade, essa medida se coloca dentro da mesma lógica de uma das premissas da REP, qual seja, que as instituições não estavam cumprindo o seu papel que é o da formação profissional. Um pouco adiante, verificaremos que o desejo “velado” do governo era o da retirada completa das instituições federais dessa modalidade de ensino e isto foi feito de maneira “dissimulada”, facilitando a liberação de recursos para as instituições que se dispusessem a tal.

Mais uma vez o governo se equivoca ao restringir a oferta de vagas públicas para o ensino médio, ainda que as instituições federais não somem número representativo de matrículas no universo nacional. Há evidentemente a redução de vagas em escola pública de qualidade, dispositivo que só poderia ser pensado se articulado com um projeto eficiente de recuperação da escola pública. O resultado desse item foi uma conduta muito diferenciada por parte das escolas que vai desde a redução drástica ao descumprimento de forma “disfarçada” de maneira a assegurar um número maior de vagas até o artifício da garantia da integralidade das

vagas através da justiça por ação de representação de pais de alunos, como foi o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

7.5 O PROEP (PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL)

A Rede Federal de Educação Tecnológica se encorpou durante a maior parte do século XX por obra da gradativa criação dos Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais¹².

Até o ano de 1986, o número de instituições da rede federal voltadas para o ensino industrial havia crescido muito pouco em relação à sua origem e as instituições incorporadas resultaram, principalmente, da criação de novos estados. As mudanças na rede escolas técnicas federais diziam respeito, basicamente, à infraestrutura, ao número de matrículas, ao número de cursos e em especial à modernização de tecnológica de seus laboratórios e oficinas.

No ano de 1986, o Governo Federal criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico de 2º Grau cujo principal objetivo era interiorização do ensino técnico no Brasil, implantando unidades avançadas das Escolas Técnicas Federais já existentes. O Presidente Sarney afirmava à época que o seu objetivo era criar duzentas novas escolas técnicas e para isto contava com a especial participação das empresas e dos poderes públicos municipais. As escolas mantidas pelo Governo Federal seriam construídas e equipadas pelas empresas em terrenos doados pelas prefeituras, o que acabou acontecendo forma parcial. Ainda hoje há escolas em processo de implantação. A meta do Presidente José Sarney de 200 novas escolas ficou na distante marca das 38 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) atuais.

Se na origem a localização dos atuais CEFETs foi determinada por parâmetro geográfico, na medida em que o decreto do Presidente Nilo Peçanha determinava a instalação de uma escola em cada capital dos Estados da Federação, nos parece que o Presidente Sarney se pautou pela única exceção presente no ato do criador das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) - umas das escolas foi instalada em

¹² A criação das escolas federais voltadas para o ensino se estabeleceu gradativamente ao longo do tempo, a partir de 1910 com a criação do ensino agrícola em 20 de agosto (Decreto Nº 8.319). Durante muito tempo, o ensino agrícola ficou subordinado ao Ministério da Agricultura, é só em 19 de dezembro de 1967 (Decreto Nº 60.731) é que o ensino agrícola passou para o âmbito do MEC. Hoje o ensino agrícola está entre as atribuições da SEMTEC/MEC estando constituída como uma rede de instituições federais de educação tecnológicas voltadas para esta modalidade de ensino.

Campos que jamais fora capital de Estado da Federação, mas era a cidade onde nasceu Nilo Peçanha.

O critério de localização das escolas parece-nos fortemente inspirado nos interesses políticos. Há, por exemplo, unidades localizadas em regiões com baixíssima densidade demográfica, incompatível com o tamanho da unidade de ensino. O critério parece ter sido cunhado por um sentimento muito comum a uma enorme parcela da população que projeta o caminho da ascensão na escala social na formação profissional numa escola técnica em um país em que o traço da fábrica é forte na construção da sociedade. No Brasil, o político prometer a instalação de uma escola técnica sinaliza para a boa colheita de votos junto à essa parcela da população brasileira, portanto, é sempre boa medida para o governo e seus aliados.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, a Reforma da Educação Profissional está dimensionada dentro do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, criado em 24 de novembro de 1997, para uma vigência até o ano de 2006. É através deste programa que as mudanças estão sendo financiadas.

Formalmente, o programa tem como objetivos ampliar o número de vagas, diversificando a oferta de cursos em escolas novas ou existentes, em sintonia com as demandas do mundo do trabalho e com as exigências da moderna tecnologia. Os recursos do PROEP totalizam 500 milhões de dólares, dos quais 250 milhões resultam de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. A contrapartida do Governo Brasileiro é a aplicação de quantia de igual valor, sendo, 125 milhões em recursos do tesouro alocados no Ministério da Educação e o restante, 125 milhões, deduzidos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. São três os segmentos alvo do programa: a rede federal, a rede de escolas profissionalizantes dos estados e o “segmento comunitário”¹³.

O PROEP financia a construção, ampliação ou reforma de prédios, a modernização tecnológica através de equipamentos de laboratórios, material de ensino-aprendizagem, material didático e a capacitação de docentes e de pessoal

¹³ Segmento comunitário é entendido, no âmbito do PROEP, pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área de Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público. Para efeito deste programa, as Prefeituras Municipais também fazem parte do Segmento Comunitário (Guia de Orientação do Segmento Comunitário: PROEP).

técnico-administrativo. As instituições “candidatas” a este programa devem se colocar dentro dos rígidos “cânones” da Reforma da Educação Profissional.

É fato novo na história da educação profissional brasileira a decisão de expandir a qualificação de mão-de-obra via educação tecnológica, financiada por recursos públicos federais, com um apontamento tão forte na direção de instituições públicas não-federais ou não públicas presentes no segmento comunitário. Ainda que em fase de implantação e utilizando as informações oficiais do PROEP, conclui-se que, no período de 1997-2001, o segmento de instituições mantidas pelo governo federal foi o que menos recebeu recursos e teve o menor número de convênios assinados. O segmento comunitário, nesse mesmo período, assinou 40% dos convênios, seguidos pelo segmento estadual com 38% enquanto o segmento federal abraçou 21%. o montante de recursos, neste caso, foi de 43,4%, 35,6% e 21% respectivamente.

Tabela 09- Relatório de Atividades do PROEP.

Segmento	1998	1999	2000	2001	total	R\$ (milhões)
Federal	27	15	04	03	49	101,1
Estadual	16	11	28	33	88	173,7
Comunitário	01	47	23	22	93	210,5
Total	44	73	55	58	230	485,3

Fonte: Revista MEC/SEMTEC/PROEP 2001.

Diante dos números, algumas questões se colocam: Não seria de maior pertinência a expansão via o segmento federal que está estabelecido em quase todo o território nacional há quase 100 anos com o reconhecimento pela excelência do trabalho? Os investimentos em infra-estrutura na educação tecnológicos de boa qualidade demandam tempo e conhecimento acumulado. A inserção do segmento comunitário, em boa parte privado, não distancia da formação uma enorme parcela da população, provavelmente a que mais recorre à formação profissional e que depende do ensino gratuito? Não seria mais adequado que se buscasse fortalecer os estados na oferta da educação básica, especialmente no ensino médio, seguindo inclusive um preceito constitucional e buscando a sua universalização? No parágrafo 3º artigo 211 da Constituição Brasileira lê-se: “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.”

Na realidade, a política para a educação profissional no Governo de Fernando Henrique Cardoso se coloca dentro da lógica do Estado Mínimo e da

descentralização, ou seja, ao Governo Central cabe a formulação de política e da desincumbência da ação. Neste sentido, utiliza a lógica da simplificação como veremos na seqüência, ao regulamentar a Lei Federal 8984/1994 (Sistema Nacional de Educação Tecnológica), criando os Centros de Educação Tecnológica.

7.6 A “CEFETIZAÇÃO” ENQUANTO DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

A Constituição de 1988 mantivera no seu texto uma possibilidade que muito aterrorizava os trabalhadores das escolas profissionalizantes federais, a estadualização das escolas técnicas. Afinal, a Lei Magna define que compete aos estados em maior grau à manutenção do ensino público no nível fundamental e médio, como vimos acima (parágrafo 3º artigo 211).

O que nutre o temor dos trabalhadores vinculados à educação profissional federal é, principalmente, o risco da queda da qualidade em face à redução dos investimentos, marca estampada em maior grau na educação pública estadual brasileira de um modo geral. Esta posição não está destituída de referências concretas. Na década de 1970, esta possibilidade ganhou concretude, quando da falta de estrutura das escolas estaduais para dar conta da profissionalização compulsória em nível de segundo grau (Lei 5692/71).

(...) quando o Governo Federal manifestou a disposição de transferir para os sistemas estaduais as escolas técnicas industriais de sua rede, provocou insatisfações adicionais pela perda de prestígio que a medida podia acarretar, além da previsível redução dos orçamentos. Professores e diretores dessas escolas temiam, também que a sua subordinação aos sistemas estaduais viesse representar um retrocesso na autonomia das escolas técnicas, conseguida em 1959 com a montagem de um sistema de direção bastante flexível (CUNHA, 2000, pág 196).

Esta é uma questão tão forte para as escolas técnicas federais que a transformação em centros federais de educação tecnológica tornou-se acima de tudo numa luta a favor da manutenção das instituições na órbita do Governo Federal. Como Centros Federais, ao ministrarem também o ensino superior, a ameaça se distancia. Provavelmente os atos que transformaram as escolas do Maranhão (89) e da Bahia (93) portavam essa principal motivação, traduzida no ato do Presidente da República José Sarney ao transformar a escola de seu estado em

1989 e pela força do Governador da Bahia Antônio Carlos Magalhães, em 1993, quando emergiu o CEFET-BA.

A Lei que em 1994 criou o Sistema Nacional de Educação e transformou todas as Escolas Técnicas Federais em centros federais e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais seguissem na mesma direção, até 1999 nenhum efeito prático havia surtido, ou seja, não tinha havido até os primeiros dias do mês de janeiro daquele ano a transformação de qualquer uma das escolas técnicas federais em centros federais.

A construção da rede de centros federais de educação tecnológica brasileiros, no que pese a sua arquitetura ter sido elaborada no curso da afirmação do capital industrial, que dela se serviu, é um bem público financiado pela sociedade brasileira. No atual estágio de desenvolvimento da humanidade em que a relação entre os países é fortemente pautada no domínio da ciência e da tecnologia, há que se dimensionar melhor o papel destas instituições. A Reforma da Educação Profissional se transformou também em um espaço de luta política a favor da escola pública e dentro dele está contida a defesa do sistema federal de educação tecnológica e de seu financiamento. A mobilização que assegurou a “cefetização” de vinte e quatro escolas técnicas e dez escolas agrotécnicas federais é muito relevante. No documento construído na Câmara de Ensino do CONCEFET e Fórum de Diretores de Ensino dos Centros Federais de Educação Tecnológica, abril de 2003) sobra a Reforma da Educação Profissional nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, registra-se:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica constituem, hoje, instituições não ortodoxas incomparáveis no Brasil, pela potencialidade de colaborar na construção da “Educação Ideal” do futuro. Além disto, a educação tecnológica permite a estas instituições desenvolverem uma rica articulação entre níveis e modalidades de Ensino. Da Educação Básica (Ensino Médio) à Educação Profissional, aí compreendida desde os seus diversos níveis de formação (Básico, Técnico) até os da Graduação (Tecnologias, Bacharelados e Licenciaturas) e da Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).

7.7 O DECRETO FEDERAL 2406/1997

Em 27 de novembro, é editado o Decreto Federal 2406 regulamentando a Lei Federal 8948/1994 que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Este decreto trata dos Centros de Educação Tecnológica. Logo no primeiro artigo desse

dispositivo se define esta instituição como: “modalidade de instituições especializadas de educação profissional, prevista no artigo 40 da Lei 9394/96 e no artigo 2º do Decreto 2208/97, respectivamente.

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

Nos objetivos dos Centros de Educação Tecnológica contidos no artigo 9º do Decreto 2406 não se incluem a pós-graduação e outros cursos superiores que não sejam de formação de professores e de nível tecnológico da educação profissional. Dependerá de autorização do MEC, ouvido o Conselho Nacional de Educação. As restrições bastam para constatar que a concepção do governo para centro de educação tecnológica foge à concepção que deu origem aos centros federais de educação tecnológica, já que a estes era facultada a autonomia para a implantação dos Cursos de Engenharia Industrial e a Pós-Graduação “lato sensu” e “stricto sensu”, ou seja, o centro de educação tecnológica que agora se estabeleceria traz uma versão abreviada se comparada à origem destas instituições no âmbito federal.

A retomada da transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em centros federais de educação tecnológica se faz tomando como base o prescrito no Decreto 2406. Além de reduzir as potencialidades dos centros federais, estabeleceu-se uma “confusão”, já que os centros implantados antes desta medida se consolidaram como instituição com um largo espaço para as engenharias industriais e a pós-graduação e, na medida que não deixaram de atuar neste espaço na “prática” os centros anteriores ao Decreto 2406 passaram a ser denominados “informalmente” “cefetões” e, os criados posteriormente àquele decreto, denominados “cefetinhos”.

Com a redução das atribuições dos centros de educação tecnológica, o governo “barateia” a implantação desta modalidade de instituição abrindo caminho, por exemplo, para o setor privado e, em relação às instituições federais, diminui o custo dos investimentos em infraestrutura, modernização tecnológica, capacitação

de pessoal, reduzindo as potencialidades destas instituições e distanciando-as do sistema formal de ensino.

O Decreto 2406, em nossa ótica, desfigura os centros federais de educação tecnológica e representa um retrocesso em relação à concepção original destas instituições expressa nas Leis 6545/1978 e 8711/1993 e demais dispositivos legais congêneres.

Na Reforma da Educação Profissional assentada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, ganhou especial destaque o Decreto 2208, não só pela sua dimensão real, ou seja, o que de fato modifica nos currículos da educação profissional, mas especialmente pela sua dimensão simbólica, o que o projeta para muito além do seu real alcance. O que se assistiu e se assiste ainda é muito mais a crítica à dimensão pedagógica deste momento da educação profissional no Brasil em detrimento a uma atenção maior à dimensão institucional, esta sim assentada na lógica de um estado menos operativo também neste campo. É no campo institucional que foi projetada a modificação de maior intensidade, na medida em que se encaminhou a expansão da formação profissional por uma via onde o papel do estado empobrece.

Mesmo com atribuições mais delimitadas, a transformação das escolas federais em centro federais deve ser dimensionada na contra-mão dos interesses do governo em diminuir a sua participação na educação profissional e, portanto, avaliada como muito relevante para os que defendem um maior espaço para a educação pública, sem que isto abandonar outras lutas; de forma exemplar, pode-se tomar como crucial a luta a favor da recuperação da concepção original dos centros de federais de educação tecnológica quando do seu surgimento em 1978.

7.8 A CONCEPÇÃO DA REDE X A REFORMA DO GOVERNO, SOB O PONTO DE VISTA POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A proposta da rede de escolas diverge daquela que atingia as instituições por via oficial. Seria importante nesse ponto da narrativa destacar alguns elementos no âmbito político-pedagógico no sentido de confrontar a reforma do governo e o movimento das escolas de educação tecnológica federais. Neste caso, usaremos como referência para as instituições, a reforma da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

A diferença básica se dá na concepção da matriz curricular: a reforma gestada pelas instituições se fazia a partir da manutenção da unificação curricular das disciplinas profissionalizantes e propedêuticas; a do governo foi encaminhada a partir da separação curricular entre o profissionalizante e propedêutico. Este é um aspecto que precisa ser analisado e para tanto, devemos acrescentar alguns elementos:

Em outro momento neste trabalho, já apresentamos o argumento de Cunha em relação à lógica que orientou a fusão em só currículo do conteúdo profissionalizante e propedêutico, o que ocorreu em detrimento deste último, quando da implantação compulsória do segundo grau profissionalizante (Lei 5692), diferente do que ocorrera quando da criação no Brasil do curso ginásial orientado para o trabalho, quando houve prevalência do conteúdo propedêutico. No Brasil o caminho da profissionalização, portanto nos currículos escolares sempre se fizeram dando maior realce ao profissionalizante.

Nos anos 1970, havia forte crítica ao caráter adestrador e instrumentalista da formação técnica e era bastante difundido o entendimento de que o ensino que formava técnicos fazia perpetuar a caracterização dos operários como máquinas apertadoras de parafusos magistralmente ilustrada por Charles Chaplin em “Tempos Modernos”. De fato, naquele tempo, o conteúdo e a organização da produção no “chão de fábrica” não colocava em alta a importância da cognição e do conhecimento. À essa crítica se somava a que atribuía ao ensino técnico um expediente que forçava a precocidade da formação profissional em um período da vida em que um jovem não dispõe de elemento que lhe assegurem uma opção profissional mais consciente. As duas questões são bastante pertinentes, tanto que ganhou maior sentido nos anos 1980 a defesa da formação técnica a partir de currículos mais comprometidos com o exercício da cidadania. Nas escolas da rede federal, o exercício de um currículo que “formava para a cidadania” se construiu atribuindo maior carga horária às disciplinas de formação geral e propedêutica, o que, no geral, não foi suficiente para alterar a lógica de uma destacada presença das disciplinas profissionalizantes. O resultado foi o acréscimo de mais um ano letivo, o que elevou a duração dos currículos de três para quatro anos.

A reforma da educação profissional dos anos 1990 reacendeu o debate, por um ângulo diverso do anterior, ou seja, uma forte defesa do segundo grau profissionalizante. O que mudou?

É inegável que as tecnologias atuais não estão estabelecidas somente nos espaços fabris; estão postas em maior grau nos instrumentos domésticos, nos ambientes que envolvem o nosso cotidiano, na vida dos cidadãos. A presença da tecnologia na sociedade contemporânea, sem dúvida, encaminha a escola que forma para a vida, para o exercício da cidadania e também para a profissionalização a se ocupar de conteúdos que tratam das mudanças tecnológicas. A questão é se esse conhecimento só se constrói a partir dos cursos profissionalizantes.

A Reforma da Educação Profissional dos anos 1990, como já mencionamos, parte de algumas premissas falsas e acentua o seu equívoco não na “separação” do caráter profissionalizante do propedêutico no currículo, mas no fato de não ter formulado a sua política ocupando-se preliminarmente de estudos mais consistentes dos atuais processos de trabalho. É possível para alguns processos menos complexos que o conteúdo profissionalizante não desloque ou diminua a presença dos conteúdos não-profissionalizantes, o que dificilmente ocorreria se o objetivo é a qualificação para processos mais complexos. Em nossa opinião, é fundamental que seja assegurada a integralidade do conteúdo da escola básica, conteúdo propedêutico, ou seja, que introduz, que é preliminar, que prepara para receber a formação completa, neste caso profissionalizante. Um outro equívoco da reforma se coloca no campo do pequeno envolvimento e capacitação dos professores e especialistas das unidades de ensino.

Parece-nos razoável pensar a formação profissional para depois da formação básica, seqüencial a ela, o que poderia ocorrer em currículos integrados ou não. Defendemos que, no ensino básico, o tecnológico tenha caráter voltado apenas para o “envernizamento” curricular e não para a formatação do currículo como profissionalizante. Com isto, estaremos formando para a vida e estimulando os jovens à decisão pela profissionalização com mais elemento e em tempo de maior maturidade.

No que se refere ao movimento das instituições federais em comparação com a reforma oficial há pontos de convergência, apesar alguns pontos divergentes como a emblemática cisão curricular. Nas convergências, provavelmente, podem estar expressas a compreensão dos novos parâmetros do mundo produtivo, a aplicação intensa das novas tecnologias, a automação, a ligação entre os elementos dos processos responsáveis pela manufatura, não mais exclusivamente físico-mecânicas, mas através de softwares que se comunicam por redes, a integração de

processos antes distanciados (projetos e produção), uma nova configuração para a manutenção e gestão dos processos, enfim, uma forma reestruturada de produzir.

Na formulação da escola de Natal era muito forte ainda o foco no desenvolvimento local e regional, algo que a reforma oficial não impede.

É importante o destaque às semelhanças no sentido de acentuar onde, na nossa opinião, residia a grande e arriscada diferença que não é a fissura curricular entre formação geral e formação profissional. A concepção que acabou por chamar mais a atenção é a sustentação pública da rede de instituições federais para fins da formulação e aplicação de políticas voltadas para o desenvolvimento local e regional, o mais importante em nossa opinião.

Sintetizamos este tópico com a opinião do professor Otávio Augusto de Araújo Nunes, do grupo de sistematização do Projeto Curricular da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, atual Diretor de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, para quem, em 07 de abril de 2003, colocamos a seguinte questão: *De que maneira um dos membros da sistematização do Projeto Pedagógico de 1995 olha a REP do Governo FHC, sob o ponto de vista exclusivamente curricular, tomando como referência a Reforma da ETFRN?* Trazemos, na íntegra, suas palavras:

Partindo da premissa de que um currículo compreende todas as ações intencionais desenvolvidas dentro de uma casa de educação para atingir determinados propósitos, previamente definidos, à luz de uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de trabalho, levando em consideração uma determinada realidade e as perspectivas de desenvolvimento científico e tecnológico, acredito que a concepção curricular definida pela ETFRN apresentava um avanço muito grande. Ela rompia com a estrutura rígida dos cursos técnicos de nível médio, assumindo uma perspectiva de formação em grandes áreas de conhecimentos trabalhadas na direção do desenvolvimento de competências gerais e específicas em diferentes habilitações profissionais; assumia uma concepção de universalidade da ciência, demonstrando a existência de afinidades entre diferentes áreas do conhecimento na formação de competências; assumia o princípio da flexibilidade, possibilitando o retorno do estudante para fazer outras habilitações dentro da mesma área de conhecimento de acordo com o seu interesse ou de demandas da sociedade; assumia uma articulação permanente com o mundo produtivo e a sociedade em geral para se ter uma visão prospectiva de necessidades quanto à formação profissional; uma visão de omnilateralidade do ser humano, que assume o entendimento de que a pessoa deve desenvolver todas as suas dimensões (bio-psicológica e social) e previa a verticalização da educação tecnológica em nível superior como uma forma de formação de quadros mais especializados dentro das áreas de conhecimentos.

Acreditamos que a REP implementada no Governo FHC enquanto concepção de currículo assumiu a mesma perspectiva preconizada pela ETFRN, uma vez que ela teve como referencial os ditames mais prementes de uma sociedade tecnológica globalizada, sem perder de vista a formação do cidadão. No entanto, a forma de operacionalizar a formação científica básica e sólida e a educação profissional de nível técnico é diversa daquela definida pelo Governo FHC quando separou a educação profissional de nível técnico daquela desenvolvida no ensino médio. O currículo da ETFRN previa uma carga horária nos três primeiros anos de curso de uma formação geral e específica de forma que havia um equilíbrio entre elas.

Iniciada com disciplinas de base científica mais geral em conjunto com algumas disciplinas de natureza mais técnica e de caráter mais abrangente, concluía-se o terceiro ano com mais disciplinas técnicas do que as de base científica mais geral, completava-se o curso com uma habilitação técnica na altura de um quarto ano e de um estágio supervisionado.

As grandes questões quanto à REP implementada pelo Governo FHC são decorrentes de uma série de fatores que não foram atendidos para que houvesse uma generalização no âmbito da rede federal, estadual e privada. Entre eles destacamos: a falta de capacitação de docentes e gestores; a falta de resultados de experimentações pioneiras para que pudéssemos ter resultados mais adaptados a diferentes realidades; a falta de uma política pública de financiamento da educação profissional que atendesse às especificidades deste tipo de formação com critérios mais voltados para a rede pública; a falta de um plano atrativo de carreira para os educadores que incentivasse a capacitação e a produção científica e tecnológica; a falta de agilidade na contratação de novos servidores habilitados para trabalhar com base em matrizes curriculares elaboradas a partir de perfis profissionais de competências e habilidades; a falta de qualidade da educação pública estadual e municipal, que detém uma clientela escolar bastante heterogênea e diversificada em termos de bases científicas sólidas necessárias à aplicação em cada campo profissional e esta clientela é potencialmente a que anseia pela formação profissional.

Acreditamos que a concepção de currículo com base em um diagnóstico da realidade, de perfis profissionais de competências gerais e específicas, de uma visão de universalidade da ciência que evidencia a sua complexidade na explicação dos fenômenos por ela estudados, a flexibilidade e a temporalidade da oferta de

educação profissional são semelhantes, se cotejamos a experiência da antiga ETFRN com a reforma difundida pelo Governo FHC. A intencionalidade da reforma da ETFRN era de contribuir com o processo de transformação social em uma sociedade mais justa, mais humana através da interveniência de cidadãos conscientes do seu papel social.

A partir deste ponto, tomaremos como base o que a legislação define como atribuição dos centros de educação tecnológica para situá-los como instâncias mais substantivas e atuantes a favor do desenvolvimento local e regional.

7.9 O CEFET NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Tomaremos desenvolvimento local como um processo de mobilização a favor da valorização das potencialidades locais, visando impulsionar um crescimento econômico que destaque a elevação das oportunidades e das condições de vida em um espaço geográfico delimitado (comunitário, municipal, intermunicipal, etc.) e que não prescinda da sustentabilidade sócio-ambiental.

Neste sentido, é possível associar ao desenvolvimento local, princípios, ações e iniciativas que possibilitem o aproveitamento das potencialidades e ultrapassem pontos de estrangulamento que dificultem o processo de desenvolvimento.

O aproveitamento das potencialidades locais está associada a políticas e ações que assegurem ao espaço geográfico em destaque possibilidades efetivas (vantagens comparativas)¹⁴ face aos investimentos, reestruturação da base sócio-econômica e cultural e ao desafio de, em tempos de “globalização”, buscar a inserção de elementos, visando à dinamização das atividades produtivas locais, com vista à difícil tarefa de mantê-las integradas à economia capitalista.

A melhoria das condições de vida está associada à orientação das políticas e ações que visem ao combate à pobreza, especialmente a partir da geração de emprego e renda como fruto da dinamização e ampliação das atividades produtivas,

¹⁴ **Vantagens comparativas:** Conceção teórica sobre o comércio internacional desenvolvida por David Ricardo, em 1817. A principal consequência prática dessa concepção teórica é que cada país deveria dedicar-se ou especializar-se onde os custos comparativos fossem menores. O exemplo simplificado dessa concepção consiste em relacionar os custos de produção dos produtos A e B produzidos por dois países distintos, X e Y. Os custos de produção do produto A são expressos em relação aos custos de produção do produto B. Possui a vantagem comparativa o país em que for menor a relação dos custos de produção dos produtos A e B. (SANDRONI: Novíssimo Dicionário de Economia, Editora Best Seller –5ª Edição, 2000).

do acesso aos serviços sociais básicos com qualidade como água, luz, saneamento, saúde. A geração de trabalho, por outro lado, está associada à aquisição, por parte das “empresas locais”, da cultura técnica que norteia a forma internacionalizada de produzir e acima de tudo comercializar.

O aspecto da conservação ambiental é elemento fundamental no processo de desenvolvimento local e está associado à adaptação e incorporação de tecnologias que não comprometam o meio ambiente e ao manejo sustentável dos recursos naturais, garantindo este patrimônio às gerações presentes e futuras.

O espaço público comunitário, no desenvolvimento local, tem importância crucial, e neste sentido a existência de mecanismos que garantam a participação das mais diferentes representações da sociedade é fundamental. Neste espaço, para além dos poderes públicos constituídos, se colocam também instâncias locais de assessoramento e controle, conselhos, comissões e é importante a mobilização da sociedade local para que a gestão do processo de desenvolvimento se faça de forma solidária e compartilhada. Para tanto, os poderes públicos locais devem exercer um papel mobilizador das forças sociais e econômicas locais em torno de objetivos consensualmente construídos para o município.

A favor do desenvolvimento local se coloca a crise que assola o Brasil e diante dela há a aceleração do processo de descentralização. Adquire centralidade o papel dos municípios e das unidades federativas o que facilita a aproximação entre governo e cidadãos, a parceria entre atores sociais e instituições e a democratização das relações entre Estado e Sociedade Civil a partir de novas regras de convivência. Isto eleva o movimento de distintos atores sociais na identificação e solução de problemas, formulação e implementação de políticas públicas, abertura e vivência da solidariedade, com conseqüente envolvimento das comunidades na tomada de decisão. As unidades locais vão assim se estabelecendo como importantes espaços, não só como instâncias de construção da cidadania, mas também de valorização deste conceito como força propulsora do desenvolvimento numa ótica mais humana.

A inserção dos Centros Federais de Educação Tecnológica no desenvolvimento local se fará na medida em que as instituições confirmem elevada valorização das políticas e ações voltadas para o desenvolvimento local. Isto não significa mera subordinação econômica, mas ao contrário, o objetivo é apreender este mecanismo, qual seja, o desenvolvimento que é determinado pela decisão política que emana em maior grau dos poderes públicos constituídos no foco de

maior compromisso também de um Centro Federal de Educação Tecnológica. Comprometido com tal fim, ele deve se comportar como um dos seus agentes, o que não significa apenas o exercício desta condição, na medida em que qualquer que seja o seu comportamento ou olhar, de alguma forma isto ocorrerá diante do fato de que, ao qualificar mão-de-obra está, de certa forma, cumprindo esta função. Na realidade, é muito mais do que isto; é de fato assumir a condição de agente, ou seja, de instituição que promove, que pratica a ação, que formula, e para tanto, o seu olhar institucional demanda precisão e previdência; é partir dele que agirá para o agora e para o depois.

A favor dessas instituições se coloca a autonomia, a agilidade que resulta de instâncias deliberativas próximas, da confiança da comunidade. Ao assumir a condição de agente do desenvolvimento local, as instituições não estarão certamente alterando a lógica de seu curso histórico de refletir no seu campo de atuação o sentido do desenvolvimento brasileiro; foi assim durante o tempo em que as políticas de desenvolvimento se voltaram para o industrialismo e dentro dele o olhar destas instituições focavam as grandes firmas. Inserir a mão-de-obra qualificada nos processos produtivos locais se constituía mera consequência. Agora o que muda é a firmeza do olhar, das políticas e ações destas escolas com base na cultura produtiva local. Apesar da inexistência de caminhos únicos e de fórmulas-padrão, o importante é verter-se desse compromisso. Para tanto, é necessário que essas instituições tenham como de seu campo de atuação e competência:

7.9.1 O DIAGNÓSTICO DO CENÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

A tomada de decisão de uma instituição que se assume como agente do desenvolvimento local não pode prescindir de instrumentos de monitoramento e estudos de indicadores da área de emprego, renda, saúde, educação, habitação, saneamento, etc. O encaminhamento de medidas, no âmbito de cada instituição, que assegurem tal diagnóstico, pode se colocar de mais de uma forma. O importante é que a instituição se atenha formalmente ao estabelecimento de um mecanismo ou estruturação de espaços que sirvam de observatório.

7.9.2 O ESTUDO DE EGRESSO

Dentro da mesma linha, é indispensável que a instituição disponha de expedientes que permitam o monitoramento permanente dos caminhos dos alunos formados.

7.9.3 A FORMAÇÃO

Neste item, a larga autonomia e natureza dos cursos de formação profissional, desde o nível básico ao superior, que se colocam no âmbito das atribuições de centro federal de educação, asseguram a estas instituições um forte e substantivo instrumento a favor do desenvolvimento local. Para tanto, os centros devem fugir da oferta de cursos de perfil mais “universalistas” e atentar para o que “protagonizam” as atividades produtivas locais. Em todos os níveis deve estar presente esta preocupação, o que não significa um atrelamento estrito aos ditames do “mercado de trabalho”.

O que pode diferenciar um curso de qualificação, profissional, em qualquer nível, entre uma instituição que assume formalmente a “bandeira” do desenvolvimento local e outra cujo objetivo encerra-se no fato de qualificar profissionais é que naquelas, os processos de trabalho e as atividades econômicas locais compõem forte referencial na formulação da oferta e na elaboração dos projetos curriculares. Isto não significa tomar a instituição como centros de treinamentos, algo de natureza muito distinta e mais fechada e que não se constitui nossa proposição. À guisa de exemplo, pode-se tomar o caso de uma região em que a indústria do petróleo se constitua em uma cadeia produtiva. Neste caso, esse processo poderá se transformar em um eixo formativo.

É importante frisar que, no espaço de formação, devem se inserir não só cursos regulares como também programas especiais de formação que alcancem o trabalhador e/ou a população jovem e adulta com vista à elevação de sua escolaridade e/ou (re) qualificação profissional. Aqui também se inserem programas voltados para portadores de necessidades especiais (pessoas com deficiência física, visual, e outras deficiências).

7.9.4 DE PROGRAMAS DE INCENTIVO À AUTOGESTÃO

Trata-se de tema que pode se constituir em elemento presente ou transversal nos currículos dos cursos de formação profissional. Neste caso, também estão presentes programas de incubadoras de cooperativas, empresas juniores e outras congêneres.

7.9.5 A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO

Valem para este item as mesmas considerações feitas para o caso da qualificação profissional, ou seja, a pesquisa e a formação de profissionais na pós-graduação deverão se colocar sempre na perspectiva da aplicação.

CAPÍTULO VIII

8 CONCLUSÃO

Vivemos uma era em que a ciência e tecnologia e o desenvolvimento tecnológico constituem elementos estratégicos para aumentar a competitividade de um país (baseada em conhecimento) e melhorar a qualidade de vida de sua população. Não desenvolver esta capacidade significa condenar, grande parte da população a miséria e a exclusão definitiva. Neste contexto é que nos países em desenvolvimento, como o Brasil, o Sistema Universitário, especialmente o público, se coloca como o principal pilar de sustentação do desenvolvimento da ciência e tecnologia da nação, na medida em que este sistema reúne grande parte da atividade científica e de pesquisa. Neste contexto que papel cabe aos Sistemas de Educação Profissional e em especial aos Centros Federais de Educação Tecnológica?

A nossa proposição é o estabelecimento dos centros federais de educação tecnológicas como instâncias posicionadas na condição de agentes do desenvolvimento local, ou seja, instâncias que deverão conformar as suas atribuições ao processo de desenvolvimento local o que para tal constitui-se elemento fundamental a construção da identidade destas instituições com base nesse compromisso. Hoje esses centros enquanto instituições de formação, pesquisa e extensão se colocam ainda em uma posição não muito definida no atual sistema de ensino brasileiro, reflexo talvez das políticas e ações que se sobrepõem ou não se articulam (vários sistemas e instâncias atuando neste campo), quando deveriam ter um papel melhor definido na conjugação de ciência, tecnologia, formação profissional e o mundo do trabalho.

E mais, a leitura das atribuições destes centros, muitas vezes, tende para a aproximação destas instituições, especialmente, no que refere a educação superior, a aquelas voltas exclusivamente para este nível de ensino. Assim para os que analisam parcialmente esta questão os centros federais de educação tecnológica são tomados apenas como escolas técnicas que evoluíram e alcançaram o patamar do ensino superior o que somado, muitas vezes, as políticas destes centros inclinadas segundo o modelo do ensino universitário acaba por distanciar ainda mais a possibilidade da construção de características próprias a estas instituições.

Como vimos, neste trabalho, os centros de educação tecnológica constituíram-se a partir de um novo conceito e da ampliação de atribuições, no âmbito da qualificação profissional, no Brasil do final dos anos 1970. No que se refere ao compromisso: a inquestionável missão de impulsionar a qualificação de mão-de-obra, inclusive de nível superior face às altas taxas de crescimento industrial dos anos 1970 e das que eram projetadas para o futuro. Neste sentido a dimensão econômica e demanda por grande quantidade de mão-de-obra (conteúdo de maior relevância) acaba por encobrir uma outra importante dimensão: a conceitual, ou seja, aquela cujo sentido apontava para a evolução do padrão produtivo e o incremento de tecnologia e a conseqüente demanda por uma qualificação profissional mais elevada, o que na medida em que não excluiu a formação técnica de nível médio imprimiu aos centros de educação tecnológica a marca de instituições ocupadas com a verticalização da educação tecnológica, além da pesquisa aplicada e da pós-graduação.

Se aquela época o aligeiramento da qualificação profissional era a tônica que em maior grau justificou a implantação dos centros federais de educação tecnológica no curso do desenvolvimento com base na aceleração das taxas de crescimento industrial cuja tutela se traduzia no patrocínio do Estado Brasileiro, hoje em um contexto de globalização econômica, de mudanças tecnológicas permanentes, de transformações na concepção, na organização e no conteúdo do trabalho e do sucesso social e econômico de um país vinculado a taxa de escolarização de sua população e elevada qualificação do trabalhador impõe aos sistemas educativos voltados para a formação profissional ampla flexibilidade de modo a incorporar e adaptar-se as rápidas mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho como um todo, ou seja, este sistema deve se colocar em condições de responder a mudanças contínuas.

Frente os processo de “globalização” os países não desenvolvidos necessitam de novos enfoques visando melhorar a sua inserção na economia internacional e sob este aspecto abriga-se a necessidade de se conferir maior dinamismo as atividades produtivas tipicamente locais. É neste espaço que pode se colocar um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Historicamente, as escolas federais voltadas para a educação profissional, desde a sua criação, foram condutoras, no campo da qualificação de mão-de-obra, dos planos do estado para o desenvolvimento econômico. Em tempo de intervencionismo e patrocínio estatal para o crescimento da economia industrial, isto significou para elas vultuosos investimentos e tratamento distintamente melhor do que o reservado à escola pública de nível básico. Constituíram-se, assim, em espaços de excelência, com boas instalações, laboratórios, mas, por outro lado, desenvolveram a passiva convicção de que cumpriam o seu papel na medida em que atendiam aos interesses do estado – o que não deixa de ser verdade, fato que concorreu para instalar o hábito da tutela e dependência.

A crise dos anos 1980 e a menor ênfase à participação do estado na execução de políticas dos anos 1990 colocam meio à “deriva” essas instituições e elas vêm-se diante da questão crucial: O que fazer?

Estas instituições podem se constituir em fundamentais espaços na construção dos caminhos do desenvolvimento local. Para tal, é necessário ultrapassar seus muros, ultrapassar a compreensão da educação tecnológica ou profissional como apenas instrumentalizadora de indivíduos para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos; é necessário situá-la como modalidade de educação potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Mergulhando em sua realidade, extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu “lôcus”.

Assim é que, dada à natureza pública, a sua distribuição no território nacional, a qualidade de seu corpo funcional, a sua peculiar infra-estrutura e acima de tudo do reconhecimento da sociedade credenciam esta rede de centros a uma presença mais substantiva a favor do desenvolvimento local.

Estes centros gozam de larga autonomia didático-pedagógica, cujas atribuições lhe asseguram a atuação na qualificação profissional desde o nível

básico ao superior e devem produzir a pesquisa aplicada e pós-graduar profissionais.

A razão de ser de em Centro Federal de Educação Tecnológica comprometido com o desenvolvimento local está associada à conduta articulada ao contexto produtivo onde está instalado, ao relacionamento do trabalho desenvolvido à vocação produtiva do seu “lócus”, à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço. Aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil sócio-econômico-político de sua região de abrangência.

CAPÍTULO IX

9 BIBLIOGRAFIA

FAUSTO, Fausto. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BAER, Werner. **A Economia Brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.

BRASIL, MEC/SEMTEC/PROEP. **Publicação referente a Relatório do ano IV do Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto-Lei 4073**. Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Brasileira de 1937**.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Brasileira de 1988**.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Decreto 2208**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N 9394**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 47038**. **Regulamenta o Ensino Industrial no Brasil**, Brasília, DF, 1959.

Brasil. **Decreto 2406**, Brasília, DF, 1997.

Brasil, MEC/SEMTEC. **Portaria 646**, Brasília, DF, 1997.

BREJON, M. IN: CUNHA, Luiz Antônio, **O Ensino Industrial na Irradiação do Industrialismo**, São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio, **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**, São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano, Sociedade e Instituições (1889-1930)**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. V.1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1961.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin, **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNI, Octavio. **O Colapso do Populismo no Brasil**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

INFORMATIVO SENAI nº 23, maio/junho de 1996.

INFORMATIVO SENAI nº 24, julho/agosto de 1996.

BRASIL. **Lei N 3552**, Brasília, DF, 1959.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

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

MATOS, Patrícia de Oliveira. **Análise dos Planos de Desenvolvimento do Brasil Após o II PND**. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) / USP, 2002.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Decreto 2406**, Brasília, DF, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**, São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: Origem e Desenvolvimento**, Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda, Brasília, DF: Flacso, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**, São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

POCHMANN, Marcio. **e-trabalho**; São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

PRADO, Caio Júnior. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha 1909-1930**. Curitiba CEFET-PR, 2000.

RECENSEAMENTO de 1893.

REVISTA da Escola Técnica Federal-RN, n 09, 1995.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: As Concepções do Capital e do Trabalho**. Niterói, RJ: Intertexto, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. Ed. Best Seller, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB**. Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Campinas, 1997.

SCHILITTLER, Hélio. IN: BAER, Werner. **Comércio exterior do Brasil e desenvolvimento econômico. A Economia Brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.

SINGER, Paul. **A crise do milagre**. Interpretação crítica da economia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

VILLELA, Annibal et alii. IN: BAER, Werner. **A Economia Brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.