

# Instituições de Educação Profissional no Estado de Minas Gerais



**Eraldo Leme Batista  
Meire Terezinha Müller  
Organizadores**





INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS



Eraldo Leme Batista  
Meire Terezinha Müller  
Organizadores

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
NO ESTADO DE MINAS GERAIS  
1<sup>a</sup> Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2019



# Navegando Publicações



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Copyright © by autor, 2019.**

In733 – Batista, Eraldo Leme; Mülher, Meire Terezinha (Orgs.)  
Instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais.  
Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-89-3

 10.29388/978-85-53111-89-3-0

1. Educação Profissional 2. Educação 3. I. Eraldo Leme Batista; Meire Terezinha Mülher. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

---

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Capa – Alberto Ponte Preta

Foto: Instituto Profissional Operário, Belo Horizonte, fundado em 1909

Fonte: Lembrança de Belo Horizonte - Bilhete Postal

## **Índice para catálogo sistemático**

Educação                    370



## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elmíro Santos Resende – UFU, Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado),

Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexander Steffanell – Lee University, EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de Sto. Domingo, Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Univ. Cat. M. y Me., Rep. Dominicana

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Christian Cwik – Univ. of the W. I., St.Augustine, Trinidad & Tobago

Christián Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Elsa Capron – Université de Niémés / Université de la Reunión, France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University, EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid, Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Íván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba



## **SUMÁRIO**

|   |     |
|---|-----|
| PREFÁCIO<br>José Luís Sanfelice   | 1   |
| APRESENTAÇÃO<br>Eraldo Leme Batista<br>Meire Terezinha Müller   | 5   |
| A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,<br>CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE MINAS<br>GERAIS<br>Paulo Roberto Ceccon   | 13  |
| ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO EM POÇOS DE<br>CALDAS - MG: UMA INSTITUIÇÃO EM SUA<br>SINGULARIDADE<br>Jussara Gallindo Mariano de Carvalho   | 31  |
| DO PATRONATO AGRÍCOLA VISCONDE DE MAUÁ AO<br>CAMPUS INCONFIDENTES: UM CAMINHO DE 100 ANOS<br>Melissa Salaro Bresci  | 49  |
| CAMPUS INCONFIDENTES: UMA ESCOLA CENTENÁRIA<br>PARA QUAL DESENVOLVIMENTO?<br>Claudio Ortigara   | 67  |
| O COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA<br>(PONTAL MINEIRO: 1965-1979)<br>Jóbio Balduíno da Silva<br>Sauloéber Tarsio de Souza   | 85  |
| APRENDIZADO AGRÍCOLA BORGES SAMPAIO: UMA<br>INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL NO<br>TRIÂNGULO MINEIRO (1916 – 1934)<br>Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza<br>Elisabeth Farias da Silva  | 107 |
| AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A IDENTIDADE E<br>OS OBJETIVOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DO<br>INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO<br>Inaê Soares de Vasconcellos   | 125 |
| ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA: A HISTÓRIA DO<br>ENSINO PROFISSIONAL DE JOVENS POBRES E<br>MARGINALIZADAS EM BELO HORIZONTE, MG, NA<br>RECÉM-CAPITAL MINEIRA (1909-1927)<br>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro<br>José Carlos Souza Araujo | 143 |

|   |     |
|---|-----|
| VICISSITUDES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL  | 163 |
| Paula Francisca da Silva  |     |
| O ENSINO TÉCNICO PRIMÁRIO EM MINAS GERAIS (1896-1913)   | 181 |
| Irlen Antônio Gonçalves   |     |
| DESLOCAMENTO DO DIREITO AO DEVER AO TRABALHO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC/MG, NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA | 199 |
| Thaís Cristina Figueiredo Rego  |     |
| Regina Célia Fernandes Teixeira   |     |
| Fabiane Santana Previtali   |     |
| TRABALHO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL   | 237 |
| Romildo de Castro Araújo  |     |
| Robson Luiz de França   |     |
| Carlos Lucena   |     |
| SOBRE OS AUTORES  | 257 |

## PREFÁCIO\*

A escrita da História da Educação brasileira vem sendo construída por muitas mãos e com grandes esforços dos pesquisadores que a ela se dedicam. Via de regra são frequentes as lamentações decorrentes das condições de trabalho em que atuam, a ausência de uma política para a conservação e manutenção das fontes, os parcos recursos destinados às pesquisas, dentre outras que em geral são procedentes.

Por conta das condições gerais, é preciso reconhecer que os avanços na historiografia que vem constituindo a História da Educação brasileira, apesar de tudo, é resultado de uma obra coletiva. Veja-se, por exemplo, a quantidade e a diversidade de publicações que estão ocorrendo na área. Desde que se obteve o credenciamento acadêmico do campo de pesquisa e uma disciplina se configurou, razoável percurso vem se delineando. São muitos os inventários de fontes e também os ensaios analíticos e interpretativos delas. Das abordagens que contemplam o fenômeno educativo na sua dimensão macro às minúcias do cotidiano da escola, tudo vem sendo focado.

A área ainda se beneficia da presença de atuantes sociedades regionais, nacionais e internacionais que instigam as centenas de grupos de pesquisa espalhados pelas universidades a intercambiarem e divulgarem suas produções assentadas ou diferenciadas. Procura-se dar continuidade ao trabalho já iniciado nos eventos acadêmicos e com a materialização de centenas de revistas específicas.

Ao mesmo tempo, no transcorrer das últimas décadas, a história científica viveu inúmeras transformações teórico-metodológicas que provocaram a ampliação do seu campo de investigação, em um movimento que se convencionou chamar de “novos problemas, novos objetos e novas abordagens”. E, os reflexos se manifestaram no fazer da História da Educação praticamente de forma universal.

Não se pretende apresentar aqui o conjunto amplo dos debates e embates que traduzem hoje as diferentes óticas que convivem no campo não necessariamente de forma harmônica. Na produção de conhecimentos históricos há convergências e divergências, continuidades e descontinuidades entre paradigmas que se aproximam, se afastam ou se radicalizam como antagônicos. Muitas produções podem ter até um caráter de complementariedade, ou seja, a História da Educação está vivíssima.

Dentre as centenas de objetos e recortes que a produção em História da Educação brasileira vem explorando, um deles é o estudo da história das instituições escolares e ou educativas. É bom recordar que muito já se escreveu sobre a relevância para a História da Educação brasileira de se pesquisar a história

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.1-4

das instituições escolares e ou educativas. As razões são múltiplas, mas no mínimo espera-se que os resultados das investigações acrescentem elementos novos e qualificados à compreensão da História da Educação brasileira como um todo. E, quanto às várias sugestões teórico-metodológicas de como se deve realizar os estudos das referidas instituições, cabe aos pesquisadores fazerem suas escolhas em uma projeção com relação às finalidades que se pretende possivelmente alcançar. Os diferentes caminhos não levarão todos ao mesmo resultado.

Pode-se afirmar que, em princípio, a opção por se construir a história das instituições escolares é uma opção de busca de uma grande materialidade, embora não se esgote aí. É um ir ao encontro de um locus onde a educação enquanto ação efetiva se define. Para além ou aquém das políticas educacionais e dos ideários pedagógicos que condicionam o fazer das instituições escolares, importa revelar como elas de fato realizaram ou estão executando as suas práticas. Se as políticas da educação, os recursos financeiros e os modelos pedagógicos a serem seguidos podem se definir em instâncias burocráticas até externas à escola, por outro lado é o que se concretiza efetivamente no cotidiano de cada instituição escolar que lhe dá identidade e projeção no imaginário dos cidadãos e cidadãs sobre os quais se projeta. Há sempre um ideal proclamado e um real efetivamente realizado. As interveniências múltiplas de um sobre o outro necessitam de todo o aclaramento possível por parte dos pesquisadores, pois é fundamental saber como as instituições dialogam com todos os seus sujeitos internos e externos. Modelos pedagógicos, suporte físico, gerenciamento, material didático, quadro de docentes, público alvo e sua caracterização social, práticas disciplinares e tudo o mais precisa ser levado em consideração investigativa.

As instituições buscam responder às demandas externas que lhe são impingidas, seja pelos governos ou pelos grupos sociais que as projetam, dentro das possibilidades e acomodações necessárias às suas características históricas-institucionais. É por conta disso que uma boa pergunta a ser feita por cada pesquisador é: o que a instituição escolar estudada por ele instituiu ou vem instituindo? Na busca de respostas, as surpresas podem ser de todos os tipos.

Há certos divisores de aguas, mas não muito rígidos, por exemplo, entre as instituições escolares públicas e as privadas, ou entre as instituições de diferentes níveis ou modalidades de ensino, bem como o público alvo ao qual se destinam e a temporalidade histórica de cada uma delas. Enfim, as particularidades -identidade- devem emergir da pesquisa para serem entendidas e explicadas em referenciais teórico-analíticos mais amplos. É sempre bom lembrar, mesmo que o pesquisador se descuide disso, de que o particular não se explica em si mesmo e por si mesmo, mas somente em dimensões de relações de totalidades crescentes.

Levando em conta as observações acima, é possível dizer que a presente coletânea, enquanto conjunto, é muita sugestiva. Nela temos a oportunidade de nos depararmos com questões candentes e fulcrais da História da Educação brasileira. Alguns tópicos expressivos: como a educação é proposta e realizada

nos universos tão desiguais das classes sociais? Como a educação é inserida no enfrentamento da luta de classes? Como a educação foi concebida em diferentes modelos de desenvolvimento que conjunturalmente foram assumidos pelas elites e pelos governantes? Que ideologias inspiraram os modelos pedagógicos e as práticas educativas? De que maneira foram conduzidas as questões de gênero e do racismo? Por que um tipo de educação foi considerado ação benficiante junto “aos desfavorecidos da sorte? O que se configurou como educação para o trabalho? Qual o impacto das novas tecnologias e a EAD na educação proposta pelas instituições?

As perguntas acima e muitas outras não conseguem resposta apenas por elementos teóricos ou com o estudo da história de uma única instituição escolar. Mas, quando se aglutina o resultado de pesquisas que focaram várias instituições e, em uma mesma territorialidade específica, no presente caso o Estado de Minas Gerais, vários indícios se aglutinam, apesar da temporalidade distinta das instituições estudadas.

Também é muito oportuno que a coletânea tenha feito um recorte que recaiu sobre instituições escolares profissionalizantes, um eixo de leitura dos mais significativos, pois a questão da profissionalização dos trabalhadores de determinada sociedade, pelo caminho da escolarização, é sempre de grande complexidade e raízes sociológicas. Trata-se de um desafio que é a formação da mão de obra para o trabalho em determinadas condições em que ocorrem as relações de produção do conjunto da sociedade. Não é, portanto, um tema qualquer para as ciências humanas e que não mereça uma acurada atenção por parte dos estudiosos e pesquisadores da História da Educação brasileira.

O trabalho em si é a ação fundamental da constituição da humanidade universal em relação à natureza. Dependendo das condições objetivas e subjetivas em que o trabalho ocorre, ele determina as relações entre cada um e os demais seres humanos.

Quando as instituições escolares profissionalizantes atuam na formação dos públicos que as frequentam, elas estão respondendo a projetos econômicos, políticos, ideológicos, éticos, culturais e tecnológicos que se tornaram hegemônicos no modo de produção da sociedade em que estão inseridas. E, o estudo de tais instituições pode e deve revelar todo o conjunto de elementos que elas reúnem para alcançar os objetivos visados.

Por fim, a coletânea não tem unidade teórico-metodológica quanto aos fundamentos de pesquisa. Não é um problema visto que os seus organizadores não se propuseram a esse objetivo e acaba-se por revelar a diversidade com que se escreve a História da Educação brasileira hoje. Importa que no conjunto ela soma inúmeros novos conhecimentos e reúne fontes que abrirão portas para outros investigadores.

Em um país onde a educação formal sempre teve grandes ausências, por conta da colonização, da escravidão, das elites oligárquicas, do patriarcado machista, do racismo e do modo de produção capitalista dependente e periférico, muito ainda se tem por fazer. O estudo das instituições escolares profissionalizantes do Estado de Minas Gerais é uma excelente perspectiva para aquilo que a História da Educação brasileira pode nos ensinar. Aprender com o passado, de olho no presente e no futuro.

José Luís Sanfelice  
Prof. Titular em História da Educação- UNICAMP  
Aposentado/Colaborador.

## **APRESENTAÇÃO\***

A história da educação de Instituições escolares no Brasil tem sido um amplo campo de estudo para inúmeras pesquisas, tanto pelo viés da reconstrução histórica da implantação e desenvolvimento de determinadas unidades ou redes quanto pela análise das metodologias e práticas nelas desenvolvidas, de modo sempre a procurar compreender a sociedade - o macrocosmo - a partir da análise do microcosmo, no caso, as referidas instituições, já que seu desenvolvimento está intimamente ligado à realidade social e seus embates, ao desenvolvimento do capitalismo e à ideologia dominante em cada período.

Uma análise mais minuciosa sobre as várias pesquisas sobre esse tema, verifica-se que as investigações sobre instituições ou redes de educação ocorrem, de forma geral, baseadas na análise da legislação pertinente, quase sempre de forma estrutural e voltadas apenas a uma reconstrução histórica; nesta coleção, entretanto, os artigos buscaram, além desse viés, a observação e análise das concepções pedagógicas vivenciadas nas instituições estudadas, desvendando um panorama muito amplo e repleto de informações relevantes sobre as alterações e permanências das linhas didáticas ali presentes.

Elegemos, como recorte para análise, a implantação, desenvolvimento e manutenção de instituições escolares profissionalizantes do estado de Minas Gerais, buscando, com isso, apresentar um amplo panorama sobre a educação mineira, sua imbricação com a consolidação do capitalismo industrial e as consequentes lutas de classe vivenciadas naquele estado em diferentes períodos. São quatorze capítulos em que a educação profissionalizante mineira é desvelada, analisada sob diversos prismas, com abordagem de várias instituições em diferentes épocas e municípios daquele estado, mas que, mesmo em sua diversidade, complementam-se e formam um bloco coeso e muito significativo sobre a educação profissionalizante de Minas Gerais.

No primeiro capítulo, Paulo Roberto Ceccon faz uma retrospectiva histórica da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no estado de Minas Gerais, desde as primeiras décadas do século XX até a atualidade. Seu olhar se volta, principalmente, para o esforço empreendido pelos governantes no período de 2003 a 2016, que não apenas queriam uma educação profissional para qualificar o trabalhador, mas também para ensinar-lhe a ética do trabalho e interiorizar o ensino profissional como uma modalidade a serviço do capitalismo e do industrialismo nascente no Brasil e também no Estado de Minas Gerais.

O autor levará os leitores a refletirem sobre a proposta de criação dos Institutos Federais como um modelo singular, único, que fazem deles um tipo de instituição de educação profissionalizante completamente diversa de todas as existentes nos demais países; uma proposta de organização e gestão que dialoga

---

\*DOI - 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.5-12

com as realidades regionais, buscando o alinhamento com a rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios.

No capítulo 2, Jussara Gallindo Mariano de Carvalho nos apresenta um interessante artigo sobre as singularidades da Escola Profissional Dom Bosco, de Poços de Caldas, MG. Através da reconstrução da trajetória histórica da escola, realizada a partir de fontes primárias do próprio acervo da instituição, a autora consegue ressaltar sua importância no amplo panorama da Educação Profissionalizante do estado de Minas Gerais.

A análise não se dá propriamente a partir de uma simples reconstrução histórica, mas da análise da trajetória histórica da escola em paralelo ao desenvolvimento de seus modelos pedagógicos. Levantando pertinentes reflexões sobre as categorias educação e trabalho, a autora conclui que, ali, essas categorias não se dão de modo separado, uma vez que o trabalho é considerado como princípio educativo sem, entretanto, deixar de seguir os direcionamentos que a política educacional brasileira aponta, ou seja, as determinações do Estado.

A autora também nos oferece uma visão dos movimentos de resistência presentes, em todos os tempos, no emaranhado processo de fundação e constituição da escola, em confronto com processos de alienação e conformação.

Dando sequência ao debate, no capítulo 3 Melissa Salaro Bresci trata da trajetória histórica, ao longo de um período de cem anos, do patronato agrícola Visconde de Mauá, atualmente Campus Inconfidentes, uma das instituições que compuseram, a partir de 2008, a Rede Federal de Educação.

O campus do município de Inconfidentes é resultado de uma série de transformações no campo da educação profissional, tendo iniciado suas atividades em 1918 como Patronato Agrícola Visconde de Mauá, desenvolvendo, desde então, a formação técnica profissional intimamente ligada ao processo de escolarização rural e ao ensino agrícola.

O início das atividades do Patronato coincide com o processo imigratório que ocorreu no país a partir do final do século XIX, bem como toda uma concepção de projeto civilizador dos anos seguintes, podendo-se perceber, ao longo de sua constituição, uma aparente concepção utilitária de educação técnica que reforça o tão debatido aspecto dual da escolarização brasileira, separando a escola de trabalhadores - destinada às camadas pobres e cujo propósito era qualificar mão de obra -, da escola para dirigentes, destinada às elites políticas e econômicas da população.

A seguir, Cláudio Ortigara nos apresenta uma análise sobre a influência do Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS no desenvolvimento dos setores imobiliário, de consumo de bens e de serviços, dentre outros, daquele município. Para isso, o autor aborda conceitos de desenvolvimento local em paralelo a um resgate histórico sobre a origem e evolução do Campus Inconfidentes do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Também foram analisados indicadores de desenvolvimento humano, educacionais, de trabalho, indicadores econômicos e de produtividade agrícola do município, comparando-os com municípios circunvizinhos de características populacionais semelhantes para verificar se a influência da instituição se dá apenas a nível local ou se é mais abrangente. Embora os indicadores educacionais disponíveis para análise não estejam diretamente relacionados aos níveis de ensino regular ofertados no Campus Inconfidentes nos últimos 30 anos, é certo que existem cursos de formação inicial e continuada, ações de pesquisa e extensão que poderiam incluir a comunidade do entorno do Campus e de alguma forma “contaminar” os indivíduos nos processos educativos e no desenvolvimento da cidade.

O texto analisa, ainda, as finalidades e objetivos propostos para a criação daquele Instituto Federal e sua associação aos momentos sócio-econômico-históricos pelos quais o país foi passando ao longo de um século, buscando verificar se eles se conformavam ao modelo de desenvolvimento defendido pelos grupos políticos dominantes em cada época.

No capítulo 5 - Jóbio Balduíno da Silva e Sauloéber Tarsio de Souza realizam importante retrospectiva do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, abarcando o período de 1965 até 1979, ano em que a instituição se transferiu para o prédio do Educandário Espírita Ituiutabano e absorveu seus alunos, possibilitando a extinção do Educandário, sem prejuízos à comunidade escolar, e dando início a uma nova fase na história do ensino profissional do município.

A partir do estudo dessa instituição, considerando o contexto político, social e econômico em que ela está inserida, os autores puderam analisar, desde as origens, documentos e personagens que fizeram parte do processo histórico, buscando compreender o ensino oferecido e o cotidiano escolar, procurando – em última instância - responder a inquietante pergunta sobre a real importância e o papel do Colégio Comercial Oficial na formação dos jovens tijucanos. Os autores puderam constatar que, embora parte de um sistema excluente e dual de ensino secundário, a instituição estudada não tinha, em seus cursos, uma discriminação de classe social, recebendo tantos filhos de operários, de agricultores quanto das elites políticas e econômicas da região.

Com o artigo Aprendizado Agrícola Borges Sampaio: uma instituição de ensino profissional no triângulo mineiro (1916 – 1934), Marilda Aparecida Alberto Assis Souza e

Elisabeth Farias da Silva abordam, como o nome sinaliza, as atividades educativas ofertadas pela instituição denominada “Borges Sampaio”, criada no município de Uberaba, na região do Triângulo Mineiro, no ano de 1916. Desde meados do século XIX esse município era considerado o mais importante do Triângulo Mineiro e um dos mais importantes do estado, devido à sua localização geográfica, tendo o comércio como sua principal atividade econômica.

Com o objetivo de oferecer elementos para a compreensão do processo histórico que favoreceu a disseminação de instituições de educação profissio-

nal no estado de Minas Gerais, as autoras procuraram refletir sobre o modo como essa instituição, a exemplo das demais da mesma modalidade de ensino, atenderam a um projeto maior de retirada das ruas das crianças ditas “delinquentes” ou “desvalidas da fortuna”, utilizando-se da pedagogia baseada no ensino “para o trabalho” por meio do ensino “pelo trabalho” como forma de reddenção da infância e da juventude pobres.

As diferentes concepções sobre a identidade e os objetivos dos Institutos Federais: o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro é o tema do capítulo 7. Inaê Soares de Vasconcellos investiga, neste capítulo, o contexto da educação profissional e tecnológica no interior do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, tendo como referência a identificação das bases teórico-políticas que sustentam as concepções sobre educação profissional e tecnológica presentes entre os gestores dessa Instituição.

A partir de uma minuciosa análise da Lei 11.892 de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Técnica além de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o artigo destaca a novidade tanto formal da rede criada - atendendo a um público que começa na educação básica e pode chegar à pós graduação *strictu sensu* - quanto teórica, tendo a pesquisa como princípio educativo.

A autora analisa, ainda, a figura dos gestores dos Institutos Federais, entendendo esses profissionais como agentes importantes, uma força capaz de agir sobre o processo de construção da política, do planejamento estratégico e da implementação cotidiana das políticas de educação, bem como sobre a orientação do trabalho político-pedagógico em cada Instituto Federal.

Num viés mais voltado à análise de uma determinada instituição de ensino, o artigo 8 apresenta a investigação de Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e José Carlos Souza Araújo que fizeram uma interessante reconstrução história da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, no recorte temporal de 1909 a 1927.

Para dar conta da empreitada teórica, os autores revisitam os antecedentes históricos pelos quais a mulher foi conquistando seu espaço social, muito embora em posições subalternas e condições servis nas fábricas, o que impunha, para as mulheres operárias, uma condição de trabalhadoras desclassificadas e na pauperização do trabalhador.

Criada especialmente para o atendimento a moças pobres de Belo Horizonte, então a recém-inaugurada capital mineira, a escola era totalmente voltada ao desenvolvimento de habilidades femininas por meio da disciplina e do controle social, a serviço do capital e das elites políticas que atuavam na defesa do desenvolvimento e do progresso da nação a todo custo pela via da industrialização e modernização do país, processo do qual as moças pobres não podiam ficar de fora. Independentemente dessa visão, os autores buscam, ainda, saber quais as reais oportunidades profissionais, com ingresso no mercado de trabalho, foram dadas às alunas da escola.

Dando continuidade à coletânea, o capítulo 9 apresenta um artigo de Paula Francisca da Silva em que ela discute as vicissitudes da educação profissional e tecnológica a partir da análise de um instituto federal.

Iniciando a discussão, a autora enumera as significativas mudanças ocorridas na Educação Técnica Profissionalizante, no contexto daquilo a que OTRANTO (2010) e TAVARES (2009) chamam de “ifetização”<sup>1</sup> ou seja, a criação ou transformação de escolas em Institutos Federais (IF) e sua adequação às características daquele modelo.

Tomando como referência a experiência vivenciada pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), o artigo traça um recorte temporal de onze anos (2003 a 2014), apresentando algumas das reformas em curso em diversos setores do Estado, salientando também o ajuste estrutural posto em prática em 2015 e intensificadas pelo governo Michel Temer (2016-2018), que afetam essa modalidade de ensino, principalmente no âmbito dos Institutos Federais e particularmente no IFNMG. Tais reformas e mudanças são, na visão da autora, consequência das crises ou processos de ajustamento do capitalismo que influenciam a sociedade como um todo e, no seu bojo, a Educação Profissional.

Uma análise das questões relacionadas à implementação do ensino e da aprendizagem de ofícios, no âmbito das políticas públicas para a formação do trabalhador mineiro, é o tema do capítulo 10 de Irlen Antônio Gonçalves, que trata especificamente de instituições de ensino técnico primário, baseando-se em um corpus documental que abrange as leis relativas ao tema e os relatórios e cartas de professores e diretores dessa modalidade de ensino.

Com a finalidade de captar a compreensão do processo de produção do ideário educativo modernizador, o autor busca entender como, nos diferentes momentos históricos, a formação do trabalhador mineiro foi pensada e construída.

Voltando seu olhar ao final do século XIX, quando o governo de Minas sancionou a Lei 203/1896 criando os Institutos de Educandos Artífices, a pesquisa analisa as diversas iniciativas desde então, criadas na tentativa de formar um tipo de trabalhador com aptidão e características que atendessem ao modelo de trabalho capitalista que se delineava e, ainda, ser um participante da vida pública, como cidadão. A análise é feita sempre procurando uma interlocução com a realidade social, buscando superar a mentalidade forjada por século de escravização, nos quais ficou demarcado o trabalho regular e braçal com a marca da desonra e da submissão.

No capítulo 11, intitulado “Deslocamento do direito ao dever ao trabalho: uma análise da formação profissional do SENAC/MG, no contexto da reestruturação produtiva”, Thaís Cristina Figueiredo Rego, Regina Célia Fernandes Teixeira e Fabiane Santana Previtali discorrem sobre a relação entre tra-

<sup>1</sup> OTRANTO (2010) e TAVARES (2009) chamam o processo de transformação das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET em IF de “ifetização”, que aconteceu por meio da Lei nº 11.892/2008.

balho e educação na particularidade da formação profissional do SENAC/MG (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais) nas duas últimas décadas. Partindo do pressuposto de que a marca de nosso ensino profissionalizante é a dualidade estrutural as autoras demonstram que essa modalidade de ensino ainda é compensatória e assistencialista e que o Estado, sendo ineficiente na promoção do ensino profissional, financia a oferta de cursos em instituições privadas com o dinheiro público.

As autoras também se debruçam sobre uma análise das mudanças no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva provocada pela crise do capital no final dos anos 1960, o que fortaleceu o neoliberalismo e afetou diretamente a classe trabalhadora. A essas mudanças deu-se o nome de “acumulação flexível”, que é fruto de uma política neoliberal, que pretende explorar e dominar os meios de produção mediante a precarização do trabalho e a redução dos direitos dos trabalhadores.

Finalizando a coletânea, apresentamos o capítulo 12 – Trabalho, reestruturação produtiva e a ideologia da formação profissional – escrito por Rómildo de Castro Araújo, Robson Luiz de França e Carlos Lucena. O artigo nasce da preocupação com as questões relacionadas ao preparo da força de trabalho e o sentido atribuído pelo mercado à formação profissional de jovens e trabalhadores.

Cientes de que determinadas ideologias são produzidas em torno da qualificação profissional de jovens e trabalhadores em época de mundialização, de reestruturação produtiva e de novas tecnologias, os autores procuraram refletir sobre a atualidade, em que seguidas e importantes mudanças vêm ocorrendo na formação técnico-profissional no país, abarcando determinados aspectos como a flexibilização dos tempos escolares e o consequente aligeiramento e intermitência da formação oferecida. Em paralelo a tais mudanças, são introduzidos novos conceitos e categorias que modificam a perspectiva do ensino profissional, a exemplo da noção de empregabilidade, empreendedorismo e competências, ideias que surgem com o neoliberalismo a partir dos anos de 1990, fazendo parte hoje do repertório exigido pelo capital para a gestão dos processos de formação nas escolas profissionalizantes. Assim, os pressupostos sobre capital, trabalho e força de trabalho levantados indicam que a relação entre qualificação profissional e empregabilidade, vista de forma superficial, esconde o nexo real estabelecido entre as necessidades do capital e a força de trabalho.

Procuramos, com esta coletânea, abrir espaço para as importantes questões em pauta sobre as instituições de educação profissional do estado de Minas Gerais que, a exemplo dos demais estados da nação, sofre influência das leis próprias para essa modalidade de ensino. Através dos artigos aqui apresentados

tados, pode-se refletir acerca da qualidade dos cursos ofertados pela educação profissional em vários níveis de ensino, bem como da equivalência entre as modalidades presencial e a distância, além de analisar conceitos e ideologias advindos da implantação das referidas instituições.

Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Meire Terezinha Müller



# A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS\*

Paulo Roberto Ceccon<sup>1</sup>

## Introdução

Este artigo faz uma retrospectiva histórica da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde sua origem em 1909 no Brasil e a partir de 29 de dezembro de 2008 com a Lei 11.898 que criou os Institutos Federais no Brasil, no Estado de Minas Gerais e principalmente no Sul de Minas Gerais. Nossa objetivo é compreender como foi pensado e construído este modelo de Educação Profissional único no mundo. Será analisado o esforço empreendido pelos governantes no período de 2003 a 2016 que não apenas queriam uma educação profissional para qualificar o trabalhador, mas também para ensinar-lhe a ética do trabalho e interiorizar o ensino profissional no Estado de Minas Gerais e no Brasil. Parte de um processo mais amplo, as políticas públicas de Educação Profissional tinham por fim a formação do trabalhador em Minas Gerais e no Brasil e sua inserção no mercado de trabalho como um profissional preparado tecnicamente e como um cidadão capaz de superar as expectativas de um mercado de trabalho tão exigente como o atual.

Ao estudarmos a história da educação profissional no Brasil, pode-se perceber que até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de experiências de ensino, uma vez que prevalecia a educação propedéutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes. A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68)<sup>2</sup>.

Data de 1809 a criação, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, do Colégio das Fábricas, que pode ser considerado como o início da educação profissional no Brasil. (Parecer nº16/99 - CEB/CNE). A partir de 1909 quando o

\*DOI - 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.13-30

<sup>1</sup>Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Vale do Sapucaí – MG. Professor e diretor de Desenvolvimento Institucional do IFSULDEMINAS. Correio Eletrônico: [paulo.cecccon@ifsuldeminas.edu.br](mailto:paulo.cecccon@ifsuldeminas.edu.br)

<sup>2</sup>Parte deste texto compõe a dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “IFSULDEMINAS: da criação aos impactos da expansão”, defendida em dezembro de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu-Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Acesso: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/77.pdf> e do livro intitulado “IFSULDEMINAS: 10 Anos de sua História” CECCON, Paulo Roberto.

então Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Procópio Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906 - que se torna um fato curioso e pouco difundido - com a instalação das Escolas Profissionais (também denominadas “Institutos Profissionais”) o que soou como uma experimentação realizada por Nilo Peçanha, criando três escolas profissionais para o ensino de ofícios manufatureiro em Campos, Petrópolis e Niterói, e duas destinadas ao ensino agrícola, em Paraíba do Sul e Resende<sup>3</sup>.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica surge com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909 quando então Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, nas capitais de quase todos os estados da Federação, as Escolas de Aprendizes Artífices, marcando a atuação direta do governo federal no ramo de ensino profissionalizante. Na introdução desse mesmo Decreto, o presidente justificava: “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...”.

Ficou estabelecido no decreto de criação das escolas que seriam admitidos “preferencialmente” menores “desfavorecidos da fortuna”, com idades entre 10 e 13 anos, tendo sua condição de pobreza atestada por pessoas idôneas (FONSECA, 1962, p. 163-166).

O Decreto n. 7.566/1909 orientava, no artigo 2º, que as especialidades das indústrias locais fossem consultadas e que as oficinas de trabalho manual ou mecânica deveriam ser definidas mediante as conveniências e necessidades de mão de obra, os requisitos para receber os educandos e que tivessem idade compreendida entre 10 e 13 anos, não ser/estar acometido de doenças infecto-contagiosas nem possuir defeitos que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício.

A comprovação dos requisitos teria que ser atestada por autoridade competente e a comprovação de ser destituído de recursos financeiros dar-se-ia com atestados fornecidos por pessoas idôneas ou a juízo do diretor da escola, quando conhecesse pessoalmente as condições dos candidatos. Cada aluno poderia aprender um ofício, mediante consulta às suas aptidões e inclinações.

Previa-se que as escolas seriam fundadas e custeadas pelos Estados, municípios ou associações particulares e poderiam gozar de subvenção da União, a partir da previsão de verba no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual as escolas eram vinculadas. Previa-se, ainda, que a renda originada da comercialização dos produtos das escolas seria dividida em

<sup>3</sup>O Senado recebia da Câmara dos Deputados a Proposição 195, na qual o Presidente ficava autorizado a acordar com os governos dos Estados da União a instalação de escolas técnicas e profissionais.

cotas para o diretor, o mestre e por todos os alunos da escola, segundo seu grau de adiantamento na aprendizagem do ofício.

Essas escolas pioneiras, portanto, tinham uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. Naquele momento, a economia do país era baseada na atividade rural e, mesmo nos principais centros urbanos, o processo de industrialização ainda ocorria de maneira lenta e precária.

Segundo Ciavatta (2010), Fidelis Reis teria citado, inclusive, uma opinião de Einstein sobre o ensino profissional, numa entrevista concedida à Moskowsky à época. Segundo a autora, Einstein teria dito:

Em minha opinião, o verdadeiro meio de estabelecer um contato entre a vida pública e a escola é instituir, compulsoriamente, o aprendizado de um ofício. Todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro, ou marceneiro, encanador, serralheiro etc. O aprendizado técnico preenche dois grandes propósitos: a formação do ser ético e a solidariedade com as grandes massas do povo. A escola não pode ser uma fonte de jurisprudentes, literatos e advogados, nem meramente a fábrica de máquinas mentais. Prometeu, segundo o mito, não começou a ensinar aos homens a astronomia, mas principiou pelo fogo e suas propriedades e usos práticos (CIAVATTA, 2010, p.100).

Fidelis Reis defendeu a tese de que a educação profissional seria condição *sine qua non*<sup>4</sup> para o desenvolvimento do país redimindo-o da dependência econômica e se esforçou para mudar a concepção da cultura escravocrata que estigmatizava os trabalhos manuais por considerá-los inferiores e realizáveis apenas pelos menos favorecidos economicamente.

Seu projeto, portanto, tramitou durante cinco anos e só foi sancionado em 1927, pelo Decreto 5.241, em 22 de agosto. No entanto, foi aprovado com várias emendas que destoaram o projeto inicial, o qual previa a obrigatoriedade irrestrita, ou seja, nos níveis primário e secundário, mas foi aprovado com a obrigatoriedade apenas de escolas primárias mantidas pela União.

Por fim, a Lei não chegou a ser executada, segundo o governo por falta de verba, mas, Fidelis Reis teria sido considerado um parlamentar de visão profética porque ele se antecipara em 50 anos, a uma decisão que foi tomada, anos mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que contém a retomada e a sistematização da obrigatoriedade do ensino profissional.

Um pouco mais adiante, já na Era Vargas (1934-1945), o ano de 1937 deixa mais duas marcas na trajetória da educação profissional do Brasil. Foi o

---

<sup>4</sup> Sine qua non ou conditio sine qua non é uma expressão que se originou do termo legal, que em latim pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

ano da promulgação, por Getúlio Vargas, da Constituição de 1937, a qual foi a primeira a versar sobre o ensino profissional e, mais uma vez, expressamente vinculando a educação profissional aos desfavorecidos economicamente:

Antes disso, no mesmo ano, pela Lei n. 378/37, artigo 37, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus, destinados ao ensino profissional (BRASIL, 1937a).

Em 1942, o sistema educacional brasileiro passou por uma série de transformações a partir de um conjunto de Decretos-lei<sup>5</sup> que culminaram no que ficou conhecido como “Reforma Capanema”. Liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a Reforma Capanema alterou significativamente o sistema nacional de educação, sendo os principais pontos a se destacar sobre o ensino profissional: 1) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; 2) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; 3) os cursos foram divididos em dois níveis no novo ensino médio: cursos básicos industriais (artesanal, de aprendizagem e de mestria) e curso técnico industrial (três anos de duração mais um ano de estágio supervisionado na indústria compreendendo várias especialidades) (BRASIL, 1942a); 4) os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior na área equivalente.

No contexto educacional da Reforma Capanema, na dimensão socioeconômica, ocorreu a participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial, o que gerou empréstimos financeiros dos Estados Unidos da América ao Brasil, por meio do acordo “*Lend and Lease*”<sup>6</sup> e um consequente impulso na indústria brasileira.

No governo Vargas, a principal lei foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 e o Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que transformou os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas e, formalmente, a partir daquele ano houve uma vinculação do ensino industrial à estruturação do ensino no país.

Em 1959, pelo Decreto n. 47.038 de 16 de outubro de 1959, que regulamentava a Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Industriais passaram a ser autarquias, ou seja, a ter autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa e passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais.

<sup>5</sup>1) Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; 7) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; 8) Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

<sup>6</sup>O sistema “*Lend and Lease*” foi um acordo firmado em 03 de março de 1942 entre Estados Unidos e Brasil, na modalidade “empréstimo-arrendamento”, o qual contou com cifras que somaram quase 300 milhões de dólares. (FERRER, 2013).

Nesse contexto da concessão de autonomia didática e de gestão às escolas técnicas, temos outro importante fato sociohistórico da trajetória da educação profissional no Brasil: o aprofundamento da relação entre Estado e Economia marcado pelo Governo de Juscelino Kubitschek – JK (1956-1961):

Ao ser eleito com o programa para ‘fazer o Brasil progredir 50 anos em 5’, JK propunha desenvolver políticas voltadas estradas, energia, transportes e construção de Brasília. Seu Programa de Metas priorizou a educação para formação técnico-profissional para implementação de indústrias de base. No anseio de desenvolver o plano de governo, difundiu-se ilimitado otimismo e confiança nas potencialidades do País, transformando-se em instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento, com política centrada no desenvolvimento industrial e reforçada pela ideologia desenvolvimentista. (BARREIRO, 2010, p.26)

Naquele período, no âmbito educacional, o governo tinha como objetivo formar profissionais capacitados para a realização das metas de desenvolvimento do país expressas pelo Plano de Metas, que era o programa de governo desenvolvimentista de JK, consolidado por um conjunto de 31 objetivos a serem alcançados em diversos setores da economia, sendo o 31º a construção de Brasília e a mudança da capital federal.

Ao final do Governo JK e no início do Governo João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, cujo projeto esteve em discussão desde 1947. Sua promulgação marcou o final da Reforma Capanema e atendeu a reivindicações antigas em relação à democratização da educação nacional e da valorização do ensino industrial e das Escolas Industriais e Técnicas.

A LDB n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna compulsório o ensino técnico-profissional de todo o currículo do segundo grau diante da urgência e necessidade de formar técnicos no país. Neste momento o Deputado Fidélis Reis foi reconhecido como um “parlamentar de visão profética”, pois meio século antes ele lutara por isso conforme explanado anteriormente.

Na trajetória da educação profissional, depois da compulsoriedade do ensino técnico-profissional, na década de 1970, só duas décadas depois é que houve alteração em termos legais, a partir da Lei 8.498, de 08 de dezembro de 1994, a qual cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e prevê a transformação das Escolas Técnicas Federais<sup>7</sup> em Centros Federais de Educação Tecnológica e, com isso, se encerra a trajetória dos principais marcos da educa-

<sup>7</sup>As Escolas Agrotécnicas Federais “EAFs” eram instituições de ensino subordinadas à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), caracterizadas por ministrar cursos técnicos em nível médio nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Enologia, Zootecnia e Infraestrutura rural, em regime aberto, de internato e semi-internato. A rede de Escolas Agrotécnicas Federais é constituída de 46 unidades, funcionando como autarquias educacionais federais, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar.

ção profissional no século XX. As mudanças ocorridas no século XXI serão apontadas mais à frente.

Nos anos 1970, com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. Em 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Dezesseis anos depois, os CEFETs, se tornaram unidades padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Absorveram as atividades das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.

A lei de criação dos Institutos Federais foi publicada em 29 de dezembro de 2008, mas a articulação começou antes. No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma chamada pública para que as escolas técnicas, agrotécnicas, unidades vinculadas, Colégio Pedro II, Universidade Tecnológica do Paraná e CEFET's pudessem participar de forma voluntária dessa nova configuração da Rede Federal.

#### Quadro 1 - Linha do Tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

| Acontecimento  |
|--|
| O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto Nº 7.566/1909, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.  |
| O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.  |
| É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.   |
| Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.   |
| Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: - o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; - o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; - os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial. |
| O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.  |

Continua

## Quadro 1 - Linha do Tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Continuação

| Acontecimento   |
|---|
| A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.   |
| O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.   |
| As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.  |
| O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.   |
| Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.  |
| A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.   |
| A Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.   |
| A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.   |
| A Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; - A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.              |
| Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.  |
| O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).   |
| Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).   |
| O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.  |
| Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná. |

## Quadro 1 - Linha do Tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

### Conclusão

| Acontecimento  |
|--|
| O Decreto 5.773 trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. |
| Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.   |
| Articulação e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.   |
| Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.   |
| Comemoram-se os 10 anos de criação dos Institutos Federais do Brasil.  |

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf> com complementação de informações pelo autor – acesso em 03/01/2018

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPECT passou, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), pela maior expansão da sua história desde a sua criação em 1909 quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices por Nilo Peçanha, então, Presidente da República. A história de constituição dessa rede mostra que praticamente em um século, entre 1909 e 2002, foram construídas apenas cento e quarenta escolas técnicas em todo o Brasil<sup>8</sup>. Já nos treze últimos anos deste século XXI, entre os anos de 2003 e 2016, foram concluídas quinhentas unidades referentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como parte do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, totalizando, 644 campi em funcionamento em março de 2016, conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

Em 13 anos, os Governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff construíram 360% a mais de escolas técnicas em relação às 140 construídas durante um século no Brasil. Esses dados e cenários chamam a atenção, dentre outros motivos, pelo impacto que essa expansão presumidamente acarreta na sociedade ao ampliar o acesso à educação profissional de Ensino Médio, gerando formação, trabalho, renda e ampliando o capital cultural, considerando que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil completaram, no final de 2018, 10 anos de criação.

<sup>8</sup>Parte deste texto compõe minha dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “IFSULDE-MINAS: da criação aos impactos da expansão”, defendida em dezembro de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu-Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Acesso: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/77.pdf>

## **Objetivos dos Institutos Federais dentro da educação profissional**

A Lei 11.9892 de 2008, que instituiu oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, se consolidou com o compromisso dos Institutos Federais com a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais e como espaço de formação de professores. Em síntese, da institucionalidade criada pelo governo federal emergem três dimensões para os Institutos Federais: política social, agências de desenvolvimento local e lócus de formação de professores.

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais. Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. Seção III Dos Objetivos dos Institutos Federais Art. 7º Observadas às finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas

e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI – ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. § 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. § 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. (BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Os Institutos Federais se constituem em espaços de disputa, pois podem atender aos circuitos do capital ou, por outro lado, construir uma “hegemonia às avessas” (OLIVEIRA, 2006). Como política social compensatória os Institutos Federais descentralizam e interiorizam o ensino técnico de nível médio e educação superior e são catalisadores de outras políticas sociais. Como política social entende-se aquela que “objetiva permitir aos indivíduos a satisfação de certas necessidades não levadas em conta pelo mercado capitalista”(VIEIRA, 1992, p. 29).

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter, entre seus objetivos fundamentais, a questão da redução sistemática das desigualdades regionais que, no fundo, dizem respeito ao enfrentamento das diferenças

espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional bem como às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro, comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 12).

A análise sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tinha como premissa fundamental as políticas da época para a Educação Brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica e a Rede Federal, a saber::

I - Teriam Inserção com destaque no Plano de Desenvolvimento da Educação, concepção de Educação Profissional e tecnológica com base na integração/articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade (que se traduzem nas ações de ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO).

## II – Foco de atuação no DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL:

- O preceito que fundamenta a ação dos Institutos Federais é atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal. O desafio a ser enfrentado pelos Institutos Federais é serem eles espaços de referência do estar junto, do coletivo, da troca de sentidos que, se estendendo para além do espaço institucional, constituem o cerne de uma vivência mais democrática.

- Os Institutos Federais possuem a agilidade para conhecer a região em que estão inseridos e responder mais efetivamente aos anseios da sociedade, se constituindo em uma instituição alavancadora de desenvolvimento. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação.

## **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como rede social**

Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser.

A principal função é a intervenção na realidade e na perspectiva de construção de um país soberano. Assim sendo, os Institutos Federais se evidenciam como agentes de um desenvolvimento local que, em seu lócus, faz valer uma concepção de educação tecnológica em sintonia com os valores universais do homem.

Os Institutos Federais validam a Verticalização do Ensino, educação básica, profissional e ensino superior: Os Institutos Federais deverão ofertar educação básica (ensino médio integrado e ensino técnico em geral); cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, programas de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu e a Formação Inicial e Continuada do Trabalhador.

Somente em Minas Gerais foram criados, até ano de 2018, 72 unidades de ensino (das modalidades elencadas a seguir) proporcionando a oferta de milhares de vagas na Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação de inúmeros cursos em diferentes áreas do conhecimento.

- 1.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
- 2.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
- 3.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas
- 4.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais
- 5.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
- 6.Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- 7.Escola Técnica de Saúde/UFU
- 8.Centro de Formação em Saúde/UFTM
- 9.Centro Técnico Pedagógico/UFMG
- 10.Centro de Ensino e desenvolvimento Agrário/UFV
- 11.Teatro Universitário/UFMG
- 12.Colégio Técnico/UFMG

## **Importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Minas Gerais**

Aqui trataremos da importância das 72 unidades de Ensino da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica em Minas Gerais no Desenvolvimento Regional

O verdadeiro desenvolvimento deve perpassar pela promoção do bem-estar social, em que os postos de trabalho e a renda sejam acessíveis à população, principalmente ao local, “gerando qualidade de vida, bem-estar e sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural”. (CRUZ, 2007, p.47).

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder comprehendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, realizou uma pesquisa com os egressos da Rede Federal de EPT do período de 2003 a 2007 (MEC/SETEC,2009). O relatório do TCU (2013) faz menção a essa importante iniciativa:

Destaca-se que, em 2007, a Setec/MEC realizou Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa pesquisa abarcou egressos que se formaram entre os anos de 2003 e 2007. Esse estudo estimou que 72% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal estavam empregados e, desses, 38%, além de trabalhar, também estudavam. Do total de entrevistados, 22% só estudavam e 7% não trabalhavam nem estudavam. Foi observado também que: 44% dos egressos trabalhavam na área do curso técnico em que se formaram; 36% em áreas parcialmente vinculadas com sua área de formação; e 21% em áreas diferentes de sua formação. Deve-se louvar essa iniciativa da Setec/MEC e incentivá-la a realizar novas pesquisas desse tipo. (TCU, 2013, p.44)

**Quadro 2 - Alguns dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais no ano de 2017.**

| Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Tipo de Curso e Tipo de Oferta |                    |                                |            |              |             |           |               |
|---|--------------------|--------------------------------|------------|--------------|-------------|-----------|---------------|
| Unidades de Ensino  |                    | Cursos                         | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Vagas     | Inscritos     |
| 72  |                    | 1.388                          | 137.920    | 43.821       | 31.652      | 49.024    | 195.450       |
| Básico Propedêutico   |                    | Qualificação Profissional(FIC) |            | Técnico      |             | Graduação | Pós-Graduação |
| 0,15%   |                    | 15,36%                         |            | 57,03%       |             | 23,58%    | 3,88%         |
| Matrículas por Nível e Tipo de Curso (%)  |                    |                                |            |              |             |           |               |
| Tipo de Curso   | Unidades de Ensino | Cursos                         | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Vagas     | Inscritos     |
| Ensino Médio  | 2                  | 2                              | 210        | 93           | 87          | 78        | 925           |
| Qualificação Profissional (FIC)   | 44                 | 177                            | 21.188     | 14.410       | 7.291       | 16.845    | 18.990        |
| Técnico   | 68                 | 916                            | 78.653     | 16.286       | 20.640      | 18.482    | 65.061        |
| Tecnologia  | 30                 | 59                             | 5.491      | 1.708        | 649         | 1.809     | 16.013        |
| Licenciatura  | 24                 | 56                             | 7.392      | 2.911        | 652         | 3.062     | 29.496        |
| Bacharelado   | 45                 | 108                            | 19.633     | 4.972        | 1.535       | 4.972     | 51.898        |
| Especialização Lato Sensu   | 27                 | 53                             | 3.424      | 2.192        | 624         | 2.344     | 9.449         |
| Mestrado  | 1                  | 5                              | 1.363      | 968          | 98          | 1.118     | 2.064         |
| Mestrado Profissional   | 6                  | 10                             | 327        | 129          | 68          | 130       | 1.302         |
| Doutorado   | 1                  | 2                              | 239        | 152          | 8           | 184       | 252           |

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

**Quadro 3 - Relação de candidato por vaga em Minas Gerais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2016**

| Relação Candidato por Vaga em 2016 |  |       |           |       |  |
|------------------------------------|--|-------|-----------|-------|--|
| UF                                 | Instituto                                    | Vagas | Inscritos | 2.016 |  |
| MG                                 | Instituto Federal de Minas Gerais            | 4.878 | 24.446    | 5,01  |  |
| MG                                 | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais   | 4.910 | 24.107    | 4,91  |  |
| MG                                 | Instituto Federal do Sul de Minas Gerais     | 6.696 | 28.687    | 4,28  |  |
| MG                                 | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais | 3.102 | 13.174    | 4,25  |  |
| MG                                 | Centro Federal de Educação de Minas Gerais   | 4.202 | 46.864    | 11,15 |  |
| MG                                 | Instituto Federal do Triângulo Mineiro       | 2.915 | 15.187    | 5     |  |

Pode-se observar no quadro acima que a demanda por vagas é muito grande e que, embora os Institutos Federais e o CEFET de Minas Gerais possuem uma oferta grande, ainda assim muitos estudantes ficam fora da oportunidade de estudar em uma instituição gratuita e de qualidade, sendo imprescindível que futuros governos continuem investindo na educação profissional; caso se deseje oportunizar mais vagas, deverá aumentar os investimentos nessa modalidade de educação.

**Quadro 4 – Relação candidato/vaga – série Histórica**

| Relação Candidato por Vaga - Série Histórica |  |      |      |      |      |
|--|--|------|------|------|------|
| UF   | Instituto                                    | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 |
| MG   | Instituto Federal de Minas Gerais            | 3,72 | 4,13 | 3,72 | 3,91 |
| MG   | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais   | 5,7  | 7,55 | 3,05 | 4,75 |
| MG   | Instituto Federal do Sul de Minas Gerais     | 2,68 | 2,29 | 2,39 | 1,67 |
| MG   | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais | 6,88 | 4,50 | 4,17 | 3,58 |
| MG   | Centro Federal de Educação de Minas Gerais   | 7,6  | 7,70 | 6,94 | 7,03 |
| MG   | Instituto Federal do Triângulo Mineiro       | 8,22 | 6,02 | 2,85 | 4,14 |

Na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, uma das exigências era que todos os Institutos Federais de Educação deveriam criar pelo menos 20% de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (BRASIL, 2008), o governo se justificava pela falta de professores no Ensino Médio.

#### **Quadro 5 - Matrículas nos cursos de Licenciatura em 2017 na Rede Federal em Minas Gerais**

| Matrículas nos cursos de Licenciatura em 2017 na Rede Federal em Minas Gerais |                    |        |            |              |             |       |           |
|---|--------------------|--------|------------|--------------|-------------|-------|-----------|
| Tipo de Curso   | Unidades de Ensino | Cursos | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Vagas | Inscritos |
| Licenciatura  | 24                 | 56     | 7.392      | 2.911        | 652         | 3.062 | 29.496    |

Com a criação dos cursos de licenciaturas, abriu-se a oportunidades para os professores de Minas Gerais e de todo o Brasil se qualificarem em áreas como Matemática, Física, Química e Biologia, o que reflete no preparo dos estudantes de educação básica.

Por fim, salienta-se que os Institutos Federais têm se mostrado bastante eficientes no aumento de oferta de cursos e vagas em todos os eixos.

Nos últimos anos, verifica-se que o noticiário brasileiro, não raro, registra que o país vive uma profunda carência de profissionais qualificados – a ponto de haver vagas de empregos sem profissionais devidamente formados para ocupá-las. Com frequência, indica-se qual seria essa qualificação – em geral mais prática porque, para o desenvolvimento do Brasil, para sua ascensão a um pata-mar de país desenvolvido, é preciso investir em uma formação mais técnica – já que faltam trabalhadores com esse perfil. O discurso que justifica a criação dos IFs vai sendo, aos poucos, difundido na sociedade civil. O país carece de uma nova instituição, alternativa à universidade acadêmica para formar técnicos e técnicos intermediários para o mercado de trabalho, além de professores para as escolas públicas, principalmente nas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática.

Portando, pode-se afirmar que hoje, quem percorre o Brasil ou o próprio estado onde reside se depara com uma mudança na paisagem, pois os Institutos Federais estão espalhados por todo o país, tanto nos grandes centros urbanos como em cidades-polo do interior, mudando a realidade social, econômica e cultural desses lugares.

A Educação Profissional, por meio da criação dos Institutos Federais, criou uma série de oportunidades para os estudantes de Minas Gerais e de todo o Brasil por meio da assistência Estudantil a que seus alunos têm direito. Quem visita qualquer campus de um Instituto Federal perceberá que os estudantes

mais carentes possuem alimentação, uniforme, vale-transporte, auxílio material escolar dentre outros benefícios necessários ao seu bom desempenho e desenvolvimento educacional.

O Programa de Auxílio Estudantil se constitui de ações voltadas ao atendimento prioritário de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos oferecidos pelos Institutos Federais nas modalidades: técnico integrado, subsequente e PROEJA e graduação (bacharelado, tecnólogo e licenciatura), visando à permanência e êxito no processo educativo bem como a autonomia do estudante.

## Considerações Finais

Os Institutos Federais foram criados como uma proposta única no mundo, diferente de todas as existentes anteriormente; uma proposta singular de organização e gestão, com o diálogo com as realidades regionais, buscando o alinhamento com a rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios.

É um marco nas políticas públicas na educação do Brasil. Faz-se com os Institutos Federais uma política mais justa de um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009

\_\_\_\_\_. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditória operacional Fiscalização de orientação centralizada**. Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 2013.

CRUZ, J.L.V. **Os desafios do norte e do noroeste fluminense frente aos grandes projetos estratégicos**. Campos dos Goytacazes: Essentia editora, 2007.

CIAVATTA FRANCO, Maria. **O trabalho como princípio educativo**. In \_\_\_\_\_. Uma investigação metodológica (1930-1960). Tese (doutorado em Ciências Humanas – Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1990.

\_\_\_\_\_. **A escola do trabalho. história e imagens**. Tese (Professor titular em trabalho e educação.) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1993

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M. F.; MAGALHÃES, A. L. **Programa de melhoria e expansão do ensino técnico**: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. Brasília: INEP, 2006.

FLACH, A. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS, 2014.

PACHECO, E.. **Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

VIEIRA E. A. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49).

# **ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO EM POÇOS DE CALDAS - MG: UMA INSTITUIÇÃO EM SUA SINGULARIDADE\***

Jussara Gallindo Mariano de Carvalho<sup>1</sup>

## **As Instituições Educativas na pesquisa em história da educação**

Este texto apresenta a trajetória de uma instituição na região sul mineira e se constitui a partir da pesquisa realizada no período de 2006-2008<sup>2</sup> na Escola Profissional Dom Bosco – EPDB – em Poços de Caldas- MG, tendo como fonte, seu acervo organizado no Memorial Padre Carlos<sup>3</sup>. Com o objetivo de ressaltar a importância da pesquisa em História da Educação Brasileira, indicando alguma contribuição para a história das instituições escolares.

A pesquisa sobre as instituições escolares na História da Educação Brasileira se estabelece, de modo geral, de forma muito mais estrutural ou na perspectiva da legislação, marcadamente em um formato descritivo, afastando-se da observação das concepções pedagógicas impressas.

A partir de Saviani (2007, p.5) pode-se compreender que o termo Instituição Educativa se estabelece como um pleonasmo “adequado”, pois o termo educação já teria contido o conceito de instituição. O autor esclarece que a instituição é criada para permanecer e ainda para suprir as necessidades reais dos homens em suas relações entre si e com a sociedade. “[...] O processo de criação das instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea”.

As Instituições Educativas<sup>4</sup> apresentam inúmeras possibilidades para a pesquisa histórica tanto como uma “unidade em ação”, como um “sistema de práticas”, criando, desta forma, um rico campo para ser explorado com vistas à compreensão dos sistemas sociais e da sociedade em geral. “Assim, será necessário, na análise das instituições, correlacioná-las com as condições sociais nas quais emergiam segundo contextos histórico-geográficos determinados.” (SAVIANI, 2007, p. 25)

---

<sup>1</sup> DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.31-48

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGE/FE/UNICAMP - Profa. Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Poços de Caldas. - Pesquisadora do HISTEDBR-GT UNICAMP [jugallindo@uol.com.br](mailto:jugallindo@uol.com.br) - [jussara.carvalho@uemg.br](mailto:jussara.carvalho@uemg.br)

<sup>2</sup> Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada “História, trabalho e Educação: a educação profissional no Brasil (EPDB- Poços de Caldas-MG) . Ver: Carvalho (2008).

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre o acervo consultado ver Pereira e Carvalho (2017)

<sup>4</sup> O termo **instituição educativa** promove uma maior abrangência, não ficando restrito ao escolar CASTANHO (2007).

A instituição ‘Escola’ formada e situada no contexto do capitalismo se estabelece por ser a forma dominante e a mais desenvolvida de educação e todas as outras formas de educação que encontramos na sociedade atual, se subordinam à escola e são aferidas a partir dela. (SAVIANI, 1994)

[...] É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida da educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos de escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal<sup>5</sup>, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar. (SAVIANI, 1994, p. 157).

Outra dimensão sobre as instituições escolares está colocada por Sanfelice:

Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade. (SANFELICE, 2007, p. 77)

Na tentativa de encontrar um movimento relativo entre o singular, o particular e o geral, Castanho (2007, p. 41) aborda a questão da história das instituições, recorrendo a Justino Magalhães (2005).

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando os planos macro, meso e micro. [...] Essa integração dos planos macro, meso e micro, que em outros registros se pode designar como um movimento teórico envolvendo o global, o particular e o singular, é que permite que a história institucional da educação não seja uma mera descrição interna das unidades educativas, mas evolua para um conhecimento totalizante do fenômeno educacional que sem embargo, inclui a vida de tais unidades. (MAGALHÃES, 2005, apud CASTANHO, 2007, p. 41)

---

<sup>5</sup> **Educação não formal** – O termo é controverso, pois alguns autores observando a presença de forma nestas atividades educativas, a reconhecem também como formal. Todavia, apesar de não haver um consenso sobre o termo, este é amplamente utilizado para projetos sócio-educativos e ONG’s que se dedicam à educação. Sobre este assunto esclarecem as publicações do CMU - Centro de Memória da Unicamp.

Sanfelice (2005b) ressalta alguns pontos para justificar o estudo sobre a história das instituições escolares como, por exemplo, o fato de as unidades escolares estarem ligadas por um sistema de ensino e estarem articuladas por uma rede (pública e particular), de estarem relacionadas a diferentes níveis e modalidade de ensino (da pré-escola a pós-graduação) e, ainda, aos cursos profissionais e de línguas.

Cada instituição pode ter uma origem relevante para um estudo histórico, muitas vezes, ligada aos movimentos sociais, à população a qual atende e às suas lutas e conflitos de classe, podendo trazer importantes contribuições para se compreender como uma determinada comunidade se desenvolveu e, também, como as políticas educacionais influenciaram a trajetória dessa instituição, bem como de uma determinada comunidade. A justificativa do autor impõe uma busca pela totalidade, articulando os vários níveis internos da educação com o social, o econômico e o político.

Partindo da premissa do autor de que “a identidade de uma instituição se torna singular” (SANFELICE, 2005, p. 192) surgem possibilidades para se delimitar a importância do estudo da história das instituições escolares, já que essas devem ter como objetivo a compreensão e a interpretação da própria educação praticada na sociedade, sendo a escola o lugar privilegiado para tal, indicando, dessa forma, a relação das instituições educativas com a sociedade em geral em toda a sua singularidade.

A história das instituições educativas é um campo que ainda necessita de construção de uma metodologia adequada para o trabalho do historiador “[...] a historiografia das instituições escolares ainda não possui método formalizado, estruturado sobre uma base canônica (com regras básicas a serem seguidas)”. (NORONHA, 2006, p. 79), para que, assim, se construa uma identidade na historiografia das instituições educativas nas suas múltiplas determinações.

A história das instituições escolares, vista como dimensão da totalidade, caracteriza-se, segundo Sanfelice (2005b, p. 194) como “a própria história da educação e não uma subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade da compreensão da educação.”.

Desta forma, ao investigar historicamente as relações de uma instituição com todas as suas particularidades, é necessário não perder de vista as questões feitas ao objeto que, no caso deste trabalho, não é diretamente a instituição, mas a modalidade educativa à qual ela se dedica, qual seja; educação profissional, sempre em uma perspectiva de totalidade, ou seja, articular o particular com o geral de forma que tal relação indique contribuições para o campo da história da educação.

## Poços de Caldas a Cidade e seu contexto na formação da escola profissional

A cidade de Poços de Caldas, famosa por suas águas termais<sup>6</sup>, localizada em região montanhosa do sul de Minas Gerais, na divisa com o Estado de São Paulo, formou-se a partir da visão da utilização desse recurso natural, por doação de terra pelo Governo, em 1872, tornando-se uma estância turística para veraneios com luxuosos hotéis, balneários e termas, vivendo o seu apogeu na década de 1930 por uma rede de cassinos instalados na cidade.

Com a crise econômica mundial e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) as atividades turísticas em Poços de Caldas começaram a dar sinal de desgaste. No final da década de 1940, a cidade já almejava um processo de expansão industrial, pois, com as atividades turísticas em declínio e o fechamento dos cassinos em todo o país por Lei federal, em 1946, urgia que outras atividades se incorporassem à economia da cidade, já que também possuía recursos minerais atrativos para algumas indústrias, e o país vivia um período de industrialização.

Os processos educativos escolares, em curso na cidade, neste primeiro momento, foram destinados diretamente à elite e, em um segundo momento, às camadas intermediárias da população. Não diferindo da História da Educação no Brasil.

A referência que se tem sobre a educação para “pobres” é quando trata de uma escola dominicana, Colégio São Domingos, fundado em 1906, que se dedicava a formar a elite feminina da cidade com o curso normal – magistério – e que, a partir de 1916, deu início a uma escola anexa para meninas pobres; “serve tão somente para proporcionar, gratuitamente, a instrução *Ménegére*, às meninas pobres do logar. Fundado sobre o modelo das escolas práticas”. (MOURÃO, 1952, p. 370).

Quanto à expansão da indústria na cidade de Poços de Caldas, segundo Williams (2001) e Megale (2002), por volta dos anos de 1909-1910 iniciou-se a exploração de minério de zircônio da região por proprietários locais na divisa SP - MG. Esse minério, além de impulsionar a chegada da indústria nas décadas que se seguiram, foi, também, durante muito tempo, exportado para a Alemanha.

Por ser uma região de fronteira dos Estados de Minas e São Paulo, Poços de Caldas não poderia deixar de ter sido um ponto estratégico na Revolução Constitucionalista de 1932. Apesar de, segundo Williams (2001), não se ter registro sobre soldados poçocaldenses combatendo no confronto entre a força

---

<sup>6</sup> Há aproximadamente 60 milhões de anos, uma massa incandescente de rochas alcalinas envolveu as rochas pré-existentes na região que hoje conhecemos como Poços de Caldas, resultando em um fenômeno geológico denominado, “intrusão alcalina” que levou a várias manifestações vulcânicas extintas há milhões de anos, gerando para a região afetada ações hidrotermais (em sua maioria sulfurosas e quentes) e uma formação de jazidas de vários minerais como, zircônio, bauxita e alumínio, entre outros. (Memórias de Poços de Caldas, Instituto Moreira Salles, 1996)

pública mineira que estava aliada ao exército brasileiro e os combatentes da força pública paulista, os registros mostram que a cidade serviu como ponto para chegada de tropas e como pouso para os combatentes feridos.

Na década de 1930, a cidade ganhou certa infra-estrutura, tanto na área turística com a inauguração do complexo Palace-Thermas, quanto na área de serviços, com a inauguração do aeroporto e a construção da represa Saturnino de Brito. Em 1935, a fundação da Cia. Geral de Minas dá um impulso à mineração de bauxita, tendo sido também inaugurada a Cia. Geral para a Indústria Química, formalizando-se um processo industrial na cidade, ainda que fosse, naquele momento, área do extrativismo mineral.

Nas décadas que se seguem, várias indústrias chegam à cidade, sendo em sua maioria mineradoras ou de áreas afins. As décadas de 1960-70, ocorrem intensas atividades de pesquisas na área de mineração de urânio na região. Neste processo, várias empresas se instalaram na cidade, tais como: CBA em 1955 - mineração de bauxita para fabricação de alumínio, Curimbaba em 1956, Alcominas em 1967, Alcoa Alumínio em 1981, em 1954 a Fábrica de refratários de argila Togni e a fundação do DME – Departamento Municipal de Eletricidade - que obteve concessão no ano seguinte para a geração de energia elétrica para a cidade. Nas décadas subsequentes: Mitsui (fertilizantes) e a Celanese - Rhodia Ster - M&G de fibras sintéticas e reciclagem de plástico. Empresas alimentícias como a Danone, Frigorífico Tamoyo e Ferrero Rocher já mais recentemente. Todo este processo implicou em formação de uma infraestrutura rodoviária para o escoamento da produção, além de a região sul-mineira contar com uma produção significativa de café impulsionando o seu comércio pelas cooperativas de cafeicultores e também empresas ligadas a fabricação de Cristais. Isto tudo em conjunto com a manutenção das atividades turísticas.

Com todo este desenvolvimento, a formação profissional para o trabalho torna-se fator preponderante para o desenvolvimento, e desta forma a educação profissional na cidade se desenvolve historicamente a partir de práticas assistencialistas ligando instituições que atendiam a elite da cidade às suas práticas filantrópicas e posteriormente a camada média com uma escola de comércio necessária ao desenvolvimento da cidade. Outra instituição que se dedicou à educação profissional na cidade foi o SENAI, mas já na década de 1980. (WILLIAMS, 2005)

Na década de 1940, a cidade já mostrava claramente suas contradições: de um lado o turismo e o descanso, do outro a luta pela sobrevivência, como relata o Pe. Carlos:

Não é fácil avaliar o número e a variedade dos pobres que aqui aportam, calcular o que esperam e compreender o que fazem. Entre eles inúmeras crianças sofredoras, indignamente exploradas. Estimuladas pela generosidade de alguns e pelo resultado de pequenos serviços prestados a outros, desde cedo, se acostumam aos expedientes e à vadiagem da mendicância. A generosidade transitória e o emprego inexpressivo acostumam mal os

menores e, quase sempre os inutilizam para a vida inteira. O abandono de fato termina na criminalidade. (DOM BOSCO - FAM - EPDB, 1976)

Este panorama, outrora rotineiro, não chegava a comover muitos adultos que recebiam com naturalidade os mendigos mirins e os ‘cicerones’ dos veiranistas. Esses não alcançavam as consequências desse trágico noviciado. Não lhes ocorria que esses menores que não frequentavam a escola, não aprendem um ofício e não ocupam o seu lugar na comunidade, onde vegetam, para só aludir a resultados mais sensíveis. (DOM BOSCO - FAM - EPDB, 1976)

## A Formação da Instituição - Escola Profissional Dom Bosco – Poços de Caldas

Parte fundamental para o conhecimento da Instituição - Escola Profissional Dom Bosco, se dá pela abordagem inicial de sua constituição e pelo pensamento de seu instituidor ou de seus instituidores, pois a trajetória da Escola terá marcas profundas de seus dirigentes. Como já relatam alguns autores, num dado momento a história de Padre Carlos, fundador e diretor da Instituição por várias décadas, se confunde com a própria história da Escola Profissional Dom Bosco.

O instituidor, Carlos Henrique Neto nasceu em Poços de Caldas em 1914 e se aproximou logo em tenra idade do sacerdócio. Em 1933 recebeu sua ordenação para a paróquia de Divisa Nova, uma cidade próxima a Poços de Caldas, focando suas atividades nos jovens e crianças, principalmente, por meio da música. É transferido para Poços de Caldas em 1941, para assumir a capelania do Asilo São Vicente de Paula e da Santa Casa de Misericórdia de acordo com Alvisi (2001). Dotado de vários interesses como fotografia, música, cinema, leitura, rádio e outros, além de sua fundamentação declarada e vivida na religião católica e nos preceitos da congregação salesiana, levou estes seus interesses para a sua prática como sacerdote e educador. Teve como apoiadora de sua missão Maria Aparecida Figueiredo, que se envolve com o projeto desde os seus primórdios, cumprindo uma função muito importante na história da instituição, exercendo atividades como professora e supervisora da escola até o ano de seu falecimento em 1992.

A construção da história da instituição EPDB em Poços de Caldas se dá a partir de quando o coração de Pe. Carlos começa a se inquietar com as condições das crianças pedintes nas ruas da cidade quando se inicia a história dos ‘cara suja’, criando em 1946, o “Clube Recreativo dos Anjos do Cara Suja<sup>7</sup>”,

<sup>7</sup> **Caras Sujas** – fica marcado este apelido na história da escola por fazer parte de um dos episódios iniciais dos meninos (uns vinte ou trinta) sentados nos primeiros bancos da capela durante a missa fazendo confusão. E um dos meninos, o mais irrequieto, foi chamado a atenção pelo Padre – fica quieto cara suja! (Alvisi, 2001, p.43) – mas coincidentemente, segundo, Gentilini, 1996, “o termo é designativo da comunidade cafuzá brasileira, registrada pelo antropólogo Pedro Martins em publicação reeditada pela Vozes em 1996. [...] O personagem central do episódio – um meni-

CRACS, um “clube” de futebol para reunir meninos em situação de rua (pedintes nas portas dos cassinos e igrejas da cidade). A iniciativa tem aproximação, na atualidade, com o trabalho educativo realizado por algumas ONGs – Organizações Não-Governamentais que, com propostas de oficinas, reforço escolar, arte e esportes para crianças de populações das periferias de grandes centros, retiram as crianças e os adolescentes do trabalho nas ruas.

Como sacerdote, esclarece tendências diante das quais não toma partido, pelo menos não em sua forma exacerbada. Sua postura mostra-se compatível com a de sua congregação salesiana, ou seja, uma postura conservadora. O instituidor versa sua opinião sobre a dignidade do trabalho, em face ao progresso em uma sua visão religiosa: “Progresso e Trabalho – é o que nos interessa hoje – têm suas ligações com a economia, com o social e com a religião. Precisa ser visto dentro dessa realidade”. Traça uma visão histórica do trabalho mostrando-o em suas visões extremas: “Ou é tido como desprezível, ou é entronizado. Ou é a concepção grega que o trabalho avulta, é desumano, ou vamos vê-lo glorificado como se pensa hoje, no mundo moderno”. Ao mesmo tempo em que faz a crítica do trabalho no capitalismo, o instituidor indica a sua postura de oposição ao comunismo:

Enquanto o trabalhador viver para o Trabalho, enquanto o trabalhador não for livre, ele será o escravo acorrentado à argola do absolutismo, será o animal encabrestado e dirigido, contra a sua vontade, pelos detentores dos capitais, quer sejam vários como no Capitalismo, quer seja único – o Estado – como no Comunismo. (MEMORIAL Pe. CÁRLOS, GRUPO Padre Carlos, SÉRIE - Produção Intelectual)

Mostrando uma posição que se enxerga acima destas duas vertentes entendida por ele como a posição religiosa, já que o anticomunismo era também uma defesa do campo religioso: “O Comunismo não resolve o problema criado pelo Capitalismo de que o Trabalho é uma mercadoria [...]. Reabilitemos a dignidade do trabalho, mas não diminuamos a liberdade e dignidade do Trabalhador.”<sup>8</sup> (MEMORIAL, Pe. Carlos, Produção Intelectual, década de 1940).

Sua visão de educação está expressa na trajetória da instituição, bem como, a sua trajetória está expressa e impressa na trajetória da escola. “Importa salvar tudo e todos. Mas a criança não espera. Impunha-se proteger o menor, retirá-lo do ambiente perigoso, preservá-lo das más influências e dar-lhe uma ocupação sadia e formativa. (HENRIQUE NETO, 1978).

---

no pobre, negro e inquieto já reunia algumas das condições do que modernamente se chamaria da “clientela” da escola, ou seja, aquele seguimento da população brasileira vítima das contradições de uma sociedade desigual para com os seus velhos e suas crianças. p. 5

<sup>8</sup> Trechos de narrações de programa de rádio escritos e apresentados pelo Pe. Carlos Henrique Neto em Poços de Caldas na década de 1940.

A escola foi possibilitada por meio de sua ligação direta com a Fundação de Assistência ao Menor – FAM, que estabelece uma espécie de convênio com as atividades educativas da Escola Profissional Dom Bosco.

Adotando o método preventivo de São João Dom Bosco<sup>9</sup>, a escola teve, desde a sua formação, a preocupação em oferecer um processo educativo para os menos afortunados, iniciando as suas atividades com os meninos pedintes das ruas da cidade e, atualmente atende, com prioridade, os filhos da classe operária. O caminho escolhido foi o que passa pela casa, oficina, pela escola, pela igreja, pela sua cidade, ou seja “por dentro da casa de todos os homens”, atingindo assim o homem todo e todos os homens, indicando uma profunda relação deste processo educativo com a comunidade. A escola se preocupa ainda “com a elevação do nível familiar, criando oportunidades iguais para todos os adultos”, buscando concretizar uma trajetória que ajude a melhorar a situação individual e coletiva. “Quem salva uma criança, ajuda a salvar o mundo”. (FAM, 1991, p. 06)

Para alcançar tais objetivos, manteve os programas dos cursos, atividades extra-classe, a operação artesanal, as artes industriais. A proclamada “formação PELO trabalho e não PARA o trabalho”, com cursos que vão da educação infantil ao técnico. A gratuidade da escola foi possível até o ano de 1987, recorrendo-se a auxílios como convênios, auxílios oficiais, contribuições comunitárias de pessoas físicas e jurídicas, campanhas de bolsas de estudos, carnês de padrinhos e campanhas para a manutenção material da obra. A não-renovação de um importante convênio com a Secretaria Estadual de Educação implicou a cobrança das mensalidades, a partir de 1988. Todavia, para a manutenção das atividades educativas e de seus propósitos iniciais, a instituição procurou manter o seu público-alvo, atendendo a três categorias de educandos: carentes, bolsistas e mensalistas.

O intuito final, porém, da obra é preparar humana, social, cristã e profissionalmente os menores pobres ou abandonados. As diversas etapas visam o curso médio, onde a transformação de conhecimento e formação integral é mais objetiva e melhor sucedida. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Convênios)

Assim, entende-se que, apesar de proclamada uma educação pelo e não para o trabalho que estas posições não podem ser desvinculadas, pois caminharão juntas por meio da prática pedagógica; de outra forma se perderia o sentido real do trabalho. Indicamos, portanto, que o ponto principal para a discussão é que essa educação que toma o trabalho como o seu mote principal não se fixa em uma educação dirigida para a venda do trabalho ou ao trabalho produtivo com objetivo de lucro, mas sim a relação indissociável no binômio educação/trabalho. (CARVALHO, 2008)

---

<sup>9</sup> O método preventivo - ver em Carvalho (2008)

Pela proposta de seu fundador, em sua declarada filosofia Humanista-Cristã e pela sua formação Salesiana que já indica a educação como mote principal de seu sacerdócio, vislumbrou ali um processo educativo, e logo começaria a chamar aquela atividade não-escolar de Escola Profissional Dom Bosco. Além do futebol como atividade integradora, a música e atividades manuais foram introduzidas no processo educativo do projeto dos ‘caras sujas’.

Gentilini (1996) indica que a filosofia da escola, para um olhar mais atento do historiador, não poderia estar restrita a uma vertente Humanista-Cristã, relacionada a seu fundador e à sua principal apoiadora D. Maria Figueiredo que, apesar de não ter a ordenação, orientou a sua vida pelos princípios cristão-católicos. “Pode-se dizer que os fundamentos filosófico-educacionais que norteiam (a Escola) não se faziam explicitamente presentes desde as suas origens, mas foram se estruturando e ganhando sentido no desenvolvimento de sua ação social educativa”. (GENTILINI, 1996, p. 11). Entendemos, no entanto, que a instituição se aproxima realmente da vertente Humanista-Cristã por toda a sua trajetória estudada por meio de seus documentos.

Nos primeiros anos o projeto é organizado o curso primário noturno que atendia aos meninos na Escola Paroquial Santa Terezinha, ao lado do Asilo, a escola que já funcionava atendendo meninos e meninas durante o dia.

Com o apoio da D. Maria, foram organizadas oficinas de desenho e pintura confecção de “pequenos trabalhinhos” em madeira, “*traforo*”<sup>10</sup> e que depois se expande para trabalhos gráficos com artefatos e encadernação. Sendo os materiais e instrumentos para tais oficinas recebidos como doação. No primeiro momento observa-se um processo de transformação da atividade em uma verdadeira indústria de artefatos de madeira que, depois, saturou a cidade de Poços de Caldas com grande variedade e quantidade de *souvenirs*.

Em 1949 aconteceu a formação da Fundação de Assistência ao Menor – FAM, como mantenedora da Escola profissional Dom Bosco e como instituição de utilidade pública, tendo caráter beneficente, filantrópico e proporcionando também a entrada de verba pública para a manutenção da “escola”. Inicia-se assim uma luta para a construção de uma sede para a Escola e por ampliação nos departamentos de oficinas.

Assim as “ampas” acomodações da nova residência da escola se tornaram pequenas, pois além dos 30 alunos do setor profissional duas das melhores salas eram ocupadas pelas classes primárias. A necessidade imposta pelo desenvolvimento rápido ditou a ampliação dos setores. Doutrô lado, a aceitação dos trabalhos em madeira, exigiu a compra de algumas outras máquinas de marcenaria. (BOSCO DOM, 1976, p. 16)

---

<sup>10</sup> O nome é para se designar um tipo de trabalho artesanal em que se confeccionam pequenos enfeites de madeira, porta-chaves, porta-guardanapo, porta-papel, etc. muito difundido na Europa, principalmente na Itália.

A construção do novo prédio só foi possibilitada por meio de doações de empresários da cidade e algumas instituições como Banco Moreira Sales e Dr. Caio Junqueira, dentre outros e, na década de 1950, efetivou-se a construção e a passagem para os novos prédios. No início da década de 1970 a escola já possuía uma configuração de 14 classes e 400 alunos do curso primário. A organização das atividades propostas e da Escola, 14 salas de aulas, oficinas de marcenaria, gráfica e encadernação, Coral, Banda de Música. E já se iniciava o projeto para as construções dos prédios das secções infantis e de serralheria.

Naquele momento, a carreira de professor estava bastante atrelada à expansão da rede pública de ensino e os professores da EPDB buscavam nomeações oficiais; sendo assim, em 1959, a diretoria da Fundação optou por substituir o quadro docente de particular para municipal. Nos anos que se seguiram, a escola contou com um forte apoio da comunidade e de projetos governamentais para a estruturação de seus cursos, construções de novos prédios e para fazer funcionar a tal “ideia maluca”, chamada pela comunidade em seus primeiros anos. Gentilini (1996, p. 12) ressalta um ponto marcante na trajetória da escola: “O binômio no qual a obra se baseia para adquirir esta notoriedade e obter o apoio da população e admiração das autoridades – embora não necessariamente da elite local – era educação e trabalho”.

Instalada a sede no bairro Santana, outros avanços foram colocados como desafios para a escola; a efetivação de uma coordenação pedagógica, com a Profª. Olga Monteiro a quem podemos considerar, também, como uma instigadora a implementação das chamadas artes industriais, as primeiras tentativas de implementação de níveis complementares de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série e a formação do Ginásio Industrial. A ideia foi comentada por alguns como “dar gravatas a quem não teria camisas”, mas as gravatas foram devidamente usadas. Em 1959, o INEP que fornecia cursos de capacitação para os professores em artes industriais no Rio de Janeiro, aceitou duas professoras para fazer o seu curso e, posteriormente, mais oito professores, imprimindo um processo de formação continuada para os professores da instituição.

Quanto ao alcance da proposta em 1960 e 1961 houve a tentativa da inserção do 5º ano, sem sucesso, pela baixa procura para matrícula. Relatam o desinteresse dos alunos pela necessidade das famílias pobres em colocar os seus filhos em alguma atividade remunerada, mesmo que fosse nas ruas da cidade.

Em 1963, já existia o ginásio industrial e a escola mantinha exames considerados rigorosos para a aprovação; no entanto, no relatório daquele ano, recomendava a inserção obrigatória do 5º ano, evitando classes de repetentes, e inserindo os alunos nas artes industriais de forma mais amadurecida.

Registros mostram que já nas décadas de 1950/60, o pensamento liberal para a educação começava a refletir em todas as instituições, como se pode atestar ao se observar a parte pedagógica das artes industriais. A escola relata que procurou adotar as sugestões da XXI Conferência da Instrução Pública:

Resumimos o programa a um mínimo de três elementos: “Os elementos a assimilar, as técnicas a dominar, os meios próprios de assegurar o desenvolvimento físico e a satisfazer as necessidades afetivas, estéticas e espirituais de ordem individual e social”.

É, pois, no sentido de ‘aprender a aprender, aprender a pensar e a se exprimir, aprender a agir, aprender a se conduzir’ (grifo nosso), que procuramos movimentar as classes primárias, condicionadas, sem dúvida à competência dos mestres e ao tempo de trabalho de que dispõem mestres e alunos. (MEMORIAL Pe. CARLOS, Relatório 1963 - GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Artes industriais →)

Na conexão com a educação nacional, observa-se que até o início da década de 1960, a EPDB já estava adaptada a LDBEN, portanto, a formação do ginásio industrial só veio complementar as atividades da escola ao formato da lei e ampliar a sua frente de ação. Os alunos estudavam em período integral, em regime de externato, o que apesar de demandar um maior custo, ia ao encontro da proposta de educação preconizada pelo seu instituidor.

Visitando Poços de Caldas, Anísio Teixeira, conselheiro de então Ministro da Educação, Clovis Salgado, teve a sua atenção voltada para a Escola Dom Bosco que antecipando ideias que seriam consideradas inovadoras na educação, principalmente as referentes ao ensino de tempo integral, à sondagem vocacional e a iniciação às artes industriais, serviu de exemplo para reforçar o projeto das “escola-parque”, desenvolvido na Bahia e posteriormente, em Brasília. (GENTILINI, 1996, p. 12)

A área de terreno ocupada pela escola era grande e, ao longo do tempo e das necessidades, os prédios foram sendo construídos, também, com o auxílio dos convênios e das parcerias que a escola estabelecia. Em 1966, a escola já contava com 600 alunos. No ano em que foi reconhecido o Ginásio Industrial (1963) firmou-se um convênio especial entre a Secretaria de Educação do Estado e a escola em que a Secretaria fornecia professoras primárias oriundas dos grupos escolares com habilitação para o ensino médio, para estar a serviço do Ginásio Dom Bosco. No ano seguinte, em 1964, houve lotação de professores do quadro estadual para as Escolas Combinadas Anexas à Escola Profissional Dom Bosco, assim permanecendo até a década de 1970. Muitas dificuldades foram enfrentadas durante todo este percurso de construção da escola. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Ginásio Industrial)

Em 1966, o Pe. Carlos, observando a chegada da indústria na região montou as suas justificativas concernentes aos convênios para a efetivação e manutenção do ginásio industrial, a partir das notícias das instalações das indústrias na cidade, tomando como ponto relevante a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria:

Ao final da década de 1960, a escola contava com uma estrutura já bastante avançada e com uma organização pedagógica da Professora Olga Monte-

ro, administrativa e física muito bem articuladas para a proposta da escola e para a proposta de ensino profissionalizante a que se dispunha. Destaca-se ainda o Serviço de orientação educacional que teve a sua obrigatoriedade colocada a partir da lei 5692/71, mas que na EPDB já acontecia como um acompanhamento, orientação e supervisão desde 1955 na figura da Prof.<sup>a</sup> Olga Monteiro, Pedagoga e Coordenadora Pedagógica que promovia reuniões mensais com professores e reuniões periódicas com as famílias dos alunos.

Em 1969 as atividades na EPDB encontravam-se: Ensino primário – Pré-primário e 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, Complementar – 5<sup>º</sup> e 6<sup>º</sup> anos e Artes Industriais – técnicas: Artes gráficas, cartonagem, cartazes cerâmica, cestaria, confecções infantis, corte e costura, couro, datilografia, decoração, desenho economia doméstica, eletricidade, encadernação, enfermagem, estamparia, fantoches, horticultura, jardinagem, madeira, metal, pintura, mosaico, silk-screen, tapeçaria, tecelagem, tornearia, trabalhos com agulha, trabalhos com plástico. Possuía ainda convênios com SENAI – curso de eletricista instalador, com a UTRAMIG - Universidade do Trabalho de Minas Gerais – cursos de eletricista; instalador e reparador de aparelhos elétricos (para adultos) e Datilografia (para adultos), nível secundário - 1º ciclo – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do GIDB e Técnico – 1º ao 4º ano (estágio em empresa) e auxiliar de enfermagem 1º e 2º ano.

Além do relacionamento com UTRAMIG (considerada modelo e orientação para elaboração de programas, cursos orientação, planejamento e cursos de especialização para professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial) e do Relacionamento com Furnas que gerou subsídios, equipamentos e estágios. A escola esteve ligada a entidades filantrópicas alemãs das quais obteve doação de máquinas e materiais gráficos e equipamentos de saúde para o curso de auxiliar de enfermagem. Todavia um relacionamento que se destaca na história da instituição é com a Alcoa Poços de Caldas.

Alguns dos maiores projetos comunitários: Escola Profissional Dom Bosco: a Alcoa-Poços foi parceira, até 2004, de oito projetos da escola. Foram doados US\$165 mil para a implantação dos projetos Melhorias no Prédio da Escola, Curso de Enfermagem, aquisição de máquinas para o Curso Técnico de Mecânica, aquisição de equipamentos para o Laboratório de Eletrônica, criação da Oficina de Reciclagem de Papel, aquisição de ferramentas para o Curso Técnico de Mecânica, aquisição de equipamentos para o Curso Técnico de Eletrotécnica e Brinquedoteca. (WILLIAMS, 2005, p. 108)

[...] Para suprir essa necessidade, a Engenharia iniciou, em 1974, o programa de Preparação de Mão de Obra para a Manutenção (PPMOM), [...] O programa continuou até 1984, quando o SENAI começou a formar técnicos de manutenção e suprir a região com esta mão-de-obra especializada. [...] o PPMOM contribuiu para elevar o nível dos técnicos de manutenção, não só para a Alcoa, mas também para as indústrias de toda a região de Poços. (WILLIAMS, 2005, p. 117)

Além da formação técnica, a escola buscou dar uma Formação Humanística Cristã e promover a participação do jovem nos processos da escola e da sociedade, por meio das Associações Estudantis que tinham por objetivo cooperar com a Direção, promover o espírito de iniciativa e sociabilidade tão oportunas para formação religiosa, literária, cívica e científica dos alunos. (MEMORIAL Pe. CARLOS, GRUPO Fundação, SÉRIE - Escola/Regimentos). Uma atividade extracurricular importante na trajetória da escola é o jornal estudantil de publicação mensal que teve a sua primeira edição em 1957, e após passar por várias modificações nos nomes continua funcionando em 2008 com o nome de Estafeta tendo como objetivo divulgar os trabalhos e atividades da comunidade escolar.

Em 1972 inicia o processo de adequação à lei 5692/71 nas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do primeiro grau com a adoção dos programas PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. A adequação a essa Lei não se constituiu um problema, pois a experiência de preparação profissional no segundo ciclo do ensino médio já era uma realidade na escola,

Pede recursos para o curso de eletrotécnica que se antecipou à Lei da Profissionalização 5.692/71 sendo supervisionado pela escola técnica federal de Minas Gerais.

Da formação dos cursos técnicos, um que se destacou foi o de enfermagem que, nascendo como curso de auxiliar de enfermagem, em nível de primeiro grau, ainda na década de 1960, tinha duração de oito anos e retornou como curso técnico apenas na década de 1990. Em um levantamento que Pe. Carlos realizou, observou a carência de profissionais de enfermagem na cidade. O quadro mudou e, em 1988. Com o crescimento ainda maior da rede de saúde da cidade, ainda faltavam profissionais da enfermagem capacitados. O instituidor solicitou a gratuidade do curso e se comprometeu a angariar recursos, junto à comunidade e colocou que dependeria apenas da aceitação da cidade para que no prazo de dois anos o curso se estabelecesse. Posteriormente o curso se transformou em curso técnico de enfermagem.

Os cursos de segundo grau com habilitações profissionais começavam a crescer em todas as cidades; no entanto, a direção da EPDB, continuou em seu propósito de dar utilidade aos seus cursos sempre justificando as oportunidades e possibilidades de absorção da mão-de-obra pela necessidade local.

Sem procurar detalhar, nesse momento, o formato dos cursos técnicos, o que se quer é enfatizar que o que ficou de toda a documentação pesquisada sobre a modalidade educação profissional, é que a EPDB, buscou a implementação de seus cursos a partir da necessidade observada na comunidade e das possibilidades de criação de estrutura para estes. Da instituição na forma da lei para as atividades da escola temos: Ginásio Industrial Dom Bosco 15/3/1963, Escolas Combinadas – anexos à EPDB – 6/2/64, Cursos de eletrotécnica – autorização – 27/12/1968, Escolas Reunidas – junto à Escola PDB DOMG – 30/7/1970, 2/11/1973 – convênio com SEE para manutenção de até 24 clas-

ses de 1º grau, Curso de auxiliar de enfermagem 26/abril/1973, Curso técnico de enfermagem- Parecer 267/90, Técnico em Eletrotécnica – Reconhecimento 634/74, Auxiliar de enfermagem – Supletivo Parecer nº. 17/76, Técnico em mecânica e Desenhista de instalações elétricas Portaria 412/82, Qualificação profissional de Auxiliar de Enfermagem Portaria 1383/90 (Renovação), Técnico em microinformática – Portaria 204/91,

Um aspecto relevante e singular da instituição foi que durante um longo período esta, mesmo sendo considerada de caráter privado, manteve a gratuidade. Para o processo descritivo da instituição o último ponto que ressalta é o fim da gratuidade.

Desde 30 de outubro de 1973 funcionou um convênio da Secretaria Estadual de educação com a Escola Profissional Dom Bosco que diante de seu crescimento dependia de tal convênio para sua manutenção. [...] Hoje, a escola cobra as mensalidades, apenas para a sua manutenção, sendo essas em valor bastante inferior às escolas da rede privada de ensino da cidade, e mantendo um processo de entrevistas com as famílias, possibilitando bolsas de estudos e até gratuidade das mensalidades, se assim for julgado necessário. (CARVALHO, 2008, p.156)

O convênio com o Estado foi rompido no governo de Newton Cardoso em 1986. Configurou-se em um processo longo e difícil para a escola e para a comunidade.

## **Do singular ao geral – Considerações sobre a trajetória da EPDB Poços de Caldas**

Desde a motivação até o formato organizacional em que se configurou a EPDB, existe uma aproximação direta com o sistema educativo criado por Dom Bosco, o método preventivo e com a concepção de educação e filosofia adotada pelo instituidor, Pe. Carlos. A escola cumpre seu papel social, aliado aos processos e preceitos políticos da sociedade em seu tempo histórico, promovendo as devidas adequações sociais, para o desenvolvimento do modo de produção.

A formação da EPDB em Poços de Caldas aconteceu, portanto, dentro dos moldes salesianos de atuação pela assistência/educação e que seu pioneirismo acontece de maneira local e atende à demanda da cidade por acolhimento para os jovens que, de outra forma, não teriam perspectivas de inclusão na sociedade ou de formação para o trabalho. No entanto, sem desprezar as iniciativas particulares como as de outros “Padres Carlos” ou Dom Bosco, que trouxeram perspectivas de mudanças localizadas, para os indivíduos de sua comunidade, é importante que se dê o devido crédito e valor a esta iniciativa, pois se não fosse por esta educação, os jovens muito provavelmente não teriam nenhuma. Para os jovens brasileiros das classes populares que receberam educação profissional,

dentro do sistema “S” e das escolas profissionais que proliferam nas décadas de 1940/50, pode ter sido a única possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Reconhecemos que, para as classes populares era realmente esta escola ligada diretamente ao trabalho produtivo que, dentro de um modelo capitalista industrial, estava designado às classes desfavorecidas economicamente.

Observa-se, assim, que o sistema educacional que se organizava para a sociedade brasileira, servia de maneira apropriada ao capital industrial crescente. Uma sociedade que, de alguma forma, sofria as consequências do pós-guerra na segunda metade da década e também de um governo desenvolvimentista que necessitava formar um grande contingente de trabalhadores para a formação de um parque industrial nacional.

Deparando-nos com a situação mais ampla dos integrantes das classes populares, recorremos a Gramsci, que apresenta o trabalho como princípio educativo, o qual, entendemos, é um dos pontos que merece destaque dentro da metodologia salesiana (educação pelo trabalho), pois se apresenta de maneira bem diferenciada. Na metodologia preventiva de Dom Bosco, as relações mais amplas entre trabalho e educação não se apresentam de forma clara. Visualizamos essa relação dentro da perspectiva do trabalho manual ou alguma técnica diretriva como a única forma para a recuperação da delinquência e do afastamento da marginalidade, ou seja, a educação pelo trabalho, não aliada às atividades intelectuais, e sim o trabalho como recuperador dos jovens que, de outra forma, segundo a metodologia, cairiam na marginalidade.

De forma diferente, Gramsci, coloca o trabalho fundamentalmente como parte do processo educativo ou, de outra forma, entende que todo trabalho está aliado a alguma atividade intelectual: “Na verdade o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico...)” (GRAMSCI, 2004, p. 18)

Gramsci defende um tipo de escola única, anterior à escolha da carreira profissional, que formaria o indivíduo capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige. De fato, seria uma formação com bases mais sólidas e mais gerais oferecida a todos sem distinção. Diante da crítica aos moldes de ensino profissionalizante colocada por Gramsci, no intuito de aproximar estas críticas à nossa discussão, podem-se ressaltar alguns pontos pertinentes à realidade do ensino profissional no Brasil, cujo processo histórico da educação, deixa claramente marcada a dualidade do tipo de educação destinado às diferentes classes sociais.

No período de formação da EPDB, a escola pública não acolhia a grande parcela da população, portanto, em nossas condições concretas, para as classes populares era a educação elementar com vistas ao trabalho ou nenhuma educação, o que não significa que essa educação seria a mais adequada dentro do tipo de sociedade ou educação que concebemos ou almejamos.

Na perspectiva de um processo que indica em primeira instância transformação/superação para uma determinada classe social, focalizando a dualidade dos formatos educativos no Brasil para as diferentes classes, apontada por Gramsci, e fortemente vivenciada nos processos educativos brasileiros, partimos do pressuposto que toda realidade pode ser superada e que qualquer aspecto analisado não pode ser separado do contexto social no qual está inserido. A educação não foge a esse pressuposto, pois pode indicar um caminho de mediação que instrumentaliza para a intervenção na realidade, podendo constituir-se numa mediação de reprodução do *status quo* capitalista ou de produção da transformação que leve a romper com a hegemonia da classe dominante ou a “hegemonia do capital”.

Da mesma forma que se pode encontrar as aproximações da escola com a proposta de Dom Bosco e, por consequência, a dos Salesianos que hoje apenas direciona suas instituições educativas à elite. Observa-se que este nunca foi o caso da EPDB, ou seja, pois teve em sua trajetória a preocupação com os menos favorecidos economicamente, continuando a escola vinculada diretamente à Fundação de Assistência ao Menor, atendendo os menos favorecidos e os filhos dos trabalhadores.

[...] Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a quem tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra ‘escola’, como se sabe deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se com a educação da maioria que continua a coincidir com o processo do trabalho. (SAVIANI, 2006, p. 9)

Pode-se então, observar que a trajetória da escola profissional Dom Bosco retrata de maneira própria o que o autor nos revela sobre a questão da separação trabalho-educação. Como esta escola foi pensada para as classes populares e, para ela, a separação trabalho-educação não faz parte da sua materialidade, a escola vem a seu encontro aliando o trabalho como princípio educativo. Mas, de toda forma, segue exatamente os direcionamentos que a política educacional brasileira aponta, ou seja, as determinações do Estado. Lembrando que sempre existirão os movimentos de resistência e não apenas a conformação.

É claro que ficam ainda várias questões a serem respondidas sobre a instituição pesquisada que, como colocamos, neste trabalho não cumpre o papel de uma exata reconstrução histórica, mas, faz prioritariamente, um levantamento da trajetória da instituição tomada como expressão que possibilitou por meio de uma visão histórica uma chamada para alguns pontos relevantes na temática trabalho-educação, por meio da observação da educação profissional no Brasil.

## Referências

- ALVISE, Lílian de Cássia. **Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG:** Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960). Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2001.
- CARVALHO, J. G. M. **História, trabalho e educação profissional no Brasil** (EPDB-Poços de Caldas-MG). Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Institucionalização das Instituições Escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.], [orgs]. **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007
- CMU – Centro de Memória da Unicamp. **Relatório – Memorial Escola Profissional Dom Bosco em Poços de Caldas.** (Mimeo). Poços de Caldas, 2003.
- DOM BOSCO. Escola Profissional - Poços de Caldas – 30 anos. **Edição comemorativa dos 30 anos da escola.** EPDB – FAM. Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Site da Instituição.** Disponível em: <<http://www.escoladombosco.com.br>> Acesso em: 14 maio 2018.
- FAM – **Escola Profissional Dom Bosco:** Escola Dinâmica Seara da Providência. Poços de Caldas – MG: Gráfica Dom Bosco, 1991.
- GENTILINI, João Augusto. **Escola Profissional Dom Bosco – 50 anos.** Poços de Caldas: Gráfica Dom Bosco, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere – v. 2 e v. 4.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3. ed., Trad Carlos Nelson Coutinho, 2004.
- HENRIQUE NETO. Mons. Carlos. **Relatório de Estágio Supervisionado de Administração Escolar 1º e 2º graus.** Poços de Caldas – MG: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Autarquia Municipal. 1977.
- MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias históricas de Poços de Caldas.** Poços de Caldas, MG: Sul Minas. 2. ed. ver. e ampliada. 2002.
- MEMORIAL Pe. CARLOS. **Arquivos Históricos – Documentos textuais.** Grupo Fundação – Série Escola. Artes Industriais.
- \_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais.** Grupo Fundação – Série Escola. Ginásio Industrial.
- \_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais.** Grupo Fundação – Série Escola. Cursos Técnicos.
- \_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais.** Grupo Fundação – Série Escola. Regimentos.
- \_\_\_\_\_. **Arquivos Históricos – Documentos textuais.** Grupo Padre Carlos – Série Produção Intelectual.
- MOREIRA SALES, Fundação. **Memórias de Poços de Caldas.** Poços de Caldas: 1996.

MOURÃO, Mário. **Poços de Caldas – Síntese Histórico-Social.** São Paulo, Oficinas Saraiva S/A., 2. ed. 1952.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das Instituições Escolares: contribuição. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2. ed., 2006.

PEREIRA, Jardel Costa; CARVALHO, Jussara Gallindo Mariano de. **O Memorial Pade Carlos:** formas e maneiras de escrever a história da escola. Resgate - Rev. Interdiscip. Cult., Campinas, v. 25, n. 1 [33], p. 405-422, jan./jun. 2017.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG. 2007.

\_\_\_\_\_. História das instituições escolares e gestores educacionais In: BITTENCOURT, A. B.; Oliveira Jr., W. M. **Estudo Pensamento e Criação.** Campinas-SP: Graf. FE, Livro II, 2005.

SAVIANI, Darmeval. O Trabalho Como Princípio Educativo Frente Às Novas Tecnologias. In: FERRETI, J. C.(org) et. Al. **Tecnologias Trabalho e Educação:** Um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 8. ed., 1994.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.), (orgs). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG. 2007

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. 29ª reunião ANPED. Caxambu- MG: outubro, 2006.

WILLIAMS, Don. (coord.). **Memorial da Companhia Geral de Minas:** seus 65 anos (1935-2000) e apontamentos da história da mineração no planalto de Poços de Caldas. Poços de Caldas: ALCOA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Memorial da Alcoa em Poços de Caldas.** Poços de Caldas: Alcoa Alumínio, 2005.

# **DO PATRONATO AGRÍCOLA VISCONDE DE MAUÁ AO CAMPUS INCONFIDENTES: UM CAMINHO DE 100 ANOS\*.**

Melissa Salaro Bresci<sup>1</sup>

## **Introdução**

O processo de escolarização brasileiro foi resultado de diversos fatores gestados por ações e pensamentos ao longo de anos. Dentre eles, destacamos a escolarização das camadas mais populares a fim de formar mão de obra útil para o desenvolvimento do país. Neste intento, está a formação das escolas agrícolas no século XX e que chegam até o século XXI sob a égide de Ensino Médio Integrado ao Técnico, parte integrante da Rede Federal de ensino brasileira.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Inconfidentes, é uma das instituições que compuseram, a partir de 2008, a Rede Federal de Educação. O campus Inconfidentes é resultado de uma série de transformações no campo da educação profissional, tendo iniciado suas atividades em 1918 como Patronato Agrícola Visconde de Mauá, e desenvolve desde então formação técnica profissional.

Intimamente ligado ao processo de escolarização rural e o ensino agrícola, o processo de sua constituição são objetos importantes para a compreensão da rede de escolas técnicas federais, em especial as do sul de Minas Gerais.

O presente texto fará uma breve caminhada pelos 100 anos de existência do hoje campus Inconfidentes, cuja história inicia-se com a imigração ocorrida a partir do final do século XIX no país, bem como toda uma concepção de projeto civilizador dos anos seguintes.

Em todo caminho de sua constituição está uma aparente concepção utilitária de educação técnica que reforça um aspecto dual da escolarização brasileira, separando a escola de trabalhadores, destinada às camadas pobres e cujo propósito era qualificar mão de obra, e a escola para dirigentes, destinada às camadas ricas da população.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.49-66

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Inconfidentes, mestre e doutora em Educação. [melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br](mailto:melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br)

nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" [...] foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. [...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p.117-118)

O século XIX marca um momento de transformação da sociedade brasileira: a falência do reformismo ilustrado de Portugal e, aliada à instabilidade política europeia, acaba por formar campo para mudanças no então Brasil colonial. Neste intento, está a formação das escolas agrícolas no século XX e que chegam até o século XXI sob a égide de Ensino Médio Integrado ao Técnico, parte integrante da Rede Federal de ensino brasileira.

Em meados dos anos 1800 o país começa a esboçar seu conceito de nação, entrando num processo de modernização. Vale ressaltar, no entanto, que do ponto de vista econômico a relação de dependência de outrora ainda permanece, mas agora com outro viés, o da nação livre. Esta questão fez emergir uma sociedade um tanto quanto diferente da colonial.

A ascensão da camada intermediária, como citado por Romanelli (2012), foi também sentida em setores, como a educação, uma vez que essa classe, desprovida de título nobiliárquico, queria fazer parte da sociedade, firmar-se nela; uma forma para isso acontecer seria receber o título de doutor (valorizado tanto quanto a propriedade de terra), ou seja, por meio da educação escolarizada. Assim, ela se somava à classe oligárquica no valor à escola como modo de ascender socialmente, de ser reconhecido cidadão durante o império.

Com o crescente aumento das cidades e, concomitantemente, o aumento da produção de produtos manufaturados, vê-se crescer também a população pobre que migra para os centros urbanos em busca de novas condições, além de aumento na população de ex-escravos, forros que engrossam as filas dessa população das cidades, muitas vezes em situação de pobreza. Assim, a sociedade civil, começa a se organizar na tentativa de "amparar" essa população, incluindo amparar órfãos que vão se instalando na zona urbana. Uma forma de isso ocorrer foi a partir de locais, instituições (Liceus de Belas Artes/Liceu de Artes e Ofícios<sup>2</sup>) que ofertassem aprendizagem de artes e ofícios.

Afinal, era preciso civilizar o país, retirar qualquer lembrança do atraso colonial, e a educação poderia cumprir este papel, espelhando-se sempre no que as nações "modernas" (ou dito de outra forma, mais avançadas no sistema capi-

<sup>2</sup> Em 1858 foi inaugurado no Rio de Janeiro sob a iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt da Sociedade Propagadora de Belas Artes. Em São Paulo uma entidade congênere foi criada em 1873 e inaugurada em 1874 tendo como mantenedora a Sociedade Propagadora da Instrução Popular. (Santos, 2000)

talista), no século XIX, já haviam feito. Uma série de reformas foram propostas, a fim de organizar o ensino. A educação no país agora é independente<sup>3</sup>.

Com a expansão do capitalismo logo se estendeu sobre os países subdesenvolvidos, *lócus* de exploração dos países ricos, mudanças foram provocadas nas estruturas político-sociais, os novos processos produtivos introduzidos em todo mundo e, mais tarde, no Brasil (abolição da escravatura, introdução de mão de obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, proclamação da República, industrialização, expansão do capitalismo) previam uma qualificação maior do trabalhador. No Brasil isso se fez sentir logo, visto que, em 1889, ocorreu a mudança de regime político, estabelecendo-se a República. Inevitavelmente, houve um choque entre os grupos economicamente dominantes, elites ligadas ao setor agroexportador, e os grupos ligados às atividades urban-industriais. (NASCIMENTO, 2007)

Diante dessas mudanças, a formação de mão de obra qualificada passa a ser necessária, assim como a expansão e reformulação do sistema educacional brasileiro que garantisse qualificação para o trabalho na indústria nascente. Soma-se a isso a “necessidade” de se retirar das cidades aqueles que por lá perambulavam sem trabalho e estabelecer padrões mínimos de comportamento social.

Assim, o senhor Nilo Peçanha, então presidente do Brasil, diante dessa nova realidade, cria, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, “nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”, embrião das escolas de formação de mão de obra útil ao país:

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 isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir habitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação<sup>4</sup> (grifos meus - mantida a grafia original)

A partir desta perspectiva, foram fundadas cinco escolas profissionais. As escolas de Campos, Petrópolis e Niterói, voltadas para o ensino manufatureiro, e as de Resende e Paraíba do Sul para o ensino agrícola. No Rio de Janeiro

<sup>3</sup> Sérgio Castanho em O império e a Corrente do mar histórico (2009), faz um interessante apêndice histórico, navegando pela questão da escolaridade no período, demonstrando como ocorreu de forma “lenta, incoativa, arrastada, a institucionalização escolar no Brasil” (p.124).

<sup>4</sup> BRASIL. DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Nesse decreto estão estabelecidas as bases e a necessidade de formação para o trabalho para a população carente, público alvo, até nos dias atuais, século XXI, das políticas de formação para ao trabalho.

ro, passou-se boa parte da história do ensino profissional no Brasil; afinal, na capital do Império foi criado o primeiro Liceu de Artes e Ofícios do país, em 1858, conforme já expresso.

A partir de 1910, outros decretos começam a estabelecer novas formas para a formação profissional. É o caso, por exemplo, da formação no campo, do ensino rural, estabelecido pelo Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que “*Créa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento*”. Ao conceber esse tipo de escola, estabelece vários níveis, da escola média à escola superior, formados por ensino agrícola (composto por ensino superior; ensino médio ou teórico-prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas; cursos ambulantes; cursos conexos com o ensino agrícola; consultas agrícolas, e conferências agrícolas), de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais

Dando continuidade a esta perspectiva de formação no campo, em 28 de fevereiro de 1918, o Decreto nº. 12.893: “Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio”. (grifos meus)

Observa-se que, ao promover a profissionalização do campo, o governo queria ao mesmo tempo, fixar a população no campo, tendo em vista o êxodo ocorrido por causa da formação da indústria, evitando desabastecimento e criminalidade crescente por parte dos menores “desvalidos”<sup>5</sup>.

É no contexto das primeiras décadas do século XX, ainda na Primeira República, que o Patronato Agrícola Visconde de Mauá foi criado e, quase um século depois, dará origem a um dos campi que formará, no ano de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o Campus Inconfidentes.

## **Do Patronato Agrícola Visconde de Mauá ao campus Inconfidentes: uma trajetória**

O atual Campus Inconfidentes originou-se do Patronato Agrícola Visconde de Mauá, sua história remonta às primeiras décadas do século XX, precisamente a partir da promulgação do decreto supracitado, a partir do qual foram criadas quatro unidades, a saber, no estado de Minas Gerais, o Visconde de Mauá<sup>6</sup> e o de Pereira Lima; no estado de São Paulo, o Patronato de Monção e no estado de Santa Catarina, o de Anitápolis; mais tarde se espalhariam pelo resto do país, até sua desarticulação, em 1934. Estas instituições estavam vincu-

<sup>5</sup> Sobre isso BOEIRA (2012) faz um excelente exame a partir dos relatórios do Ministério da Agricultura (MAIC), apontando a partir dele, os caminhos da formação profissional de crianças e jovens na Primeira República e a formação dos Patronatos Agrícolas.

<sup>6</sup> Há uma neblina nessa história, por falta de documentos. Há a questão de que ele foi resultado de uma transferência por causa do fechamento de uma instituição localizada em Resende/RJ, pois a mesma havia fracassado graças a muitas fugas de menores, e seus funcionários foram alo- cados para onde hoje é a cidade de Inconfidentes/MG.

ladas a outras de ensino agrícola, como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e foram instalados em locais onde já existia a presença de núcleos coloniais de povoamento<sup>7</sup>; no caso do Campus Inconfidentes, o núcleo era pertencente à cidade de Ouro Fino/MG.

Figura 1: Prédio principal do Patronato Agrícola “Visconde de Mauá



Fonte: Arquivo escolar IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes s/d

Os patronatos tinham um caráter higienista, que visavam educar para a moral e para o trabalho; jovens que viviam ao “léu da vida”<sup>8</sup> e que, com certeza, partiriam para a delinquência. Eram instituições muito semelhantes aos internatos<sup>9</sup> a que estavam acostumados os filhos das elites e, assim como as escolas, vistas como local de formação do homem civilizado, bem ao gosto da nova sociedade em ascensão no início do século.

<sup>7</sup> A partir de 1880, o Brasil inicia uma política de favorecimento de imigração, oferecendo subsídios para os interessados. A função primeira seria a substituição da mão de obra escrava. No caso do estado de Minas Gerais, segundo BOTELHO, BRAGA & ANDRADE (2007), tinha como objetivo também o assentamento da população em colônias de povoamento.

<sup>8</sup> Expressão usada por GUIMARÃES (2010) para expressar como a população do núcleo colonial Inconfidentes via a vinda de menores para o local.

<sup>9</sup> Importante ressaltar que a mesma regra dos internatos das elites era empregada nos patronatos: controle das atividades, como tempo de banho, fiscalização de dormitórios, horários de estudos que serviam para moldar os jovens ricos também foram úteis para formar os pobres. É preciso apontar ainda que essas práticas não foram abolidas completamente no Campus Inconfidentes, ainda permanecem a fiscalização dos dormitórios, horários de entrada, de recolhimento uma vez que ainda possui regime de internos menores de idade.

A renovação educacional era o grande mote de uma educação integral, assentada no tripé saúde, moral e trabalho. [...] neste sentido, a educação foi usada como estrutura de dispositivo para a disciplinarização social, capaz de garantir a ordem sem o emprego da força, habilitando a população aos bons costumes, tornando-a gradativamente dócil. (BOEIRA, 2010, p.65)

Figura 2 – Primeira turma 1918 –



Fonte: Acervo Digital IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Entre os anos de 1918 e 1925 forma criadas 18 unidades, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Criação dos primeiros Patronatos Agrícolas (1918-1925)

| <b>DATA</b> | <b>DECRETO N°</b> | <b>NOME DOS PATRONATOS</b>          | <b>ESTADO</b> |
|-------------|-------------------|-------------------------------------|---------------|
| 28/02/1918  | 12.893            | Patronato Agrícola Pereira Lima     | MG            |
| 28/02/1918  | 12.893            | Patronato Agrícola Visconde de Mauá | MG            |
| 28/02/1918  | 12.893            | Patronato Agrícola de Monção        | SP            |
| 28/02/1918  | 12.893            | Patronato Agrícola de Annitápolis   | SC            |
| 15/06/1918  | 13.070            | Patronato Agrícola Wenceslau Bras   | MG            |
| 28/07/1918  | 14.275            | Patronato Agrícola Barão de Lucena  | PE            |

Continua

Quadro 1 – Criação dos primeiros Patronatos Agrícolas (1918-1925)  
Conclusão

| <b>DATA</b> | <b>DECRETO N°</b> | <b>NOME DOS PATRONATOS</b>             | <b>ESTADO</b> |
|-------------|-------------------|--|---------------|
| 29/03/1920  | 14.118            | Patronato Agrícola Vidal de Negreiros  | PB            |
| 25/07/1920  | 14.275            | Patronato Agrícola de Jaboatão         | PE            |
| 01/10/1920  | 14.386            | Patronato Agrícola de Muzambinho       | MG            |
| 09/11/1921  | 15.102            | Patronato Agrícola de Pelotas          | RS            |
| 01/12/1921  | 15.149            | Patronato Agrícola Manoel Barata       | PA            |
| 01/12/1921  | 15.150            | Patronato Agrícola de Jaboticabal      | SP            |
| 01/12/1921  | 15.150            | Patronato Agrícola José Bonifácio      | SP            |
| 11/11/1922  | 15.803            | Patronato Agrícola Diogo Feijó         | SP            |
| 21/07/1923  | 16.105            | Patronato Agrícola João Coimbra        | PE            |
| 26/07/1923  | 16.082            | Patronato Agrícola de Rio Branco       | AC            |
| 16/12/1925  | 17.139            | Patronato Agrícola Artur Bernardes     | MG            |
| 16/12/1925  | 17.140            | Patronato Agrícola Marquês de Abrantes | SE            |

Fonte: Adaptação de SILVA (2014, p.39)

O Patronato Visconde de Mauá, no núcleo colonial de Inconfidentes, comarca de Ouro Fino /MG, iniciou suas atividades com a chegada dos primeiros alunos, esses vindos de situações muito diferentes das crianças do núcleo colonial. Na perspectiva de GUIMARÃES (2010, p. 178-179), eram alunos “criados ao léu da vida, inveterados na prática dos maus hábitos, insolentes, etc. Outros, pelo contrário, tinham espírito deprimido e estado de miséria psicológica e moral”. Representando, aqui, como a população compreendia essa instituição e quem dela seria o objeto essencial: o aluno. Demonstrando o papel disciplinador dessa instituição.

Tal lógica articula-se com as perspectivas econômicas que propunham um novo modelo produtivo e de comportamento que se consolidaria após 1930, e a lógica do capital passa a ser o princípio “educativo disciplinador do trabalhador”. (NORONHA, 2009)

O fim da Primeira República trouxe mudanças no campo político com a mudança de governo. A instauração da chamada Era Vargas (1930-1945) levou a transformações também no campo educacional. Durante esse período, foram reformulados os ministérios existentes, por exemplo o então Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria foi desmembrado em Ministério da Agricultura e Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e foi criado ainda o Ministério da Educação e Saúde<sup>10</sup>.

A remodelação trouxe mudanças, inclusive em termos de verbas destinadas à agricultura, o que, por sua vez, atingiu em cheio os patronatos. Foi pro-

<sup>10</sup> O objetivo desse era centralizar toda gestão de todos os níveis e ramos do ensino. Isso geraria disputas com o Ministério da Agricultura, uma vez que o MES teria poder para legislar nas escolas profissionais, inclusive as de formação agrícola.

posta, dentro do agora Ministério da Agricultura, uma reformulação dos patronatos, uma vez que tinham objetivos diferentes dos que o mesmo passava a ter<sup>11</sup>. Então, em 12 de abril de 1934, pelo Decreto 24.115, cinco dos patronatos existentes foram transformados em “Aprendizados Agrícolas<sup>12</sup>”, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Patronatos transformados em Aprendizados (1934)

| No. | Patronato                   | Aprendizado  |
|-----|-----------------------------|--|
| 1   | Patronato Manuel Barros     | Aprendizado Agrícola do Pará                       |
| 2   | Patronato João Coimbra      | Aprendizado Agrícola de Pernambuco                 |
| 3   | Patronato Rio Branco        | Aprendizado Agrícola da Bahia                      |
| 4   | Patronato Visconde de Mauá  | Aprendizado Agrícola de Minas Gerais <sup>13</sup> |
| 5   | Patronato Visconde da Graça | Aprendizado Agrícola do Rio Grande do Sul          |

Fonte: Decreto nº.24.115, de 1934.

Embora os objetivos e o público atendido fossem diferentes dos Patronatos, o decreto previa que os alunos ali já existentes permanecessem. No entanto, é preciso observar que os patronatos enfrentavam um problema: como os alunos que atendiam eram provenientes dos centros urbanos, havia falta de afinidade dos mesmos com as práticas agrícolas. Isso se estenderia também aos Aprendizados, uma vez que os alunos dos patronatos permaneceriam na instituição mesmo com a mudança.

A formação oferecida nos Aprendizados era em nível primário, com quatro anos de duração, destinada a alunos de 10 a 13 anos, os quais recebiam o Certificado de Trabalhador Rural, e a formação profissional com dois anos de duração, destinada aos alunos de 14 a 16 anos que, ao final, recebiam o Certificado de Habilitação Profissional.

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imedia-

<sup>11</sup> NERY (2010) traça toda a trajetória dessas transformações, apontando como eram necessárias adequações destas instituições à proposta do novo Ministério da Agricultura, que apontava novos rumos para o ensino rural brasileiro. Demonstrou detalhadamente todo o debate e a reestruturação ocorridos.

<sup>12</sup> Foram criados pelo Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, como parte da organização do ensino agrícola brasileiro, eram instituições de ensino primário como os patronatos, cujo objetivo era formar trabalhadores agrícolas, ensino voltado, prioritariamente, aos filhos de pequenos agricultores ou operários agrícolas, diferentemente dos objetivos e clientela dos Patronatos. Pela Portaria 708, de 27/12/1943, ficaram instituídos três cursos: ensino agrícola básico para menores de 14 anos com duração de três anos, formava capatazes rurais; o de ensino rural, para alunos com o mínimo de 12 anos, tinha duração de dois anos e formava trabalhadores rurais; o de adaptação, destinado ao trabalhador em geral, era destinado a jovens ou adultos, não habilitados ou diplomados. (NERY, 2010, p.217-219)

<sup>13</sup> Passará a se chamar aprendizado Agrícola Visconde de Mauá pelo Decreto 982, de 23 de dezembro de 1938, sem nenhuma alteração significativa.

tamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, [2001, p.49])

Embora Gramsci esteja falando da formação profissional para a indústria, sua análise também se aplica ao contexto educacional do Brasil no período varguista, e a consolidação de um modelo educativo voltado à formação para o trabalho braçal, manual, atende aos designios da formação para o trabalho rural, no qual a escola atende apenas as necessidades da política e do mercado a que se liga. Ao aprofundar a história da formação rural brasileira, evidencia-se esta tendência e a distinção formativa em termos de educação que se propõe.

A prática educativa dos Aprendizados com tais características perdurará até 1946, quando se promulga o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Agrícola<sup>14</sup>” (idealizada pelo Ministério da Educação e Saúde), estabelecendo “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946). Essa lei levou à disputa de dois ministérios o da Educação e Saúde e o da Agricultura que tinha exclusividade nos encaminhamentos para o ensino agrícola. Com as disputas que ocorreram a partir de então, foram estimuladas mudanças nas políticas do ensino agrícola *a posteriori* como mudanças na organização dos estabelecimentos de ensino agrícola.

Apoiada nessa lei orgânica seguiram-se outras e, assim, o Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá passou a ser denominado Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá pelo Decreto nº. 22.506, de 22 de janeiro de 1947, conforme já havia previsto o Decreto nº. 9.613, supracitado, ainda subordinado à tutela do Ministério da Agricultura. Tal mudança passou a estabelecer, conforme os decretos, os cursos a serem oferecidos. No caso do Visconde de Mauá, ofereceria o primeiro ciclo do ensino agrícola com dois cursos de formação: Curso de Iniciação Agrícola (inicial) e Curso de Mestria Agrícola, ambos com dois anos de duração, e o ingresso seria por meio de vestibular e o diploma de conclusão seria expedido pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário. Para os alunos analfabetos havia o curso de adaptação que apresentava disciplinas de base prática e agrícola, cujo objetivo era uma habilitação profissional, o que nos leva a crer que os alunos entravam, permaneciam e saíam analfabetos e com uma titulação mínima profissional.

---

<sup>14</sup> Parte do conjunto de seis leis orgânicas que compuseram a chamada “Reforma Capanema”, realizada durante a gestão do ministro Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde, cuja permanência no referido ministério se deu entre 1934-1945.

Figura 3 – Alunos no campo. Fonte: Arquivo Escolar IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes.



Fonte: Acervo digital, s/d.

Esta estrutura perdurou até mesmo com a promulgação do Decreto nº. 27.745, de 31 de janeiro de 1950, que “transforma em Escola Agrícola a Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá”. Na prática foi apenas uma mudança de nomenclatura.

O mesmo não se pode dizer quando, por força do Decreto 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passa a ser chamado de Ginásio Agrícola Visconde de Mauá, oferecendo a formação ginásial. Tal decreto estava em consonância com a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961<sup>15</sup>. Pouco tempo depois, ocorreria uma mudança drástica nos caminhos políticos do Brasil, com a instauração do regime ditatorial. Entre as décadas de 1960 e 1970, com a mudança de regime de governo, quando se instaura a Ditadura Civil Militar, muitas medidas foram tomadas, a maioria delas favoreciam a concentração de renda e a redução dos benefícios da maior parte da população. No âmbito econômico, significou abertura ao capital estrangeiro, liberação das importações, tudo em função de crescimento econômico e industrial; já em termos sociais, representou cortes com gastos públicos, repressão com a promul-

<sup>15</sup> LDB 4024/61, segundo Romanelli (2012) manteve a estrutura do sistema de ensino já vigente: Ensino Pré-primário; Ensino Primário (4 anos); Ensino Médio (ginásial de 4 anos – correspondente ao ensino secundário e o colegial de 3 anos – compreendendo o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores)

gação de Atos Institucionais, controle de partidos e sindicatos (ORTIGARA, 2014).

A educação também sofreu influência dessa nova forma de organização política, em específico podemos citar os acordos MEC-USAID<sup>16</sup>, que foram convênios de colaboração quando “o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pelo AID” (ROMANELLI, 2012, p.203).

O impacto desse acordo no ensino rural deu-se com a introdução, em 1966, do Sistema Escola-Fazenda, cujo objetivo era minimizar os problemas de estrutura do ensino agrícola brasileiro. Como consta da Retrospectiva (1992, p.34), seria um sistema que traria uma solução para “harmonizar educação e produção, teoria e prática”, seria lícito compreender que o princípio educativo, a função dessa escola (ainda que encoberta pela ideia da “harmonia”) centrava-se na formação de mão de obra para a agricultura ou para a indústria agrícola em expansão, renegando a segundo plano uma educação livre, sem um fim específico de trabalho, bem ao gosto da classe no poder.

Em épocas anteriores, o aluno trabalhava sem saber por que, para que e nem quando. A metodologia do Sistema Escola-Fazenda já buscava fazer da experiência do trabalho um elemento essencial para a formação do aluno, consolidando a filosofia do “aprender a fazer e fazer para aprender”, estendendo à comunidade a experiência vivida pelo aluno, já como parte integrante de todo o processo. (Retrospectiva, 34-35p.) (grifos no original)

Na guisa dessas vicissitudes, pouco tempo depois, em 19 de maio de 1967, pelo Decreto 60.731, todos os órgãos de ensino vinculados ao Ministério da Agricultura, como a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), foram transferidos para a tutela do Ministério da Educação e passou a se denominar Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), inserindo-se no Departamento de Ensino Médio (DEM) do referido ministério.

A DEA tinha o objetivo de reformular o ensino agrícola e implementar o modelo de Escola Fazenda. Já em 1970, o Decreto 66.296, de 27 de julho, criou o DEM que absorveu as diretorias do ensino agrícola, industrial, comercial e secundário, retomando o distanciamento do ensino agrícola. No período de 1970 a 1974 a administração do ensino agrícola federal atravessou séria crise, tendo sido reduzida a um Grupo de Trabalho de Dinamização do Ensino Agrícola (GT-DEA), que possuía apenas treze membros e estava subordinado ao DEM.[...] A partir deste momento, o MEC, ao assumir o ensino agrícola, iniciou a implantação da metodologia do sistema “escola-fazenda”, que se baseava

<sup>16</sup> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Fonte: Glossário HISTEDBR. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)

na ideia de aprender fazendo<sup>14</sup>. A instalação do sistema Escola Fazenda no Brasil foi fruto dos acordos com os Estados Unidos. (VIEIRA, 2016, p.50-51)

Nesse período, verificou-se alteração em termos de financiamento das instituições, no caso do Ginásio Agrícola Visconde de Mauá, levando ao quase encerramento das atividades por falta de recursos. Observa-se que a questão do financiamento educacional por parte do Ministério da Educação sempre foi problemática, uma vez que as direções políticas pelas quais o país passou desde a criação desse, embora considerassem a educação fundamental para o desenvolvimento do país, nem sempre transpareceu em forma de investimentos efetivos.

Quadro 3 – Despesas realizadas pela União - cálculo percentual

| Ministérios             | 1935 | 1945 | 1955  | 1965 |
|-------------------------|------|------|---|------|
| Aeronáutica             |      | 6,3  | 7,1   | 5,7  |
| Guerra                  | 18,1 | 16,4 | 13,1  | 11,1 |
| Marinha                 | 6,8  | 6,3  | 7,9   | 5,9  |
| Agricultura             | 2,4  | 3,0  | 5,0   | 3,0  |
| Educação                | -    | -    | 5,7  | 9,6  |
| Saúde                   | 5,0  | 5,6  | 4,1   | 2,8  |
| Fazenda                 | 40,4 | 35,3 | 22,7  | 32,1 |
| Justiça                 | 4,6  | 4,8  | 4,3   | 2,5  |
| Trabalho, Ind. Comércio | 0,6  | 5,8  | 2,7   | 2,1  |
| Viação e obras públicas | 20,0 | 14,2 | 22,3  | 21,8 |

Adaptação de RIBEIRO (2007, p.135 e 158)

Quando se observa o quadro 3, é possível perceber que, embora haja aumento percentual nos gastos (importante perceber que não são tratados como investimentos) com educação, ao somar outras áreas, que os “gastos” são relativos quando comparados com as demais, ficando o Ministério da Educação em 4<sup>a</sup>. e 5<sup>a</sup>. posições em relação a outras prioridades do Estado. Isso explica, por exemplo, as dificuldades financeiras pelas quais passou o então Ginásio Agrícola Visconde de Mauá, voltando a se reestruturar apenas após 1973 com a criação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI<sup>17</sup>. Essa tinha autonomia administrativa e financeira, e sua função era proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos de ensino agrícola, desenvolvendo seus trabalhos entre os anos de 1973-1984. A escola, nesse período, passou a comercializar a produção excedente que não era consumida pelos alunos, o que garantiu seu reerguimento em meio à falta de investimentos.

<sup>17</sup> Segundo VIEIRA (2016, p .54) Todas as ações da COAGRI estiveram em consonância com as prioridades sociais e econômicas presentes no III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) e com as diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) (1980-1985). É importante destacar que o III PSECD foi definido em um período de crise política e econômica, marcado pelo declínio da Ditadura Militar no Brasil e, por isso, o Estado busca sua legitimação por meio das políticas. Com a crise, as questões sociais foram ganhando mais espaço nas políticas públicas e era uma orientação dos organismos internacionais de financiamento

Em 1971, em virtude de toda transformação política e econômica, novas necessidades se apresentam. O rápido crescimento econômico que se experimentou demandava uma força produtiva, um maior número de trabalhadores e, como nas primeiras décadas do século, essa força precisava ser qualificada. Assim, tal situação poderia ser solucionada com novas leis que pudessem ampliar o processo de formação de mão de obra qualificada para a nova realidade que se desenhava, além de trazer a perspectiva formativa do modelo econômico-político em voga.

A forma encontrada traduziu-se na Lei n. 5.692/71, que, entre outras providências, estabeleceu equivalência entre o ensino propedêutico (entendido aqui como uma formação mais geral nas áreas humana e científica, fase preparatória e indispensável aos cursos superiores) e o ensino profissional (tecnicista, voltado a produzir cidadãos competentes para o mercado, de formação para o trabalho, com fim em si mesmo). Isso representou a obrigatoriedade do ensino profissional de nível médio nas escolas públicas; no entanto, observa-se que as escolas particulares tinham certa liberdade de praticar um Ensino Médio nos moldes anteriores, dito de outro modo, faziam a formação geral e propedêutica tal qual acontecia antes da lei. Esta mudança acabou por reafirmar e, porque não dizer, ampliar a dualidade de ensino já existente, ou seja, a formação profissional só atingiria as camadas populares, pois eram, e ainda são elas que frequentam até hoje a escola pública.

Em virtude desta proposição, o Ginásio Agrícola, entre os anos de 1977 e 1979, gradativamente, passa por modificações a fim de extinguir a formação ginásial, abrindo espaço para a formação de nível médio técnico. Destarte, pelo Decreto n. 83.935, de 04 de setembro de 1979, ele passa por mais uma transformação, tornando-se Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes “Visconde de Mauá”, consolidando o modelo proposto pela Lei n. 5692/71 e permaneceu com a mesma estrutura até 2008, quando passa a compor o IFSULDEMINAS. Os primeiros cursos foram o Técnico em Agropecuária e o Técnico Agrícola.

Com todas as mudanças pelas quais passou, referida instituição conservou muito de sua forma de trabalhar com os alunos no que diz respeito à disciplina rígida, aos trabalhos no campo aos finais de semana, à formação de mão de obra para trabalho, às aulas práticas dissociadas das aulas teóricas. A diferença estava no fato de o aluno oriundo da EAFI poder prosseguir seus estudos em nível superior.

O processo de redemocratização do país ocorre a partir de 1984 e se consolida no pós-promulgação da Constituição de 1988. No entanto, neste momento político que se estenderá até 2002, observamos uma política de reformas do Estado, as quais buscavam maior flexibilização, ajustes econômicos, subordinados ao grande capital. A educação será influenciada fortemente por uma pedagogia voltada a esta perspectiva e o ensino profissional, principalmente

com a “pedagogia das competências para empregabilidade” (FRIGOTTO; CI-AVATTA, RAMOS, 2012, p.13)

Assim, ao longo da década de 1990 outros cursos foram sendo criados como o de Técnico em Informática e o de Técnico em Agrimensura, em 1995, como resultado da reformulação curricular pela qual passou a escola em 1996. Do desmembramento do curso de Técnico Agrícola surgiram o Técnico em Agropecuária, em Agricultura, em Zootecnia e em Agroindústria. Todos os cursos passaram a ser oferecidos na forma concomitante<sup>18</sup> ou subsequente<sup>19</sup>, separando o Ensino Médio do Ensino Profissional.

Figura 4: Primeira turma Técnico em Informática 1995.



Fonte: Arquivo escolar IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes – Acervo Digital

A estrutura permaneceu a mesma até o início dos anos 2000, quando iniciaram os cursos superiores tecnológicos como o de Tecnologia em Gestão Ambiental (2004) e o de Tecnologia em Agrimensura (2006) e o Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos) que passou a ofertar também.

Destarte, em 29 de dezembro de 2008, pelo Decreto n. 11.892 criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de EAFs, Escolas Técnicas e alguns CEFETS. Por conseguinte, foi criado o IFSULDEMINAS, composto, naquele momento, por três EAFs: Escola Agrotécnica Fe-

<sup>18</sup> Formato em que o aluno está cursando o médio e o profissionalizante ao mesmo tempo, com matrículas diferentes.

<sup>19</sup> Formato em que o aluno já cursou o Ensino Médio e matricula-se para obter formação profissional.

deral de Inconfidentes, Escola Agrotécnica Federal de Machado e Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, todas situadas na microrregião sul de Minas Gerais<sup>20</sup>.

De acordo com o referido decreto, fariam parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica os IFs, os CEFETs, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Assim, inicia-se um período de expansão da Rede Federal de ensino formada pelos CEFETs, Universidade Tecnológica, Institutos Federais e Escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais, conforme observado no quadro 4.

Pode-se compreender a opção pelo modelo de Instituto Federal como forma de reorganização da rede federal de ensino a partir da ideia de que ela é um modelo híbrido de atividades educacionais. Uma vez que em uma única instituição coexistem formação inicial e continuada, ensino superior e pós-graduação tanto lato *sensu* quanto *strictu sensu*.

Tal constituição trouxe novos olhares para a formação técnica, seu hibridismo deixa uma lacuna na questão formativa, uma vez que conjuga num mesmo local, níveis e modalidades diferentes. Soma-se a isso a consideração que os IFs tinham como proposição de estrutura para o Ensino Médio a forma prioritariamente integrada, como aponta o inciso I do artigo 7º do Decreto nº. 11.892/2008, “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. O que passa a ser uma problemática, pois é preciso lidar com uma nova proposta formativa, abrindo espaço para uma nova concepção de ensino médio técnico e a necessidade de uma identidade própria e assim desenvolver um princípio pedagógico novo.

## Considerações finais

O percurso que realizamos tentou demonstrar o processo constitutivo do atual campo Inconfidentes e a perspectiva educativa contida ao longo de sua trajetória centenária. Não tomamos como ponto de partida ou mesmo de chegada um ideal de escolarização, mas apenas a trajetória de sua constituição e os meandros a que estava submetida. Entendemos que a experiência dessa instituição centenária nasceu, viveu e vive agora no formato de Instituto Federal. Trata-se de uma experiência de escolarização que foi partilhada e, portanto, não é única, porém, traz suas peculiaridades, transformações e marcas no sul de Minas e no local em que está situada.

<sup>20</sup> O IFSULDEMINAS, até o 1º semestre de 2016, era composto por seis campi (Inconfidentes, Machado e Muzambinho, oriundos do decreto de 2008 e Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, oriundos do plano de expansão de 2010) e 2 campi avançados (Carmo de Minas e Três Corações, instalados em 2013).

De um modo geral pode-se afirmar que, no seu caminhar de Patronato Agrícola, a campus Inconfidentes, a instituição conservou muitos dos elementos de um modelo tradicional e civilizador de escola, na medida em que o fundamento era educar corpos e mentes para o trabalho.

O caminho ainda parece ser a profissionalização precoce, a formação centrada no mercado e nas necessidades que este apresenta de mão de obra, muito próximo aos ideais que subsidiaram a constituição das escolas técnicas.

## Referências

- BOEIRA, Daniel Alves. **Uma “solução” para a menoridade da Primeira República: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930).** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2012.
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues; BRAGA, Mariângela Porto; ANDRADE, Cristiana Viegas de. Imigração e família em Minas Gerais no final do século XIX. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v. 27, n. 54, p. 155-176, Dec. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882007000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Comissão Executiva do Centenário. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Um passado vestido de futuro:** fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.319 - de 20 de outubro de 1910.** Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 24.115 de 1934.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24115-12-abril-1934-512582-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 982 de 23 de dezembro de 1938.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreci/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 9613 de 20 de agosto de 1946.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De9613.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De9613.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 22.506 de 22 de janeiro de 1947.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22506-22-janeiro-1947-341153-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 27.745 de 31 de janeiro de 1950.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-27745-31-janeiro-1950-324517-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 53.558 de 13 de fevereiro de 1964.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Lei 4024 de 20 de dezembro de 1964.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Lei 5692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Retrospectiva da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes** (1918-1991). Mimeo, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** v.2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Leyde Moraes. **Inconfidentes a terra que me viu nascer:** aspectos históricos gerais. Inconfidentes, MG: O Autor, 2010.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Revista Publicatio UEPG:** Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. v.15, n.1 (2007). Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/issue/view/67>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- NERY, Marco Arlindo A. M. **Pelos caminhos de Deméter:** os Aprendizados Agrícolas Federais e as políticas para o Ensino Agrícola Primário no início do século XX (1910-1947). 2010. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, 2010.
- NORONHA, Olinda M. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira:** 20 anos de HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.
- ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil:** Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre, MG: IFSULDEMINAS, 2014.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 20.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Manoel Luiz. **História do Patronato ao Colégio Agrícola nos seus 90 anos: 1924-2014**. 2. ed. Bananeiras, PB: Editora do Autor, 2014.

VIEIRA, Lívia Carolina. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. 2016. 151 f. Tese. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

# CAMPUS INCONFIDENTES: UMA ESCOLA CENTENÁRIA PARA QUAL DESENVOLVIMENTO?

Claudino Ortigara<sup>1</sup>

## Introdução

Um discurso hegemônico com relação à educação é o que aponta a educação como elemento fundamental para promover o desenvolvimento de uma nação. Partindo-se deste pressuposto, este trabalho tem o objetivo de analisar a influência do Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS no desenvolvimento local. A questão que se coloca é qual a influência desta instituição centenária no desenvolvimento do município de Inconfidentes, onde está localizada. Inconfidentes é um município com uma população em torno de 7 mil habitantes, situado no sul do estado de Minas Gerais. Para o alcance do objetivo proposto, abordou-se conceitos de desenvolvimento local, seguido de um resgate histórico da origem e evolução do Campus Inconfidentes. Após analisou-se indicadores de desenvolvimento humano, educacionais, de trabalho, econômicos e de produtividade agrícola do município comparando-os com municípios circunvizinhos de características populacionais semelhantes. Os resultados indicam que a influência não é local.

## Escola, desenvolvimento local e globalização

A melhoria da qualidade de vida é um dos objetivos da grande maioria dos grupos de indivíduos e assim estes grupos atuam e integram nos diferentes setores da sociedade lutando para que suas demandas sejam percebidas e cheguem à agenda no processo de formulação das políticas públicas. O sucesso desse processo depende do poder de pressão que cada grupo tem em cada momento e no poder de mudar conforme as circunstâncias. A centralidade da escola neste processo ocorre por meio da formação dos indivíduos possibilitando-os participar de forma ativa das iniciativas capazes de inserir suas demandas na agenda das políticas públicas.

De acordo com Dowbor (2006a) os indivíduos podem ser donos da própria transformação econômica e social do entorno em que vivem. Neste sentido, o desenvolvimento em questão tem como base a ideia de protagonismo da sociedade civil em que os sujeitos envolvidos tornam-se agentes ativos do processo de busca de soluções para a melhoria de sua qualidade de vida. A

<sup>1</sup>DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.67-84

<sup>1</sup> Professor Emérito do Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS. E-mail: ortigara2@gmail.com

população local toma ciência dos recursos, potencialidades e particularidades da realidade do seu entorno, transformando tudo em melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Neste caso, a escola deve desenvolver processos pedagógicos que vão além da simples reprodução de determinismos ou a mera adaptação funcional perante estes determinismos. Deve promover a valorização de uma sociologia local de ação e o estudo de contextos específicos de ação. Como tradicional *locus* de reprodução normativa, a escola será também *locus* de produção e reprodução de regras e novos contextos (LIMA, 2008).

A escola ilumina as relações de poder que as classes dominantes tornam obscuras possibilitando a compreensão da dinâmica social (FREIRE e SHOR, 1992). Na escola e nos seus processos educativos está, portanto, a chave para o desenvolvimento em geral e, em particular, o desenvolvimento das comunidades locais.

O processo de globalização que se acelerou nos últimos anos poderia constituir um contexto de dificuldades da ação local da escola. Porém, M. Santos (2003), lembra que o processo de globalização foi inserido no discurso usado para formação de uma hegemonia neoliberal e que sugere não haver outra possibilidade no curso evolutivo da sociedade. Hegemonia esta que se sustenta na retórica de que as novas tecnologias e o desenvolvimento econômico serão capazes de promover a melhoria das condições de vida de toda a população. Justamente neste contexto que surge o conceito de aldeia global em detrimento do desenvolvimento local.

As transformações tecnológicas e à concentração mundial do poder econômico são indiscutíveis. Contudo existem espaços locais para atuação dos indivíduos. A qualidade de vida no bairro é um exemplo de problema local que pode ser melhorada com a participação dos indivíduos. Os municípios, por exemplo, na condição de territórios locais podem tomar as rédeas do próprio desenvolvimento. Para isto em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, deveriam direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Isto não significaria voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários, mas sim utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade (DOWBOR 2006b).

Neste novo curso, contudo, os processos educativos têm papel fundamental na criação das condições para a mudança do curso da história. Esta mudança depende, entre outros, da ampla compreensão das novas tecnologias, do entendimento do alcance social possível destas na lógica de uma sociedade construída em uma ótica centrada na concepção filosófica do ser humano. Um processo mais solidário, um processo no qual as pessoas fossem educadas e preparadas para a compreensão do alcance social das novas tecnologias, de forma que os produtos fossem concebidos como forma de atender às necessidades dos indivíduos e não que os indivíduos tivessem suas necessidades “moldadas” de acordo com os produtos das empresas (M. SANTOS, 2003).

Promover parcerias com organizações comunitárias e não governamentais que trabalham com dados locais, interagir com diversos setores de atividades públicas e privadas, buscar o apoio de outras instituições de ensino confere a escola centralidade em meio as organizações onde se aprende e se reconsidera os dados da realidade. Por meio das instituições de ensino, podem ainda surgir, articulações intermunicipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços. A forma como a escola vai intervir nos processos sociais que a evolvem esta relacionada com capacidade de articular currículo e cultura local (NETO E ALVES, 2008).

A cidadania pode e deve ser exercida em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta (DOW-BOR 2006b). Por outro lado, Neto e Alves (2008) observam que na maioria dos currículos escolares prevalecem saberes, ideias e valores que menosprezam os grupos sociais e espaços geográficos locais em benefício da valorização de elementos externos, característicos dos grupos e regiões dominantes. E neste sentido os autores lançam um questionamento sobre a sobre a eficiência da educação institucionalizada, como elemento de capaz de promover a cidadania nos territórios onde as pessoas alicerçam suas vidas.

## **A origem e as discussões do modelo de desenvolvimento**

O atual Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS originou-se como Patronato Agrícola (PA) em 1918 e ocorreu em meio à discussão sobre o modelo de desenvolvimento e disputas por espaço na arena do poder político.

A discussão em curso no período, iniciou-se antes mesmo da Proclamação da República e envolvia uma forte pressão por parte de diferentes grupos sociais no sentido de transformar o modelo econômico baseado na exploração agropecuária em um modelo fundado na produção industrial, instituindo-se desta forma uma ideologia desenvolvimentista, segundo a qual o país atingiria o progresso, a independência política e a emancipação econômica. Foi nesta corrente de pensamento que no governo do presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1910, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) que, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, tinham a finalidade de oferecer ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para atender às novas demandas decorrentes do novo modelo de desenvolvimento (SANTOS, 2000).

Neste mesmo período, os organismos ligados ao setor primário da economia brasileira discutiam a modernização da produção agrícola brasileira. Uma ideia recorrente nas discussões fazia alusão a criação de uma rede de estabelecimentos que pudessem formar e qualificar a mão de obra agrícola. Foi neste contexto que o Decreto nº 8.319 de 1910 criou e normatizou o ensino agrícola no Brasil e estabeleceu como características do ensino agrícola primário que este deveria ser exclusivamente prático, destinado para aqueles que já tinham al-

guma relação com a terra. Neste sentido, ainda em 2010 foram criados então os primeiros Aprendizados Agrícolas (AA) no País, respectivamente: São Simão em São Paulo, Barbacena em Minas Gerais e São Luiz das Missões no Rio Grande do Sul. Esses estabelecimentos eram destinados aos pobres, humildes e órfãos, observando-se claramente seu caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização (NERY 2010).

Crianças pobres, humildes e desajustadas socialmente eram frequentes nas discussões das políticas do início do século XX. Foi no âmbito dessas discussões que surgiu a figura do Patronato Agrícola como instituições que, ao mesmo tempo em que ofereciam assistência à infância, possibilitavam a educação para o trabalho agrícola. Em 1918, por meio do Decreto nº 12.893, o governo federal autorizou então a criação dos primeiros Patronatos Agrícolas do País. Neste ato reside a criação do Atual Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS. O Patronato Agrícola Visconde de Mauá foi instalado para funcionar no interior do então Núcleo Colonial Inconfidentes, instituição que distribuía terras aos colonos estrangeiros que migravam para o Brasil e que, naquela época, pertencia ao município de Ouro Fino MG. Destaca-se que a existência do Núcleo Colonial foi decisiva para instalação do Patronato Agrícola em Inconfidentes, visto que este dispunha de infraestrutura física e administrativa mínima que possibilitava o início do funcionamento do estabelecimento. Inconfidentes atendia a outra condição importante para instalação do Patronato que consistia em localizar-se distante dos grandes centros urbanos, de modo que os desajustados sociais não pudessem ‘perturbar’ a população urbana (ORTIGARA, 2012).

A finalidade dos Patronatos Agrícolas e, neste caso incluía Patronato Agrícola Visconde de Mauá, era oferecer educação aos menores desvalidos que eram recolhidos nos grandes centros urbanos e encaminhados compulsoriamente para receberem instrução primária, cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária para atuarem na agropecuária. Sua função inicialmente voltava-se mais para corretiva, visto que abrigava menores com dificuldade de ajustamento social. Esses estabelecimentos também eram mantidos pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (NERY 2010).

A partir de então, o a evolução histórica dos Patronatos Agrícolas representa também a história do atual Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS.

## **A evolução de patronato ao Instituto Federal**

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, este assumiu a supervisão das Escolas de Aprendizes a Artífices que haviam sido criadas em 1910 como forma de fomentar o desenvolvimento industrial. Os Patronatos Agrícolas e os Aprendizados Agrícolas no entanto, permaneceram sob a supervisão do Ministério dos Negócios da Agricultura, In-

dústria e Comércio. (SANTOS, 2000). Isto refletia a disputa de pensamento sobre o modelo de desenvolvimento, neste caso, os PA e AA representavam o modelo agroexportador.

A criação dos Patronatos Agrícolas inicialmente representou uma “concorrência” ao desenvolvimento dos Aprendizados Agrícolas, visto que, ao abrigarem os menores recolhidos das ruas das grandes cidades e proporcionarem-lhes formação para o trabalho agrícola, atendiam de uma só vez os interesses urbanos e os interesses rurais, enquanto os Aprendizados Agrícolas tinham sua atuação restrita ao setor rural. Todavia, contrário aos Patronatos Agrícolas, pesava a observação de que enfatizavam “[...] muito mais o aspecto corretivo, regenerador, do que o caráter técnico-científico voltado para a modernização agropecuária”<sup>2</sup> (NERY, 2010, p. 188).

Com o passar do tempo, os Patronatos foram se constituindo em importantes instituições de qualificação de mão de obra para o setor agrícola. A formação a partir dos indivíduos desajustados socialmente, porém, passou a ser questionada pelos produtores rurais. Neste sentido, Guimarães (2010) se referiu especificamente aos estudantes do Patronato Agrícola Visconde de Mauá como sendo “inveterados e de maus hábitos, insolentes” enquanto outros teriam “espírito deprimido e estado de miséria psicológica e moral”. Este tipo percepção dos estudantes foi apontado como causa das deficiências na formação da mão de obra para o empresariado agrícola da época. Os grupos sociais ligados ao setor produtivo passaram então a pressionar por mudanças no modelo dos patronatos.

Foi neste sentido que em 1934, cinco Patronatos Agrícolas, foram transformados em Aprendizados Agrícolas (NERY, 2010). Neste grupo incluía-se o atual Campus Inconfidentes do IFSULDEMINAS, na época Patronato Agrícola Visconde de Mauá que passou a denominar-se Aprendizado Agrícola de Minas Gerais. Esta denominação duraria pouco tempo, visto que em 1939 passaria a denominar-se Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá.

Com a transformação dos Patronatos Agrícolas em Aprendizados Agrícolas, estes tiveram suas finalidades ampliadas e passaram a partir de então ter caráter formativo e não mais corretivo. Além da formação de trabalhadores agrícolas, passaram a incorporar como objetivo a educação da população rural, para tanto ministrariam cursos primários e supletivos. Estas novas atribuições dos Aprendizados Agrícolas encontraram resistência por parte do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que entendia que as atividades de ensino não deveriam estar ligadas a este ministério (NERY, 2010).

Esta resistência do órgão responsável pela gestão dos Aprendizados Agrícolas em ofertar cursos de formação geral, evidenciava o caráter utilitarista do ensino agrícola oferecido nesta época, que segundo o Ministério dos Negó-

---

<sup>2</sup> Por conta desta característica, por um determinado período de sua evolução, os patronatos estiveram vinculados ao Ministério da Justiça.

cios da Educação e Saúde Pública deveria se restringir as necessidades do mercado.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e estabeleceu as bases da organização e do regime de ensino a agrícola, como sendo o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Estabeleceu também uma nova classificação para os estabelecimentos de ensino agrícola, dividindo-os em três tipos: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas. As primeiras seriam destinadas a ministrar cursos de iniciação agrícola, as segundas, além dos cursos de iniciação agrícola, destinavam-se a oferta de cursos de mestria agrícola e as Escolas Agrotécnicas acrescentava-se as suas finalidades ofertar cursos técnicos. Esta disposição intensificou a disputa entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação pela gestão política deste ramo de ensino. Esta disputa se estenderia até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024/1961, que estabeleceu que todas as instituições de ensino ficariam subordinadas ao Ministério da Educação (ORTIGARA, 2012).

Em 1947, por meio do Decreto nº 22.506, o então Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá teve sua denominação alterada para Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá. A classificação de “Escola de Iniciação Agrícola” fora instituída pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946 e se referia aos estabelecimentos responsáveis pela oferta de cursos de iniciação agrícola, que, com a duração de dois anos, destinavam-se a preparação profissional necessária para execução do trabalho de “operário agrícola qualificado”. No caso do Visconde de Mauá, havia a oferta de um curso de adaptação com disciplinas de base prática e agrícola destinado aos alunos analfabetos. Contudo, como o objetivo era a habilitação profissional, “os alunos entravam, permaneciam e saíam analfabetos e com uma titulação mínima” (BRASCI, 2017, pg 44).

Em 1950 o Decreto nº 27.745, de 1950 elevou a escola de iniciação agrícola em “Escola Agrícola Visconde de Mauá”, categoria que como objetivo ministrava o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola.

Em 1959 o Decreto nº 47.038, transformou as Escolas Federais vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura em autarquias federais, conferindo-lhes personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. As escolas Industriais e Técnicas passaram a designarem-se Escolas Técnicas Federais. Vale lembrar que neste período as escolas agrícolas ainda estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e por isso não foram transformadas em Autarquias e nem compreendidas entre as instituições a que a expressão “rede federal” do decreto se referiu. A transferência dos órgãos de ensino do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, conforme havia estabelecido a LDB Lei nº 4.024/1961, ocorreu apenas em 1967, no curso de regime ditatorial e por meio do Decreto nº 60.731 (ORTIGARA, 2014).

Decreto nº 53.558, de 13 de Fevereiro de 1964 alterou a denominação das escolas de iniciação agrícola para ginásio agrícola, assim a escola de Inconfidentes passou a designar-se Ginásio Agrícola Visconde de Mauá. Isto não signifcou apenas uma mudança de nomenclatura, visto que o ensino ginasial estava previsto naquela que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n/ 4.024/1961. No âmbito do ensino profissional, o ginásio agrícola ficou responsável pela oferta do ensino técnico de grau médio que deveria ser desenvolvido em dois ciclos: o ginasial e o colegial. O ciclo ginasial, ofertado nos ginásios agrícolas, tinha duração de quatro anos e seria depois completado pelo ciclo colegial, com no mínimo de três anos e que deveria ser ofertado nos colégios agrícolas.

Ocorre que de acordo com a LDB Lei n/ 4.024/1961, o ensino ginasial se referia também ao primeiro dos dois ciclos que ensino médio, cuja finalidade era a formação do adolescente. O outro ciclo seria o colegial. Isto representou uma grande mudança nas finalidades do Ginásio Agrícola Visconde de Mauá, visto que passaria a partir de então ofertar uma modalidade de ensino prope-dêutico, destinado a formação geral dos indivíduos.

A transferência da gestão política do ensino agrícola para Ministério da Educação em 1967 não significou, no entanto o fim das disputas entre os representantes dos segmentos produtivos e dos diferentes modelos de desenvolvimento. Um fato que ilustra a dimensão destas disputas foi a criação de um órgão autônomo no âmbito do Ministério da Educação, que tinha como finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados no ensino agrícola. Trata-se da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, criada em 1973 por meio do Decreto nº 72.434. Naturalmente a Escola Agrícola Visconde de Mauá de Inconfidentes passou a ser vinculada COA-GRI.

Em 1979, de acordo com o Decreto nº 83.935, os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI passaram a ter a denominação uniforme de Escola Agrotécnica Federal seguido do nome da cidade onde se localizavam. E, neste mesmo ano, para se adequar à Lei nº 5.692/1971 e ao Parecer nº 45/1972, as Escolas Agrotécnicas Federais deveriam organizar os seus currículos de acordo com a metodologia do Sistema Escola-Fazenda - SEF (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010).

Assim, a Escola Agrícola Visconde de Mauá de Inconfidentes passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes MG, condição que lhe permitiu iniciar a oferta de ensino técnico de nível médio. Esta foi a última mudança institucional antes de ser transformada no Campus Inconfidentes do IF-SULDEMINAS no ano de 2008.

A vinculação direta das escolas agrotécnicas com a COAGRI, ia além da simples gestão política administrativa. Representava também uma orientação ideológica de formação voltada aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional. Vale lembrar que as Escolas Agrotécnicas Fe-

derais vinculadas a COAGRI em todo o País nesta época eram de 33 unidades. Este número relativamente pequeno de unidades possibilitava um controle mais efetivo na implementação de suas ideias pedagógicas.

Desta forma uma das finalidades da criação da COAGRI era sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão colocando o ensino agrícola federal em sintonia com as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde”<sup>3</sup>, que teve como marco histórico os anos 60 e 70. Para o alcance deste objetivo foi implantado o modelo “escola-fazenda” que tinha como princípio pedagógico o “aprender a fazer fazendo” (BRASIL, 2009). Na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG este princípio esteve presente pelo menos até a sua transformação em Instituto Federal.

Durante o período de rápido crescimento econômico pelo qual o País passou durante a década de 1970, reafirmava-se a necessidade de ampliação de formação de mão de obra qualificada. A aprovação da Lei nº 5.692/1971 ocorreu neste contexto e objetivava a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau. Ocorre que, na prática, a implementação desta política se deu de maneira distinta nos estabelecimentos de ensino, diferenciando-se principalmente em razão de sua condição de ser privado ou público. A compulsoriedade restringiu-se ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando ao atendimento às elites (MOURA, 2007).

Nos sistemas públicos estaduais, a profissionalização compulsória não foi completamente implementada, pois não ocorreu ampliação do período escolar, a formação geral do estudante tinha que ser limitada em favor da profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. As Escolas Agrotécnicas Federais, em conjunto com as Escolas Técnicas Federais formavam o segmento com mais disponibilidade de recursos, tanto para a contratação de professores, como para a instalação de laboratórios. Com relação aos currículos, estes foram reestruturados e passaram a dispor de tempo integral de modo a acomodar a formação geral e a formação profissional. As Escolas Técnicas consolidaram sua atuação no ramo industrial e as Escolas Agrotécnicas, no setor agropecuário (ORTIGARA, 2012).

---

<sup>3</sup> A Revolução Verde se refere ao modelo de produção agrícola baseado no uso intensivo da mecanização, agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura com o argumento de diminuir a fome no mundo que, contudo, continha um viés ideológico visto que seus reais objetivos eram a reprodução ampliada do capital, a monopolização e a territorialização do capital e a sujeição do campo à sua lógica. As consequências deste processo foram deterioração das condições sociais, êxodo rural, prejuízos à saúde, concentração fundiária e de renda, marginalização da população rural, envenenamento do ecossistema por agrotóxicos, diminuição da biodiversidade e da biomassa entre outros (ANDRADE e GANIMI, 2007)

Nesta época, as Escolas Agrotécnicas de modo geral, gozavam de grande prestígio junto à sociedade. O empresariado valorizava essas escolas, pois recrutavam delas parte de seus egressos para atuarem nos seus empreendimentos produtivos. Para os estudantes em geral, elas representavam uma boa alternativa pública para seguir ao ensino superior em comparação com as escolas privadas que eram caras. Observa-se que as escolas, que antes se destinavam aos “desvalidos”, converteram-se em instituições de grande importância para a inserção no mercado de trabalho e a progressão nos estudos para os setores médios da população (ORTIGARA, 2012).

O sistema escola fazenda instituído pela COAGRI consistia em desenvolver atividades práticas em projetos de produção e laboratórios que reproduziam as condições reais de trabalho. Um modelo de cooperativa escola foi instituído e, por meio dele, ao mesmo tempo aos estudantes participarem ativamente do processo de comercialização dos produtos, podiam compreender os princípios do associativismo. O período integral de atividades permitia também o desenvolvimento de uma consistente formação geral propedêutica.

Vale lembrar que os estudantes permaneciam em regime residencial que neste caso contemplava alojamento, restaurante e ambientes de esporte, lazer e atividades culturais.

Na década de 1990 por meio de um processo de autarquiação instituído pela Lei Federal nº 8.731/1993, as Escolas Agrotécnicas adquiriram autonomia administrativa, didática e disciplinar, quando passaram a vincular-se ao órgão central de formulação de políticas para educação profissional, ou seja, à então Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) do Ministério da Educação.

A partir de então a Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes passou diversificar a oferta de cursos e 1995 foram implantados os cursos de Técnico em Informática e Técnico em Agrimensura para egressos do ensino médio.

Para adaptar-se a reforma da educação profissional instituída pelo decreto nº 2.208/1997, o tradicional curso técnico em Agropecuária, de formação abrangente foi praticamente dividido em dois, ofertando-se um curso de Agricultura e outro de Zootecnia. Foi criado ainda um curso técnico em Agroindústria e passou-se a priorizar a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. Tratava-se de uma oferta de formação rápida dirigida para um posto específico no mercado de trabalho. Ou seja, estava de acordo com a proposta da política vigente manifestada no Decreto nº 2.208/1997 e as demais orientações que derivaram deste.

No início dos anos 2000 ocorreu aquela que talvez tenha sido a mais importante iniciativa da instituição participar ativamente do desenvolvimento local.

Em 2004, [...] o compromisso institucional foi o de promover o desenvolvimento educacional da região por meio do oferecimento de Ensino Superior Tecnológico em diferentes modalidades. Essa meta coloca-se como uma forma de atingir a maioria dos campos profissionais da sociedade da região, levando em conta o sucesso no desenvolvimento do projeto de empreendedorismo. (BRASIL s./da).

O desenvolvimento de ações baseadas no princípio de empreendedorismo certamente nos remete para um modelo de formação capitalista e restritiva ao mercado do trabalho. Contudo, é inegável que projetos desta natureza quando bem sucedidos impactam a desenvolvimento socioeconômico dos municípios onde estão inseridos.

A oferta de ensino superior se apresentava como uma possibilidade de ascensão institucional e foi assim que em 2004 o Campus Inconfidentes obteve autorização para ofertar o seu primeiro curso superior. O curso autorizado, ainda em caráter experimental foi o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, que desta forma abria a possibilidade de oferta de novos cursos e, foi de fato o que aconteceu na sequência da sua evolução.

Em 2004, o Decreto 5.154/2004 restabeleceu a possibilidade de oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio. Foi nesta modalidade que foi criado em 2006, o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Tratava-se de um curso de inclusão social, cujo objetivo era ofertar educação àqueles que não puderam completar o Ensino Médio. O curso foi ofertado no período noturno e representava uma ação objetiva de inclusão da população local.

## **A condição de campus inconfidentes do IFSULDEMINAS**

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008 foi criada a Rede Federal de Educação Profissional que resultou da reorganização das diferentes instituições públicas de educação profissional. A Rede Federal ficou constituída por 05 institucionalidades distintas assim distribuídas: a) 38 Institutos Federais criados a partir da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica ou da integração entre Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Federais; Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas; b) 24 Escolas Técnicas Vinculadas a universidades federais; c) 02 Centros Federais de Educação Tecnológica ; d) uma universidade tecnológica; e) Colégio Pedro II (ORTIGARA, 2014).

Os Institutos, quantitativamente, mostraram-se mais representativos e geograficamente foram distribuídos por todas as unidades da federação, estando presentes tanto nos grandes centros urbanos quanto em regiões rurais. Assim, entende-se que os IFs, pela sua abrangência geográfica, significam uma tendência para mudança no curso das funções do Estado, visto que essas novas

instituições assumiram a função de instrumentos do Estado para a implantação de uma política pública, neste caso a política para educação profissional.

Neste caso faz-se necessário destacar que estava em curso no País a implementação de uma política para educação profissional instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 e posteriormente pela Lei nº 11.741/2008 que alterou a LDB. Estes instrumentos jurídicos introduziram uma mudança de concepção na educação profissional e tecnológica, segundo a qual esta deveria integrar-se ao ensino médio e aos diferentes níveis e demais modalidades de educação bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Tratava-se de uma concepção de educação que objetivava superar a formação restritiva para o mercado de trabalho que prevaleceu até então para uma formação abrangente e que possibilitasse a constituição das bases para o exercício pleno da cidadania.

A criação da Rede Federal e a sua expansão, criando uma unidade da rede federal em cada cidade polo de desenvolvimento do País, tinha como um dos principais objetivos aumentar a oferta desta modalidade de educação em todo o território nacional.

Dentre os institutos criados em 2008 estava o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-IFSULDEMINAS que foi constituído a partir da integração das três Escolas Agrotécnicas Federais localizadas nos municípios de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Cada uma destas escolas passou a constituir-se num campi do Instituto cuja reitoria se localiza no município de Pouso Alegre, MG. Em 2010, foram criados mais três campi, a saber, Passos, Pouso Alegre e Poços de Caldas.

O IFSULDEMINAS, passou então a ter autonomia pedagógica e administrativa equivalente à das universidades federais e além da oferta de cursos superiores de graduação e pós graduação, as suas finalidades incorporaram a pesquisa e a extensão como atividades obrigatórias. Na oferta de ensino, no entanto houve a recomendação de que 50% das vagas deveriam ser destinadas aos cursos técnicos de nível médio preferencialmente integrados ao ensino médio e 20% reservados para oferta de cursos de licenciatura. Foi a partir de então que passou a ofertar de ensino técnico integrado ao ensino médio para os cursos técnicos regulares.

Neste período, a rede federal, e em especial os institutos federais, receberam grande volume de recursos. Foram destinados recursos financeiros para instalação dos novos campus assim como para ampliação e modernização dos campus pré existentes<sup>4</sup>. Também houve disponibilidade de vagas para ampliação do número de servidores docentes e administrativos. No Campus Inconfidentes, o número de docentes que em 2008 era de 47, em 2018 somava 98 professores efetivos.

Diante deste novo contexto, o Campus Inconfidentes ampliou significativamente suas atividades. No ensino, ampliou principalmente a oferta de cur-

---

<sup>4</sup> No caso do IFSULDEMINAS os campi pré-existentes eram as ex Escolas Agrotécnicas de Inconfidentes Machado e Muzambinho.

sos superiores de graduação e pós-graduação. Na pesquisa e na extensão foram desenvolvidos inúmeros projetos envolvendo os estudantes, servidores e comunidade em geral.

## O campus Inconfidentes e o desenvolvimento do Município de Inconfidentes

O Município de Inconfidentes, onde se localizava o atual Campus Inconfidentes, teve sua emancipação política em 1963. Trata-se de um município de pequeno porte, cuja população em 2010 era de 6.859 habitantes<sup>5</sup>. Suas ruas e praças foram planejadas e seus nomes prestam uma homenagem aos participantes da Conspiração Mineira, movimento revolucionário de 1720 que ficou conhecido como a Inconfidência Mineira.

A economia de Inconfidentes está basicamente voltada para a atividade agropecuária, desenvolvida num modelo de pequenas e médias propriedades com destaque para a produção de café, alho, leite, milho, bucha vegetal, banana e feijão. Na zona urbana destaca-se a indústria têxtil voltada para a produção de crochê e malhas assim como o turismo de compras.

Com o objetivo de se observar a influência do Campus inconfidentes no desenvolvimento local, utilizou-se de desenvolvimento humano, parâmetros educacionais, do trabalho, econômicos e ainda indicadores de produtividade agropecuária. Estes parâmetros foram comparados com os de municípios da mesma microrregião de Inconfidentes e que tivessem população limite na casa dos 10.000 habitantes segundo dados do IBGE (2012). Os municípios selecionados para as comparações foram Albertina (2.913 habitantes), Bom Repouso (10.457 habitantes), Bueno Brandão (10.892 habitantes), Congonhal (10.468 habitantes), Estiva (10.845 habitantes), Ipuiuna (9.521 habitantes), Munhós (6.257 habitantes), Senador José Bento (1.862 habitantes) e Tocos do Mogi (3.950 habitantes).

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDB final, Inconfidentes aparece em 2º lugar, com o índice de 5,5 posto que divide com o município de Congonhal e inferior aos 6,3 obtido pelo município de senador José Bento (INEP, 2015). No comparativo dos dados da Taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de acordo com IBGE (2012), Inconfidentes apresenta um índice de 95,7%, sendo apenas o sétimo entre os 10 municípios analisados.

Os indicadores relativos ao trabalho revelam números contraditórios. Com 22,78% Inconfidentes apresenta o maior percentual de população ocupada entre os municípios analisados. O município que aparece em segundo lugar neste indicador é Albertina com 20,42%. Ipuiuna com 11,82% e Bueno Brandão com 13,48% são os municípios com piores números neste indicador, cuja média foi de 15,72%. (DEEPASK, 2012a)<sup>6</sup> O destaque de Inconfidentes neste indicador poderia ser atribuído a influência do Campus Inconfidentes, visto que

<sup>5</sup>Dados do IBGE 2012.

<sup>6</sup> Utiliza dados do Cadastro Nacional de Empresas (SIDRA - IBGE)

o nível de qualificação aumenta as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Contudo, quando se observa o salário médio mensal dos trabalhadores formais, com 1,5 salários mínimos de média, Inconfidentes é o município com o menor nível entre todos os observados. Neste quesito, Albertina com 2,0 e Estiva com 1,9 salários mínimos são os municípios que lideram neste indicador. A média entre os municípios analisados foi de 1,7 salários mínimos. Considerando-se que o maior nível de qualificação aumenta a inserção dos indivíduos no mercado do trabalho, igualmente aponta-se a qualificação como condição importante para melhoria dos salários. Assim, de acordo com os dados apresentados não é possível atribuir exclusivamente a influência do Campus Inconfidentes enquanto instituição de ensino no percentual de ocupação da população de Inconfidentes. (DEEPASK, 2012b)<sup>7</sup>

No aspecto econômico considerou-se o PIB *per capita* como indicador. Entre os municípios comparados este indicador é liderado pelo município de Albertina com R\$ 25.265,58, seguido de Estiva com R\$ 20.158,51 *per capita*. A média entre os municípios considerados é de R\$ 14.300,24 *per capita*. Inconfidentes, com o valor de R\$ 10.953,43, é apenas o nono município entre os 10 considerados. (IBGE, 2012)

Nos índices apresentados por DEEPASK (2010)<sup>8</sup> relativos a produtividade agrícola, Inconfidentes aparece com 2.315,04 kg/há de produção, ainda que superior a média nacional de 1.075,50, é apenas o nono desempenho entre os dez os municípios comparados. No caso específico da cultura do café, considerada na condição de principal cultura agrícola de Inconfidentes e região, a produtividade de 2.607,50Kg/ha, acima da média nacional de 2.466,37Kg/ha, foi a segunda melhor entre todos os municípios considerados. Destaca-se que o ensino agrícola é área de atuação mais tradicional do Campus Inconfidentes.

Por fim, comparou-se o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que, instituído pelas Nações Unidas na década de 1990 é constituído a partir de elementos que indicam a possibilidade de vida longa e saudável em ambiente socialmente justo, resultado da articulação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Por isso o IDH de uma determinada localidade é o resultado de um cálculo que considera à expectativa de vida dos indivíduos, à taxa de escolaridade e à renda per capita. Trata-se, portanto de um dos principais indicadores utilizados para análise de desenvolvimento. De acordo com o PNUD (2013) Inconfidentes aparece com o terceiro melhor desempenho entre os municípios. O índice de 0,692 é pouco superior a média de 0,679 observada nos dos municípios comparados. Com exceção de Congonhal, cujo IDH é 0,712, não observou-se grandes diferenças entre os demais municípios neste indicador.

<sup>7</sup> Utiliza dados do Cadastro Nacional de Empresas (SIDRA - IBGE)

<sup>8</sup> Elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE.

## **Considerações Finais**

Como pode-se perceber no resgate histórico, via de regra, suas finalidades e objetivos estiveram associados ao momento socioeconômico e histórico pelo qual passava o País e conformavam-se em função do modelo de desenvolvimento defendido pelos grupos políticos dominantes em cada época.

No início as disputas foram entre modelo agroexportador e modelo industrial. Na Década de 1940 observa-se que no aspecto ideológico, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola manteve o ensino agrícola como base para de sustentação de um modelo de desenvolvimento baseado na produção agropecuária. Manteve ainda, o caráter restritivo da formação para o mercado de trabalho. Não foram observadas ações específicas voltadas ao desenvolvimento local.

No sistema escola fazenda instituído pela COAGRI na década de 1970 o processo de ensino aprendizagem não era restrito ao período escolar. Embora possa parecer contraditório, mas durante este período as escolas agrotécnicas em geral e a de Inconfidentes em especial, desenvolviam um processo pedagógico próximo do conceito de formação integral. Saviani (2003) entendia que para se obter uma formação com bases politécnicas seria necessário a integração entre ensino e pesquisa, devendo para isso haver a disponibilidade de laboratórios e de projetos de pesquisa a partir dos quais se desenvolva o processo de desenvolvimento dos conhecimentos. Nestas condições, segundo Saviani (2003):

[...] torna-se possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de organizar o trabalho na sociedade (p. 142).

O objetivo da COAGRI de coordenar um processo de formação de mão de obra para o mercado produtor era muito claro. Contudo, as condições em que as escolas desenvolviam suas atividades permitiam uma formação geral que contemplava várias dimensões da formação humana. A escola reproduzia as características de numa grande propriedade produtiva e estudantes servidores conferiam um ambiente familiar ao desenvolvimento das atividades. Contudo destaca-se que ainda se tratava de uma formação restritiva, visto que, principalmente a dimensão política da formação era restrita e visava principalmente dar sustentação ao regime vigente.

A reforma instituída pelo decreto nº 2.208/1997 obrigou a escola a organizar currículos fragmentados em que o ensino técnico era oferecido separado do ensino propedêutico. Ocorreu neste período um processo de desmonte da estrutura pedagógica instituída a partir da década de 1970, que, reafirma-se, ain-

da que tivesse o objetivo de atender especificamente ao mercado de trabalho, permitia uma formação ampla do indivíduo.

A reforma da educação implementada nos anos 2000 a partir do decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 11.892/2008 foi a única ocorrida durante os 100 anos de existência do Campus Inconfidentes que criou condições para implementação de um modelo de formação integral. Além de priorizar o ensino técnico integrado ao ensino médio, a reforma introduziu a pesquisa e a extensão nas finalidades da instituição. Destaca-se também que a reforma, no princípio veio acompanhada de recursos para sua efetivação. Atualmente existem inúmeros projetos de pesquisa e extensão em curso no âmbito do Campus Inconfidentes e muitos que envolvem a comunidade local. Contudo, as pesquisas disponíveis ainda não alcançaram os possíveis efeitos desta política no âmbito local.

Embora os indicadores educacionais disponíveis para análise não estejam diretamente relacionados aos níveis de ensino regular ofertados no Campus Inconfidentes nos últimos 30 anos, é certo que existem cursos de formação inicial e continuada, ações de pesquisa e extensão que poderiam incluir a comunidade do entorno do Campus e de alguma forma ‘contaminar’ os indivíduos nos processos educativos. Há que se considerar ainda a facilidade de capacitação dos gestores e professores da rede municipal e estadual que poderia ser proporcionada pelo Campus Inconfidentes, sobretudo após a sua transformação em instituto federal e a consequente criação dos cursos de licenciatura.

Os dados apresentados mostram que Inconfidentes é um município comum nos aspectos educacionais e no seu desenvolvimento como um todo.

Não se trata de negar a influência do Campus Inconfidentes no desenvolvimento do Município e seu entorno. Os setores imobiliário, de consumo de bens e serviços entre outros, foram influenciados positivamente. Não seria exagero afirmar que a existência do Campus Inconfidentes ajudou a criar as condições que possibilitaram a emancipação política e administrativa de Inconfidentes. Contudo, está influência não está relacionado finalidades do Campus.

## Referências

ANDRADE, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosangela Nasser. **Revolução Verde e a Apropriação Capitalista**. Revista CES, v. 21, p. 43 a 56. Juiz de Fora, MG, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 27.745 de 31 de janeiro de 1950**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-27745-31-janeiro-1950-324517-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1954**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 72.434 de 9 de julho de 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.html)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8731.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8731.html)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

\_\_\_\_\_, **Campus Inconfidentes, Histórico da Instituição.** Disponível em: <<https://ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/a-instituicao/historico>>. s/d/a>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASCI, Melissa Salaro. **Origem e Evolução do IFSULDEMINAS Campus Inconfidentes:** Qual o Princípio pedagógico? 2017. Tese de Doutorado. Universidade Nove de Julho, São Paulo - SP, 2017

DEEPASK. **Ranking de municípios pela produção agrícola e área plantada no Brasil** (2010). Disponível em: <<http://www.deepask.com.br>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, **Renda do Trabalho:** Veja salário médio por cidade do Brasil – 2012a. Disponível em: <<http://www.deepask.com.br>> . Acesso em: 25 maio 2018.

\_\_\_\_\_, **Ranking de estados pelo percentual de pessoas ocupadas no Brasil – 2012b.** Disponível em: <<http://www.deepask.com.br>> . Acesso em: 25 maio 2018.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local.** 2006a. Disponível em: <<http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>>. Acesso em: mar. 2008.

\_\_\_\_\_, L. **O desenvolvimento local e a racionalidade econômica.** 2006b. Disponível em: <<http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>>. Acesso em: fev. 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do Professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados de 2012. Disponível em:<<ftp://ftp.ibge.gov.br/PibMunicipios/2012>>. Acesso em: 10 maio 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**IDEB – Resultados e Metas 2015.** Disponível em:<[www.ideb.inep.gov.br/resultados](http://www.ideb.inep.gov.br/resultados)>. Acesso em: 25 maio 2018.

- GUIMARÃES, Leyde M. **Inconfidentes a terra que me viu nascer:** aspectos históricos gerais. Inconfidentes, MG. O Autor, 2010.
- LIMA , Licínio C.. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3 ed. São Paulo, 2008.
- MOURA, Henrique Dantas. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidades históricas e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, 2007, Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 03 maio 2008.
- NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **Pelos caminhos de Deméter:** os Aprendizados Agrícolas Federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910-1947. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. 2010.
- NETO, José Raimundo Cordeiro; ALVES, Christiane Luci Bezerra . A relação entre escola e território na promoção do desenvolvimento local: implicações para as políticas educacionais. 4º CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS. **Anais...**, Centro Universitário de Franca Uni-FACEF – 29 e 30 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/artigos/G/G\\_134.pdf](http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/artigos/G/G_134.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2018.
- OLIVEIRA, Gleice I. C.; BARBOSA, Mário M. Memórias Ausentes na História do IFPA (Campus-Castanhal): as narrativas dos sujeitos construtores desta trajetória. II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, (II SENPEPT), Belo Horizonte, **Anais...**, Belo Horizonte/MG, 2010.
- ORTIGARA, C. **Reformas Educacionais no Período Lula (2003-2010):** Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP. 2012.
- \_\_\_\_\_, C. **Políticas para educação profissional no Brasil:** Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre, MG – IFSULDEMINAS, 2014.
- PNUD. **Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – IDH** por município e estado, 2013. Disponível em:<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/download>> . Acesso em: 02 abr. 2018.
- SAVIANI, Dermerval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131 152, 2003.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed., Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2003.



# O COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA (PONTAL MINEIRO: 1965-1979)\*

Jóbio Balduino da Silva <sup>1</sup>  
Sauloéber Tarsio de Souza <sup>2</sup>

*O Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, [...] destina-se a: [...] d) preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;<sup>3</sup>*

## Introdução

Este capítulo tem como objeto o estudo da gênese e desenvolvimento do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, o “Comercial de Ituiutaba”, no re-corte temporal compreendido entre o ano de 1965 – data da criação do Colégio – até 1979 – ano em que o Comercial se transferiu para o prédio do Educandário Espírita Ituiutabano e absorveu seus alunos, possibilitando a extinção do Educandário, sem prejuízos à comunidade escolar, e dando início a uma nova fase na história desta instituição de ensino profissional.

Com a finalidade de refletir sobre a história do Colégio Comercial, procuramos responder qual foi a importância e o papel dessa escola na formação dos jovens do Pontal Mineiro no período delimitando. Na investigação do contexto geral ao particular, partimos do pressuposto de que o ensino profissional teve suas origens ligadas às atividades manuais e, por conta da discriminação e desvalorização desse tipo de trabalho, exercido por escravos no período clássico, o ensino profissional acabou sendo marginalizado em relação às atividades intelectuais, dando origem a um sistema dual de ensino. Essa dualidade reforçou a oposição entre dois grupos: o da elite<sup>4</sup> e o das massas. O primeiro busca-

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.85-106

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, jobio@terra.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, sauloeber@gmail.com

<sup>3</sup> Artigo 1º, trata das finalidades do Colégio, inserido no primeiro regimento escolar aprovado e transscrito, na íntegra, na Ata de reunião do corpo docente do Colégio realizada no dia 14 de maio de 1968. (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA, 1968, p. 5)

<sup>4</sup> Minoria que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue, etc.) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões, etc.). O termo pode designar tanto o conjunto, o meio onde se origina a elite (por exemplo, a elite operária, a elite da nação), quanto os indivíduos que a compõem, ou ainda a área na qual ela manifesta sua preeminência. No plural, a palavra ‘élites’ qualifica todos aqueles que compõem o grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que se arrogam, em virtude de sua origem, de seus méritos, de sua cultura ou de sua riqueza, o direito de dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade. (BUSINO, 1992, p. 4)

va o ensino científico, que lhe garantiria a continuidade dos estudos em nível superior. A segunda restava o ensino profissional de caráter terminal. De tal modo, procuramos validar a hipótese de que o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba pairou entre dois extremos, pois foi criado e coexistiu com outras escolas de ensino primário e médio do município; tinha caráter de ensino terminal; recebia alunos pobres<sup>5</sup>, em geral, mas não era destinado só a eles.

O período inicial da pesquisa abrange o primeiro ano do golpe civil-militar que destituiu pela força o presidente da República e instalou no país um governo ditatorial, duro e repressivo com as pessoas e grupos tidos como subversivos e opositores ao regime. Nesse momento, a relação educação e trabalho teve uma conotação peculiar. Germano (2005) afirma que durante o governo militar, o Estado teve uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar sob forte inspiração da “Teoria do Capital Humano.” A respeito dessa teoria, Gentili (2002, p. 53) afirma:

A teoria do capital humano desempenhou um papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, consequentemente, o crescimento econômico das sociedades.

A “Teoria do Capital Humano” e sua relação com a educação remete a outro conceito, o da “economia da educação” que ganhou importância em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento (PAIVA, 2001).

O governo ditatorial almejava ao desenvolvimento da economia por meio da rápida industrialização do país. Naquele contexto, “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” (FRIGOTO, 2010, p. 51). Nessa perspectiva, a industrialização do país requeria mão de obra treinada ou no mínimo especializada e dessa forma a formação profissional era de suma importância, na ótica do Estado, visando ao rápido desenvolvimento do Brasil.

Em nível local, com o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba não foi diferente. Sua gênese teve essa finalidade, de propiciar a formação de jovens para o mercado de trabalho, proporcionando-lhes a expectativa de ascensão social por meio da educação para o trabalho. Destaca-se que o município de Itui-

<sup>5</sup> A pobreza, evidentemente, não pode ser definida de forma única e universal, contudo, podemos afirmar que a pobreza refere-se a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico. (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p. 124)

taba era considerado, na década de 1960, um polo regional de comércio e indústria de beneficiamento, tendo o cultivo do arroz como principal atividade econômica e, portanto, nessa condição, com proeminente necessidade de mão de obra minimamente qualificada.

Na pesquisa se verificou que o colégio teve papel importante na educação profissional dos jovens da cidade e região. Afinal, até então, exceto pelo Colégio Comercial de Ituiutaba, anexo ao Educandário Ituiutabano, não havia outros estabelecimentos de ensino gratuitos com a oferta de cursos profissionalizantes. A implantação de colégios e escolas estaduais em Ituiutaba só se deu em maior número após a década de 1950, até então não havia muitas oportunidades de estudo senão via escolas particulares. O ensino profissional era oferecido em colégios confessionais, como o Colégio Santa Teresa, fundado pela Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo-Scalabrinianas e com a finalidade de formar moças no magistério (curso Normal) em sua maioria, da elite urbana e rural da época. O Colégio São José, colégio privado, também ofereceu o ensino profissional com o ginásio Comercial e o Técnico em Contabilidade e era, também, tido como colégio para os filhos da elite. Por fim, uma escola laica, o Instituto “Marden”, ofereceu no seu Colégio “Barão de Mauá” o curso ginásial e colegial de Comércio até o ano de 1970.

No decorrer das pesquisas e com base nas fontes ficou evidente que naquela época a finalidade do ensino profissional era o de atender a demanda por capital humano visando o *progresso* local. Os cursos profissionais eram noturnos<sup>6</sup> e atendiam, portanto, aquela parcela de alunos que não podia estudar durante o dia, ou seja, os jovens trabalhadores. Ressalta-se, também, que a demanda por educação profissional não era só da população de Ituiutaba, mas também de outros municípios e distritos adjacentes e integrantes da microrregião, entre eles: Capinópolis, Ipiaçu, Gurinhatã, Santa Vitória, Cachoeira Dourada e Monte Alegre de Minas.

## 1. Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba

### 1.1 A criação

É neste contexto histórico que se insere a origem do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro, popularmente chamado de “O Comercial”. O colégio foi criado pela Lei nº 3878 de 20 de dezembro do ano de 1965 e teve, no decorrer de sua história, a denominação alterada para Colégio Estadual de Ituiutaba<sup>7</sup> e, por último e até os dias atuais, para Escola Estadual Professora Maria de Barros (MINAS GERAIS, 1980). Atualmente oferece cur-

<sup>6</sup> Mais informações sobre as especificidades do ensino noturno, dificuldades enfrentadas, evasão escolar, reprovações e da necessidade desse tipo de alunado em ingressar no mercado de trabalho, podem ser encontradas no estudo comprensivo da realidade da escola e do ensino noturno realizado pela professora Betânia Laterza. (RIBEIRO, 1995).

sos noturnos para formação de técnicos de nível médio em Informática, Contabilidade, Segurança do Trabalho, Magistério e o projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), regular e profissionalizante, com os cursos de Administração e Secretariado. A criação do Colégio foi noticiada no Jornal Cidade de Ituiutaba como importante conquista para o povo de Ituiutaba, em matéria descrita na figura 1:

**Figura 1** – Matéria publicada no Jornal Cidade de Ituiutaba, Ituiutaba. 13 jan. 1966. Ano I. N. 4.



Fonte: Acervo de Jornais do arquivo da Fundação Cultural de Ituiutaba.

## 1.2 A localização e a estrutura

O colégio foi criado sem possuir sede própria e nem previsão da sua construção. A solução, típica e comum para o período<sup>8</sup>, foi o uso compartilhado de espaço físico com outras escolas. O “Comercial” funcionou no primeiro ano de existência anexo ao Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado e a par-

<sup>7</sup> O artigo 2º da Lei 4.941/68 descreve que se designará [...] “Colégio Estadual” os estabelecimentos de cursos de segundo ciclo; o *Caput* do artigo descreve que as designações serão de acordo com as normas da lei e que a expressão de “Colégio Estadual” poderá seguir-se de designação específica, de homenagem ou evocação, ou será mencionada a localidade em que se situa o estabelecimento. (MINAS GERAIS, 1968)

<sup>8</sup> A falta de prédios próprios para as escolas de Ituiutaba, as precárias condições causadas por falta de estrutura das escolas anexadas a outras (Idelfonso Mascarenhas e Bias Fortes) são relatadas, com base em notícias da imprensa da época, no artigo “O universo escolar representado na imprensa de Ituiutaba-MG (anos 50 e 60). (FRANCO; SOUZA, 2012).

tir do segundo ano, “como houve um pequeno crescimento no número de alunos, alocou parte deles em salas da Escola Rotary, que era perto do Clóvis [duas quadras]” (BARROS JÚNIOR, 2012). As duas escolas foram criadas na cidade de Ituiutaba no ano de 1956 (SOUZA, 2010, p. 528). Na época a Escola Rotary situava-se na Rua 36, entre as Avenidas 5 e 5-A, no bairro Progresso. Um prédio modesto, precário, como pode ver na figura 2.

Figura 2 – Prédio antigo da Escola Rotary – situado na Rua 36 entre as Avenidas 5 e 5-A. Imagem da inauguração da escola em 1956.



Fonte: Arquivos da Escola Rotary

A estrutura da Escola suscita discussões acerca da importância do espaço escolar no processo de ensino-aprendizagem. Viñao Frago (2000, p. 98) remonta ao *higienismo* para justificar a importância de prédios e espaços bem adaptados às necessidades escolares, salas ventiladas, sanitários, pátios com espaços

abertos e a forma do mobiliário, tudo com vistas a se evitar a fadiga escolar e conseguir o máximo de rendimento escolar e físico. As escolas Rotary e Clóvis Salgado eram dedicadas à educação infantil, com salas adaptadas e mobiliário destinado a esse grupo específico. Portanto, com essa estrutura, como atender as necessidades do corpo discente e docente no que tange as necessidades de ensino? Como conviver nesses espaços com públicos tão diferentes? Como compartilhar as salas, mobiliários e sanitários, sem atritos e discussões, mesmo estando separados, por turnos, crianças de jovens e adultos? Responder essas questões não é tão simples quanto parece. É certo que quando falamos do espaço escolar e da identidade do Colégio consideramos que as dificuldades dos alunos do período noturno, no caso do Comercial, eram de maior proporção que as das crianças que frequentavam as escolas no período diurno.

Ainda na discussão quanto à sede do Colégio, na lei de sua criação havia a previsão da contrapartida a ser dada pelo município, nesse caso, no Art. 3º da lei estava previsto que: “são condições essenciais para a instalação dos Colégios Comerciais Oficiais criados [...] a comprovação da existência de corpo docente legalmente habilitado e a prévia doação ao Estado de prédios adequados ao seu funcionamento” (MINAS GERAIS, 1968). Com o Colégio Comercial isso não aconteceu, pois o poder público municipal não doou o prédio ou mesmo ajuizou o aluguel de um. Mesmo assim foi autorizado o funcionamento do colégio por meio da Portaria nº 132, datada de 23 de fevereiro de 1966, publicada no Diário Oficial, em que “atendendo a que foram cumpridas as exigências estabelecidas [...] resolve: Art. 1º - É concedida autorização para o funcionamento do colégio Comercial Oficial de Ituiutaba [...]” (MINAS GERAIS, 1966, p. 6). Portanto, a escola foi criada, instalada, e funcionou bipartida, na condição de anexos, às escolas citadas.

Em uma ata de reunião do corpo docente de 1968, o diretor “falou sobre a possibilidade de aluguel ou compra do prédio onde funcionava o Colégio Minas Gerais para instalação deste estabelecimento e que o caso seria decidido em ocasião oportuna na secretaria de Educação.” (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA, 1968, p. 18). Contudo, tal possibilidade nunca foi concretizada, o prédio foi adquirido pela Prefeitura Municipal e no local foi instalado a Escola Municipal Machado de Assis.

Em outra Ata, de 1969, encontramos informações sobre a tentativa de melhoria das instalações do Colégio, com a criação de novas salas. Na reunião, o diretor falou sobre verba destinada a tal construção e que ela (a verba) foi desviada para a reforma do Grupo Escolar Clóvis Salgado:

[...] a quantia concedida pelo Prefeito Municipal, ao Colégio e ao grupo onde funciona uma parte de classes deste estabelecimento, que foi o valor de NCr\$ 3.000,00 (três mil cruzeiros novos), para que se fizessem as salas para a unificação do Colégio. Mas que as mesmas não seriam mais construídas dado ter sido desviada aquela quantia, que foi gasta em reforma do grupo onde funciona nossas classes, ou seja, o Grupo Escolar

Gov. Clóvis Salgado. Mas que se está fazendo o possível para conseguir outro local para o funcionamento do Colégio. (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA, 1969, p. 24).

A respeito da situação das salas, foi relatado na ata de reunião dos docentes no dia 12 de fevereiro de 1970, da “mudança de outras classes para o grupo escolar Rotary, ficando no Grupo Clóvis Salgado as duas 1<sup>as</sup> (primeiras) séries (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA, 1970, p. 28)”. As mudanças das salas de aulas foram gradativas até que em 1973, quando a Escola Rotary se mudou para a nova sede e levou todas as turmas, inclusive as do Colégio Comercial Oficial. Apesar da mudança para o novo prédio, amplo e com estrutura projetada para o espaço escolar, ter integrado o Colégio Comercial – que antes funcionava em duas escolas – e melhorado as condições de ensino, o uso compartilhado com a Escola Rotary perduraria até o ano de 1979.

### **1.3 Diretores professores e alunos.**

Dando continuidade à discussão sobre a instalação do Colégio, o primeiro Diretor designado foi o vereador de Ituiutaba entre 1964 e 1967, Jurandir Inácio Moreira, contudo, conforme afirma o colaborador Barros Júnior (2012): “por questões políticas, [troca do governo mineiro de 31/01/1965, e do partido que governava] ele foi retirado já no início. Ele [Jurandir Inácio] não chegou nem a implantar a escola direito”. Em substituição, foi designado o Bacharel em Direito Cícero Barros Júnior, de apenas 25 anos de idade, contratado inicialmente como professor de história. A comunicação foi feita na reunião do corpo docente de 9 de agosto de 1966, lavrada em Ata:

Compareceu o Prof. Cícero Barros Júnior, comunicando que recebera do Departamento de Ensino Médio e Superior, um radio-grama datado de 8-8-66, que foi apresentado ao Srs. Professores, contendo a comunicação que êste Prof. deveria assumir a Direção do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, respondendo pelo mesmo até segunda ordem. [*sic*] (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA, 1966, p. 1).

Na mesma ata o diretor disse “aos demais que faria todo o possível para manter a continuação e a vivência escolar deste estabelecimento, que ora se iniciava em nossa urbe.” Indagado sobre sua nomeação e as circunstâncias, o ex-diretor Barros Júnior (2012) informou que “as nomeações de cargos comissionados sempre foram políticas, tanto para o diretor como o secretário. Naquela época não era como hoje, por eleição.” O diretor Cícero Barros Júnior permaneceria no cargo pelos próximos dezessete anos.

A partir da nomeação, o diretor se encarregou da contratação de mais funcionários e professores. Pela lei da criação da escola estava autorizada a contratação, além do diretor, de uma secretária, quatro inspetores de alunos, um

porteiro, dois serventes e dezenove professores. É interessante apontar que uma análise do livro de termo de exercício revelou que poucos professores tomaram posse como efetivos nos dois primeiros anos, a primeira foi a professora primária Oneida Maria Borges, nomeada no ano de 1967. A segunda, professora foi Lícia Maria Carvalho Mendes Barbosa, empossada somente no ano de 1978. A análise também indica que a professora Oneida foi empregada na função de auxiliar de secretaria do estabelecimento a partir do mesmo ano, lavrando Atas e demais documentos do colégio até o ano de 1970, quando assumiu a secretaria a senhora Agnes Chaves. Na tabela a seguir estão relacionadas as pessoas que tomaram posse no período do recorte e suas respectivas áreas de atuação:

**Tabela 1 – Relação de gestor e professores e nomeados: 1966–1979.**

| NOME                                | FUNÇÃO              | ÁREA DE ATUAÇÃO              | ANO DA POSSE |
|-------------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------|
| Oneida Maria Borges                 | Professora primária | Secretaria                   | 1967         |
| Lícia Maria Carvalho Mendes Barbosa | Professora P3A      | Ciências e Programa da Saúde | 1978         |
| Cícero Barros Júnior                | Regente de ensino   | Direito                      | 1979         |
| Laci Vilela Andrade                 | Professora          | Português                    |              |

**Fonte:** Livro de Termos de posse do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba – 12 Ago. 1966. Arquivo da escola

O livro de posse revela ainda que o corpo docente da escola nos seus primeiros anos de existência era composto em sua maioria por professores contratados temporariamente para prestar serviços naquele estabelecimento. A respeito da maior incidência de professores contratados e de poucos concursados, o colaborador Cícero Barros Júnior informou que Ituiutaba não possuía escolas de nível superior para formar professores e quando:

[...] nós começamos, na verdade não existia ninguém em condições, assim, de registro de professor. Ituiutaba não tinha escola superior, a região em si não tinha escola superior. O pessoal não tinha registro de professor. Então a gente contratava aqueles que tinham certas práticas, um certo nível de estudo. Às vezes advogados, para dar aula de português; alguns professores das escolas normais. Nós aproveitamos o que Ituiutaba oferecia de pessoal ligado à área de ensino, então foram aproveitados. Tanto é que posteriormente, esse pessoal passou a estudar, muitos fizeram pedagogia, letras, aqui na faculdade, posteriormente, pós-graduação e criaram titularidade dentro da área educacional. [...] mas naquela época todos estávamos carentes. [...] principalmente na área profissional, que foi muito difícil, pois o professor tinha que conseguir a autorização de professor em Belo Horizonte, ter curso superior e só depois poderia

conseguir o registro de professor. Caso não possuísse curso superior teria que se submeter a exame de suficiência. (BARROS JÚNIOR, 2012)

A fala do colaborador reflete o momento de grande expansão da rede pública de ensino, promovida pela ditadura, mas em condições precárias, já que não havia professores qualificados<sup>9</sup> para assumirem as novas escolas e salas de aula que cresciam em número. Para o contrato de professores, além do exame de suficiência a ser realizado após o primeiro ano de contrato, eram necessários os seguintes documentos:

- a) Requerimento ao Inspetor do Departamento de Ensino Comercial; b) Atestado de dois professores registrados; c) quitação militar; d) quitação eleitoral; e) diplomas de cursos realizados; f) atestado de vacinas e atestado médico; g) folha corrida. (COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITIUIUTABA, 1968, p. 3).

O ex-diretor Barros Júnior (2012) narrou que a situação da formação de professores só foi amenizada a partir de 1971, com a criação das escolas superiores na cidade, Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI) e a Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT), que possibilitaram a muitos dos professores e, também ex-alunos do colégio, cursar o ensino superior e evoluir profissionalmente. Isso evidencia que a política de contenção da demanda por educação superior no Brasil, por parte do governo militar não logrou efeito, já que as pessoas saíam dos cursos técnicos e continuavam demandando oportunidades educativas no 3º grau, o que fica claro até mesmo em cidades menores distantes dos grandes centros, como em Ituiutaba.

Depois de contratados professores, a partir do ano de 1966, o colégio deu início às atividades escolares oferecendo o ensino médio profissionalizante dividido em dois ciclos, o ginásial de Comércio e o Técnico em Contabilidade em nível colegial. O ingresso na escola era por meio de exame de admissão, a que eram submetidos os ingressantes no 1º ciclo (1ª série antes da Lei 5692/71). Os interessados no curso Técnico de Contabilidade só disputavam a vaga em exame de seleção quando o número de candidatos ingressantes do segundo ciclo, que não eram egressos do primeiro ciclo da escola, superava o número de vagas. A respeito da inclusão de novos alunos no Colégio, o colaborador Barros Júnior (2012), disse:

[...] sempre procurou colocar os candidatos. [...] nós tínhamos um problema de carteiras, então eu falava: você faz a carteira que eu te ponho. E foi um negócio assim, para ajudar mesmo, por que eram trabalhadores. Pessoas que trabalhavam no comércio de Ituiutaba e queriam fazer Con-

<sup>9</sup> No Censo demográfico de 1970, em Ituiutaba (MG), foram recenseadas apenas 258 pessoas com ensino superior no município, sendo, desse total, apenas 48 do sexo feminino. (IBGE, 1970, p. 235)

tabilidade. O sujeito chegava lá pedindo de toda maneira, implorando para estudar, por que não tinha onde estudar. Eu acabava apertando um pouco, fazendo uma carteira e colocando o aluno.

Essa demanda acentuada, tinha relação com o movimento de urbanização do país, invertendo as estatísticas entre rural e urbano no que se refere a população. A respeito da procura por vagas no Colégio, buscamos identificar, com intuito de validar – ou refutar – nossa hipótese, qual foi a motivação que o pretendente tinha ao escolher o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba e, ainda, se a formação em Técnico de Contabilidade era garantia de emprego ou mesmo de ascensão social. Nossa colaborador, Iderlindo Joaquim Luzia<sup>10</sup>, ex-aluno do Instituto Marden, e formado na primeira turma de Técnicos em Contabilidade do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba (1967), narrou que:

Na época ela era o único curso gratuito profissionalizante que tinha na cidade, então, basicamente, eu fui obrigado a fazer o curso, pois era o único que existia. Não tinha nenhuma expectativa de mercado de trabalho. O curso foi feito mesmo porque eu queria fazer o curso profissionalizante para tentar entrar no mercado, pois tinha experiência na área de Contabilidade e escrituração. O formado não tinha garantia de emprego (LUZIA, 2012).

A fala de Luzia revela certo paradoxo: a crença na escolarização como forma de ascensão social, porém o colaborador afirmou que o profissional formado não tinha garantia de emprego, ao que tudo indica, o diploma poderia representar mais uma possibilidade de empregabilidade. Ampliando a discussão com os colaboradores sobre a origem social dos alunos, o ex-diretor descreveu que o aluno do Comercial:

[...] era médio pobre, para pobre, muito depois e que eu recebi alguns alunos que tinham condições financeiras, chegamos a ter filhos de pais ricos que vinham fazer o curso Técnico de Contabilidade, mas isso foi mais para frente. O grosso mesmo foram pessoas de poucos recursos. (BARROS JÚNIOR, 2012)

O ex-diretor Barros Júnior (2012) disse ainda que o pobre procurava a escola técnica por que era a:

---

<sup>10</sup> Iderlindo foi aluno do Colégio Barão de Mauá do Instituto “Marden”, e por falta de recursos financeiros se transferiu para o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba no ano de 1967, onde se formou na 1ª turma, em 1968. No ano de 1971, somente com o ensino técnico, foi aprovado no 1º vestibular para o curso de Administração de Empresas na recém-criada Escola Superior de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI). Ele se formou Administrador e foi convidado a ministrar aulas no Colégio Estadual de Ituiutaba (Comercial), onde havia cursado o técnico. O professor Iderlindo permaneceu no Colégio “Comercial” ministrando aulas de Contabilidade até o ano de 2010, quando se aposentou.

[...] única escola que nós tínhamos gratuita. E que os alunos que podiam, filhos dos pais que tinham condições financeiras, eram mandados para fazer o científico e a faculdade em Belo Horizonte, Uberaba e São Paulo. Os pais faziam esse esforço, gastavam dinheiro... Em Ituiutaba, eram mais comuns os cursos Normal e Contabilidade, ai não tinha opção, ou ele [o candidato] era Normalista ou era Contador. O Normal era para as mulheres, não tinham homens, quando tinham eram muito poucos. O que tinha mais eram os alunos para o curso Técnico de Contabilidade.

As narrativas dos colaboradores confirmam que o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba tinha como público jovens trabalhadores e das classes mais populares, contudo, não provam discriminação ou marginalização do curso e, ou, do Colégio. Em análise podemos deduzir que existia um sistema dual de ensino, mas mesmo fazendo parte dele, os cursos do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba tinham suma importância na formação dos jovens da cidade e da região<sup>11</sup>, no contexto da Ituiutaba da década de 1960, em que não havia o ensino superior e nem a oferta de outros tipos de cursos profissionais. O problema não estava nos cursos e nem no colégio, mas na desilusão da grande maioria dos jovens de não poderem ir além do que a cidade oferecia.

A oferta de apenas esses dois cursos mostra, também, as questões de gênero inerentes à formação profissional. Na fala, o ex-diretor relata que, em geral, as moças cursavam o Normal, enquanto os moços o Técnico em Contabilidade, muito embora, houvesse moças nesse último. Portanto, como vimos anteriormente, esses cursos eram de investimento barato e de grande tradição em nosso sistema educativo, despertando o interesse dos jovens.

Ainda, quanto à discussão sobre as condições financeiras dos alunos, o ex-aluno Natal dos Santos Soares<sup>12</sup>, relatou que ingressou no curso Técnico em Contabilidade do Colégio Comercial em 1973, oriundo do Colégio Barão de Mauá do Instituto Marden que encerrou as atividades e transferiu as turmas, inclusive a dele, para o Colégio Estadual de Ituiutaba. O ex-aluno relatou que no período em que estudou existiam alunos muito pobres, mas que eles não eram maioria (SOARES, 2012). Disse que escolheu o curso porque já trabalhava em um escritório, buscando e entregando documentos e papéis. Justificou a escolha do curso com as seguintes palavras:

Naquele momento, eu enxergava nos Contadores, e enxergo até hoje, como uma forma de ascensão social e uma forma de ter o emprego garantido não só dentro de escritórios, mas também em empresas. [...] en-

<sup>11</sup> Os colaboradores declararam que o Colégio recebia alunos não só da cidade de Ituiutaba, mas também das cidades de Capinópolis e Santa Vitória. Os grupos de alunos vinham de “Kombi” e ônibus. (BARROS JÚNIOR; LUZIA, 2012)

<sup>12</sup> Empresário contábil, formado Técnico em Contabilidade pelo Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba e Contador pela Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas de Ituiutaba (ESCAII); onde se tornou professor universitário.

xergava ainda, que toda empresa tinha que ter obrigatoriamente seu Contador, fosse de escritório, fosse um profissional liberal, atuando dentro da empresa e mais os seus auxiliares; que não eram poucos, dentro das empresas eram vários auxiliares e dentro dos escritórios também.

A narrativa do colaborador provém da expectativa que ele tinha em relação a empregabilidade, portanto, refletindo a campanha do governo militar que buscava encaminhar os jovens a uma profissão que não exigisse ensino superior, portanto, uma formação rápida e terminal. O colaborador convivia com outros profissionais que atuavam na área e almejava chegar a condição de empresário contábil, para ele, naquele contexto, a formação técnica era garantia de realização profissional e de ascensão social. Independentemente da origem social dos alunos do colégio, todos deveriam se envolver com as atividades culturais e esportivas que eram importantes no cotidiano da escola. A esse respeito o ex-diretor Cícero Barros Júnior narrou que sempre primou por três aspectos na escola: “o educacional, o social e o esportivo. Não existe uma escola sem esses três aspectos. Que viu diretores que se preocupavam somente com a educação; o esporte muito pouco e o social, então, se omitiam” (BARROS JÚNIOR, 2012).

Além dos jogos e outras festas, os alunos do colégio eram assíduos nos desfiles de 7 de setembro – comemoração da independência do Brasil – e do dia 16 de setembro, em comemoração da emancipação político-administrativa da cidade de Ituiutaba. Encontramos no arquivo da escola uma foto do desfile do dia 16 de setembro de 1967, em que os alunos participaram da parada, em um carro que carregava o símbolo do colégio.

**Figura 3** – Participação dos alunos do Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba no desfile de 16 de setembro de 1967. Nota-se o grande público presente na parada e a peculiar mascote do colégio, um cífrão que carregava no braço direito o Caduceu, símbolo dos Contabilistas e no esquerdo uma roda dentada, que representa o trabalho, e faz parte da simbologia da economia. A mascote também utilizava o capacete com asas do Deus Mercúrio, da mitologia romana, que é associado às relações comerciais e à venda.



*Fonte: Arquivos do Colégio*

Ao ser perguntado sobre o símbolo, o ex-diretor sorriu e disse que a mascote que estava no carro do desfile (Figura 3) era uma criação dele. Segundo o ex-diretor: “o cífrão estava ligado à economia e à contabilidade, e na criação utilizou toda uma simbologia [enunciado da Figura 3] para criar o cífrão personalizado” (BARROS JÚNIOR, 2012). A mascote entrou para a história do colégio e recebeu o apelido de “Zé Cífrão”. Teve tanta importância que foi inserida dentro de um triângulo e deu origem a logomarca da Escola, que é utilizada nos documentos e uniformes dos alunos até os dias de hoje. A imagem é bastante reveladora e provoca a associação entre o estudo e renda, ideia bastante propagada nos anos de 1950, como vimos, pela teoria do “Capital Humano”, a ilustração iria além, transformando o próprio indivíduo em dinheiro. Essa associação, aliada a expectativa de ascensão social, via escola, refletiria no aumento do número de alunos dessa instituição ao longo do tempo.

**Figura 4** – Logomarca da Escola Estadual Professora Maria de Barros, um triângulo, rodeado pelo nome da escola e com a mascote apelidada de “Zé Cífrão” no centro.



**Fonte:** Arquivos do Colégio

#### 1.4 As matrículas

A análise de dados numéricos e de índices percentuais de matrículas dos alunos do Ginásio Comercial foram com base na tabulação dos livros de Atas de resultados da escola que contemplam, além das notas e da quantidade de alunos, as reprovações e desistências.

Tabela 2 – Quantidade de matrículas no curso de Ginásial de Comércio: 1966–1979.

| Legislação             | Série          | Turma | Ano        | 1966       | 1967       | 1968       | 1969       | 1970       | 1971       | 1972       | 1973       | 1974       | 1975       | 1976       | 1977       | 1978       | 1979 |
|------------------------|----------------|-------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------|
|                        |                |       |            | A          | B          |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |      |
| LDB 1961               | 1 <sup>a</sup> | A     | 42         | 46         | 55         | 53         | 47         | 47         | 52         |            |            |            |            |            |            |            |      |
|                        |                | B     |            |            | 52         | 46         | 49         | 49         |            |            |            |            |            |            |            |            |      |
|                        | 2 <sup>a</sup> | Única | 34         | 41         | 38         | 55         | 49         | 55         | 52         |            |            |            |            |            |            |            |      |
|                        | 3 <sup>a</sup> | Única | 26         | 37         | 42         | 46         | 48         | 48         | 52         |            |            |            |            |            |            |            |      |
| Lei 5692/71            | 4 <sup>a</sup> | Únida | 14         | 26         | 32         | 37         | 39         | 43         | 33         |            |            |            |            |            |            |            |      |
|                        | 5 <sup>a</sup> | Única |            |            |            |            |            |            |            | 47         | 45         | 50         | 57         | 58         | 59         | 61         |      |
|                        | 6 <sup>a</sup> | A     |            |            |            |            |            |            |            |            | 46         | 43         | 50         | 49         | 49         | 57         | 61   |
|                        |                | B     |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 62   |
|                        | 7 <sup>º</sup> | A     |            |            |            |            |            |            |            |            | 43         | 43         | 47         | 46         | 53         | 55         | 56   |
|                        |                | B     |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 53   |
|                        | 8 <sup>a</sup> | C     |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 53   |
|                        |                | A     |            |            |            |            |            |            |            |            | 41         | 42         | 42         | 46         | 44         | 48         | 60   |
|                        |                | B     |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 60   |
|                        |                |       |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 60   |
| <b>TOTAL DE ALUNOS</b> |                |       | <b>116</b> | <b>150</b> | <b>167</b> | <b>243</b> | <b>229</b> | <b>242</b> | <b>238</b> | <b>177</b> | <b>173</b> | <b>189</b> | <b>198</b> | <b>204</b> | <b>219</b> | <b>466</b> |      |

**Fonte:** Livros, nº 1 e 2, de Atas de resultados dos alunos do curso Ginásial de Comércio: 1966-1979.  
Atas disponíveis nos Arquivos do Colégio.

Nota-se que no ano de 1966, no primeiro ano de funcionamento do colégio, o número de matrículas do Ginásio foi expressivo. Foram formadas quatro turmas, uma de cada série do ensino primário que totalizaram o número de 116 alunos. A turma de maior quantidade foi a 1<sup>a</sup> série, ou seja, os ingressantes, com 42 alunos. Todavia, a formação de turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries já no primeiro ano de criação do colégio denota que se teve grande procura pelo curso e indica mais ainda, que tais alunos eram oriundos de outras escolas. Levando em consideração que, na época, somente o Educandário Ituiutabano oferecia ensino Ginásial de Comércio gratuito, um curso ainda não autorizado, podemos inferir que a maioria desses alunos da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries eram oriundos do ensino privado. A respeito da absorção de alunos do ensino privado, o ex-diretor do Comercial esclareceu que:

[...] houve realmente a absorção de alunos de outras escolas, inclusive das privadas. O Marden começou a entrar em uma situação difícil, por falta de alunos, houve uma carência de alunos, então naquela época o Dr. Álvaro estava tendo dificuldades de manter o curso técnico. E nós absorvermos, também, vários alunos, quer dizer, ampliamos as nossas salas e conseguimos dar uma... Uma solução nessa problemática do Instituto Marden, então nós engrossamos a escola com um pouco mais de alunos em função também dessa... Dessa falha da, da.... Evolução, das... Coisas. Não sei se porque era estadual, não cobrava, ensino era gratuito, lá [no Marden] o pessoal não queria pagar talvez seja esse um dos elementos, mas a escola tava tendo dificuldades com os alunos e os alunos que estavam na escola eram muito poucos, poucas as salas de aula, então vieram nos solicitar se tinha condição de receber aqueles alunos e ai nos fomos recebendo esses alunos, engrossando as fileiras e preparamos para orientá-los. (BARROS JÚNIOR, 2012)

Retornando com a análise dos dados das matrículas, até o ano de 1968, comparando o primeiro ano letivo com esse, verificamos um aumento de 44% no número de alunos matriculados. Após esse período, o número de alunos cresceu até 1972, momento em que a escola já contava com mais que o dobro de alunos em relação aos matriculados no primeiro ano de existência da escola, contado com duas turmas de 1<sup>a</sup> série, A e B, desde o ano de 1969. Os números demonstram que o ensino profissionalizante gratuito era muito procurado e se consolidava como alternativa para conclusão dos estudos.

A partir de 1972, com o advento da Lei 5692/71 que unificou o ensino primário passando o 1º grau para oito anos de estudos obrigatórios, de forma que as séries de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> do ginásio, transformaram-se em 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1º grau. As Atas do Colégio a partir de 1974 não trazem mais a formação do aluno como de “Ginasial de Comércio”, mas sim a denominação geral de ensino de 1º grau. Nos arquivos pesquisados, verificou-se que as reformas no ensino introduzidas pela citada lei acabaram por refletir na carga horária das aulas e rotinas do colégio, sendo adaptada aos currículos dos cursos a partir do ano de 1974.

Com relação ao número de alunos, um fenômeno que observamos foi a estabilidade no número de matrículas, no intervalo de 1969 até 1972, quando se manteve uma média de 200 alunos por ano. Contudo, a partir de 1973, ocorre um decréscimo de 25,6% no número de matrículas, interrompendo o crescimento de matrículas e deixando a média, entre os anos de 1973 e 1978, abaixo do período inicial. Quanto a tal fenômeno, podemos considerar como fato motivador da diminuição no número de alunos a transferência, no ano de 1973, do Colégio Estadual de Ituiutaba, o “Comercial”, para o novo prédio da Escola Rotary, situado no bairro Ipiranga, num conjunto habitacional conhecido como “Núcleo da COHAB”, numa região também conhecida como “Capão da Lagoa”, pois estava muito próxima de uma lagoa cercada por uma mata fechada, numa região periférica da cidade e, na época, de difícil acesso. Ao que indica tal mudança pode ter influenciando na quantidade de alunos, pois a escola ficava mais longe do centro e de outros bairros da cidade, dificultando o acesso dos alunos à escola. Sobre essa questão, o ex-aluno Soares (2012) relatou que a mudança da sede do colégio realmente dificultou o acesso aos alunos, pois a cidade chegava naquela época até o bairro progresso [onde se situava a antiga Escola Rotary e a escola Governador Clóvis Salgado]. Como a nova sede era em um bairro construído afastado da cidade, existia uma lacuna entre os bairros Progresso e Ipiranga. As ruas ainda estavam em construção e eram de terra, não tinha rede fluvial e todos esses fatores dificultavam o acesso “da cidade” até a nova Escola Rotary.

O colaborador Iderlindo Joaquim Luzia disse que iniciou como professor no Colégio Comercial do bairro Ipiranga e que “o acesso era muito difícil, se dava pela Avenida 7; que os alunos tinham que passar pelo cemitério da cidade, por ruas de terra, a pé ou de bicicleta, até chegar no colégio. Tudo isso à noite” (LUZIA, 2012). Todos esses fatores acabaram por influenciar a procura

pelo Ensino Comercial ginásial e a partir de então as turmas Ginásiais passaram a ter média inferior a 50 alunos por sala, excetuando-se a dos ingressantes, a 5<sup>a</sup> série.

Quanto aos dados das matrículas do curso Técnico em Contabilidade, não desenvolveremos a mesma análise realizada no curso ginásial, em virtude da falta de fontes que propiciassem o agrupamento de tal quantidade de dados e informações.

**Tabela 3 – Quantidade de matrículas no curso de Técnico em Contabilidade: 1966–1979**

| Série          | Turma | Ano       |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
|----------------|-------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|                |       | 1966      | 1967      | 1968       | 1969       | 1970       | 1971       | 1972       | 1973       | 1974       | 1975       | 1976       | 1977       | 1978       | 1979       |
| 1 <sup>a</sup> | A     | 33        | 37        | 43         | 38         | 51         | 47         | 43         | 40         | 46         | 50         | 55         | 63         | 58         | 60         |
|                | B     |           |           |            |            | 33         | 44         | 38         | 50         | 50         | 56         | 55         | 53         | 57         | 59         |
|                | C     |           |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 59         | 59         |
|                | D     |           |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 59         | 59         |
| 2 <sup>a</sup> | A     | 15        | 36        | 29         | 33         | 36         | 34         | 31         | 42         | 40         | 43         | 46         | 50         | 50         | 28         |
|                | B     |           |           |            |            |            |            | 30         | 41         | 40         | 45         | 49         | 51         | 49         | 59         |
|                | C     |           |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 59         | 59         |
|                | D     |           |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 56         |            |
| 3 <sup>a</sup> | A     |           | 15        | 38         | 30         | 26         | 37         | 35         | 37         | 33         | 32         | 39         | 34         | 40         | 52         |
|                | B     |           |           |            |            |            |            |            | 35         | 33         | 35         | 40         | 34         | 40         | 51         |
|                | C     |           |           |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 49         |            |
| <b>TOTAL</b>   |       | <b>48</b> | <b>88</b> | <b>110</b> | <b>101</b> | <b>113</b> | <b>151</b> | <b>183</b> | <b>233</b> | <b>242</b> | <b>255</b> | <b>285</b> | <b>287</b> | <b>290</b> | <b>589</b> |

**Fonte:** Livros, nº 1 e 2, de Atas de resultados dos alunos do curso Técnico de Contabilidade: 1966–1979. Atas disponíveis nos Arquivos do Colégio.

A partir dos dados da Tabela 3, podemos inferir que o número de ingressantes no curso de Técnico em Contabilidade para o ano de 1966 não foi tão expressivo como os apresentados no ginásio, mas nem por isso menos significativo. Logo no primeiro ano foi constituída uma turma de 2<sup>a</sup> ano, indicando o mesmo fenômeno acontecido com o ginásial, a absorção de alunos de outras escolas. No curso técnico não verificamos a mesma incidência ocorrida no ginásial a partir de 1973, ou seja, não houve a redução no número de matrículas, pelo contrário, ocorreu um aumento nas turmas a partir de 1972, chegando ao ponto de se ter duas turmas, A e B, em cada série até o ano de 1978. A diferença percentual no número de alunos matriculados de 1966 até 1978, em 13 anos de existência, demonstrou um aumento de 504% no total de alunos matriculados, ou seja, cinco vezes mais alunos.

Os dados obtidos nos livros mostraram o crescimento no número de alunos matriculados no curso Técnico de Contabilidade. Por outro lado, a análise dos livros, também demonstra o declínio nas matrículas do curso ginásial nos anos de 1973 a 1974, período em que, pela primeira vez, o número de matriculados no Curso Técnico de Contabilidade ultrapassa o número de alunos matriculados no Ginásio Comercial. Acreditamos que, além da mudança do local da

escola, questão já analisada, o declínio está intimamente ligado às reformas na Educação que ocorreram com a Lei 5692/71. O curso deixou de se chamar Ginásio de Comércio e foi generalizado como ensino de 1º Grau, mantendo em seu currículo apenas duas disciplinas afins ao Comércio, Práticas Comerciais e Práticas de Escritório.

### **1.5 A nova sede do "Comercial"**

Em 1979 um acordo propiciou a transferência do Colégio Estadual de Ituiutaba, o “Comercial”, para as instalações do Educandário Ituiutabano. Conforme descreve o colaborador Cícero Barros Júnior, ex-diretor do estabelecimento:

Nós permanecemos na Escola Rotary durante muitos anos, até que nós transferimos para o Educandário Ituiutabano. Quando a escola lá teve problemas, e na época o prefeito me chamou, me convidou, para participar da problemática que eles estavam passando; que a prefeitura não poderia assumir o controle da escola que estava quase, vamos dizer assim, indo a falência por questões internas, deles, da entidade. E o que nos podemos fazer, nos abraçamos a causa juntamente com o prefeito, Acácio, e a entidade UMEI, que era a dona da Escola e conseguimos, através também de políticos, nós conseguimos transferir a nossa escola para o prédio, alugar o prédio, e adquirir, o... Absorver os alunos, todos, que estavam estudando nós absorvemos para a Escola Professora Maria de Barros, que eram do antigo Educandário. Então não houve perda nenhuma, houve uma fusão das duas escolas, permanecendo a orientação da escola Estadual, que era a nossa, que era a Professora Maria de Barros. Com isso fechou a outra, em termos educacionais a outra desapareceu, ficando apenas o prédio. (BARROS JÚNIOR, 2012)

O acordo possibilitou a conquista do espaço que não tinha e daí para frente construir sua identidade. Possibilitou também a extinção do Educandário e de seu Colégio Comercial sem prejuízo à comunidade adjacente e a da cidade, pois todos os alunos que mostraram interesse em permanecer foram absorvidos pelo Colégio Estadual. O prédio era muito bem estruturado, imponente e de arquitetura que merece discussão, constando com amplas salas de aula, sanitários, sala de professores, secretaria, área de convivência com quadra de esportes e até mesmo um auditório. A proprietária e mantenedora do Educandário a União da Mocidade Espírita de Ituiutaba (UMEI) recebeu, em contrapartida, o aluguel pelo prédio. A despesa passou a ser custeada pelo Estado.

**Figura 5** – Vista frontal do prédio do Educandário Espírita Ituiutabano – situado na Rua Cláudio Manoel da Costa, 2940, bairro Independência – foto do início da década de 1960.



**Fonte:** Arquivos da 16ª Secretaria Regional de Educação de Ituiutaba.

A partir da absorção, em 1979, o Colégio Estadual de Ituiutaba dobrou o número de alunos existentes no ginásial, passando a atender 466 jovens. No Técnico em Contabilidade, o número também dobrou, passando de 290 alunos em 1978 para 589 em 1979. O Colégio matriculou, naquele ano, 1.055 alunos. O "Comercial", com sede própria, passou a atender em tempo integral, criando imediatamente salas no turno vespertino, o que era impossível antes por conta do uso compartilhado do espaço escolar. Era o início de uma nova fase para a educação profissional na cidade de Ituiutaba, tanto para o Colégio Estadual de Ituiutaba, quanto para o alunado e a comunidade.

## **Considerações**

Pesquisar a origem e o desenvolvimento do ensino profissional a partir de uma instituição educacional como o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, considerando o contexto político, social e econômico em que ela está inserida, deu-nos a ideia da importância desse tipo de pesquisa para as produções historiográficas da educação. Sem sermos pretensiosos, contribuímos com as pesquisas para a história da educação, tanto local quanto regional, quando nos propomos a discutir as origens da educação profissional na cidade de Ituiutaba, levando em consideração a relação singular entre o indivíduo, a escola e o mercado de trabalho.

Dessa forma, buscamos, nas origens, nos documentos e em personagens, entender o ensino oferecido e o cotidiano escolar, sempre procurando responder qual foi a importância e o papel do colégio na formação dos jovens tijucanos. Agora, ao final, evidenciamos que a gênese do colégio Comercial Oficial de Ituiutaba teve grande importância no contexto do desenvolvimento econômico pelo qual passava a cidade de Ituiutaba e região, a partir da década de 1960. Reforça nossa assertiva a inexistência do ensino superior na cidade antes do início da década de 1970, portanto, exceto pela elite urbana e rural que podia enviar seus filhos para estudar noutras cidades, as demais classes da sociedade tijucana recorriam ao ensino local.

Verificamos, por fim, que, apesar de participar de um sistema excluente e dual de ensino secundário, o Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba não tinha seus cursos discriminados. É certo que recebia alunos pobres, mas não era procurado só por eles. Acreditamos que a nossa pesquisa possibilitou a melhor compreensão sobre as origens da educação profissional no município de Ituiutaba e as contribuições do ensino oferecido pelo Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba, o “Comercial”, aos alunos da cidade e região. Todavia, entendemos que é necessário ampliar as pesquisas específicas sobre a educação profissional, pouco exploradas, mas necessárias para se compreender a educação como um todo.

## Referências

- BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - v. 15, n. 42. São Paulo: ANPOCS. 2000. p. 124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v15n42/1741.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.
- BUSINO, Giovanni. **Elites et élitisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba (MG), Ano I. N. 4., 13 jan. 1966
- FRANCO, Isaura Melo, SOUZA, Sauloéber Társio. **O universo escolar representado na imprensa de Ituiutaba-MG (anos 50 e 60)**. 2009. Disponível em: <<https://ssl4799.websitseguro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009-0080.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2012.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Cláudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís [orgs.]. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados. 2002.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil. (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IBGE. **Censo demográfico (1970)**. Rio Janeiro: IBGE. CD-ROM. 1970.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.896, de 18 de dezembro de 1980.** Dá a denominação de professora Maria de Barros à Escola Estadual Comercial de 1º e 2º Graus de Ituiutaba. 1980.

\_\_\_\_\_. Portaria Estadual nº 132, de 23 de fevereiro de 1966. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais (DOEMG).** 25 mar. 1966.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.878, de 20 de dezembro de 1965. Cria Colégios Comerciais Oficiais nas cidades de Santa Luzia, Rio Novo e Ituiutaba. 1965.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.941, de 12 de setembro de 1968.** Fixa normas para designação de estabelecimentos de ensino médio, mantidos pelo Estado. 1968.

PAIVA, Vanilda. Sobre o Conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 185-191, jul. 2001.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Ensino Noturno a travessia para a esperança.** São Paulo: Global, 1995.

SOUZA, Sauloéber T. “O Universo Escolar nas páginas da imprensa tijucana (Ituiutaba - MG, anos de 1950 e 1960)” In.: **Cadernos de História da Educação**, v. 09, n. 02, jul/dez. 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **El Espacio y El tiempo escolares como objeto histórico.** In: Contemporaneidade e Educação. Ano V. n. 7. 1º Sem/2000.

### **Fontes documentais:**

COLÉGIO COMERCIAL OFICIAL DE ITUIUTABA. **Livro de Atas das Reuniões do Corpo Docente.** 1966-1973.

\_\_\_\_\_. **Livro de Atas de registro de notas finais do Curso de Ginásial de Comércio.** 1966-1979.

\_\_\_\_\_. **Livro de Atas de registro de notas finais do Curso de Técnico em Contabilidade.** 1966-1979.

\_\_\_\_\_. **Livro de professores nomeados.** 1966-1979.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar.** 1968.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Cadastro Escolar da Diretoria de Ensino Comercial.** 1966.

ESCOLA ESTADUAL DE ITUIUTABA. **Livro de ponto de professores e horários de aulas.** 1973-1974.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 13,** 20 de maio de 1970.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar.** 1973.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar.** 1975.

## **Fonte orais.**

BARROS JÚNIOR, Cícero. Ituiutaba, 27 de fevereiro de 2012. 1 fita cassete (60 min.).

Entrevista concedida a nós.

LUZIA, Iderlindo Joaquim. Ituiutaba, 19 de janeiro de 2012. 1 fita cassete (60 min.).

Entrevista concedida a nós.

SOARES, Natal dos Santos. Ituiutaba, 19 de janeiro de 2012. 1 fita cassete (60 min.).

Entrevista concedida a nós.



# **APRENDIZADO AGRÍCOLA BORGES SAMPAIO: UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL NO TRIÂNGULO MINEIRO (1916 – 1934)\***

Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza<sup>1</sup>  
Elisabeth Farias da Silva<sup>2</sup>

Diversas foram as modalidades institucionais de educação profissional criadas em Minas Gerais e no Brasil nos anos iniciais do século XX, dentre elas os aprendizados agrícolas. De acordo com a legislação que normatizou o ensino agronômico no Brasil (decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910), essas instituições tinham como objetivo “formar trabalhadores aptos para os diversos serviços da propriedade rural”, devendo, para isso, oferecer um ensino “exclusivamente prático”, aproveitando, preferencialmente, os “filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais”, os quais deveriam, por sua vez, ter “pelo menos 14 anos de idade e 18 no máximo”, além de terem “boa conducta e constituição physica” que os tornassem “aptos para o serviço do campo” (BRASIL, 1910).

Considerando a época e o contexto em que esta legislação foi publicada, é possível depreender que ela estava em consonância com os ideais republicanos, já que possibilitaria a formação de mão de obra para atender aos anseios das elites dirigentes em um país cuja maioria de seus municípios mantinha traços eminentemente rurais e, além disso, não podia mais contar com a mão-de-obra escravizada.

Entretanto, mesmo tendo um viés político-econômico, essas instituições tinham também um caráter social e higienista, pois ao mesmo tempo em que tencionavam despertar a vocação agrícola em crianças e jovens, transformando-os em trabalhadores úteis à Pátria, também tinham como intento promover um movimento de assepsia das cidades, impedindo a circulação das crianças pobres, consideradas “vadias” e “vagabundas” pelas vias públicas.

Sendo assim, de forma contraditória, embora a legislação prescrevesse que os aprendizados agrícolas deveriam atender “filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais” que tivessem “boa conducta”, eles acabavam atendendo também crianças e jovens enviados por determinação judicial para cum-

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.107-124

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marilsa.souza@uftm.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lizbet@uol.com.br.

primento de pena por mau comportamento e desobediência às normas impostas para a manutenção da ordem social.

As finalidades atribuídas aos aprendizados agrícolas estavam, portanto, delineadas entre duas vertentes: a escolar, com ênfase na educação para o trabalho, e a correcional, já que defendia a regeneração do jovem por meio da reclusão e disciplinarização:

[...] não basta isolar das ruas, confinar simplesmente: é preciso corrigir, disciplinar, educar. Nesse sentido, o trabalho, a atividade produtiva, emerge como caminho que permitirá redimir todos os males. Identifica-se no trabalho a dupla função de preservar a criança e o adolescente do contato com o vício, e de recuperar, resgatar do vício (MOURA, 1999).

Este artigo tratará de um aprendizado agrícola específico, que recebeu a denominação de “Borges Sampaio”, e que foi criado no município de Uberaba, na região do Triângulo Mineiro, no ano de 1916. Seu objetivo é oferecer elementos para a compreensão do processo histórico que favoreceu a disseminação de instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais – no caso, as instituições voltadas para a aprendizagem agrícola – e, ao mesmo tempo, refletir como essas instituições atenderam a um projeto maior de retirada das ruas das crianças ditas delinquentes, utilizando-se da pedagogia baseada no ensino “para o trabalho” por meio do ensino “pelo trabalho” como forma de redenção da infância e da juventude desvalida.

Sobre o município de Uberaba é importante destacar que, devido à sua localização geográfica, ele foi considerado, a partir de meados do século XIX, o mais importante do Triângulo Mineiro e um dos mais importantes do estado, tendo o comércio como sua atividade econômica principal. Entretanto, em 1895/1896, o prolongamento dos trilhos da estrada de ferro – que até então finalizavam em Uberaba – para outras cidades mineiras provocou o declínio das atividades comerciais, fazendo com que a cidade reocupasse sua atenção com o setor primário (REZENDE, 1991).

Conforme Rezende (1991), o investimento nas atividades agropecuárias fez de Uberaba um centro pecuarista pela criação seletiva de gado zebu, que passou a liderar, em caráter absoluto, a vida sócio-econômica da cidade. Porém, na perspectiva de Wagner (2006), o fortalecimento da atividade pecuária contribuiu para a formação de ilhas dentro do próprio município, isolando as elites compostas pelos grandes fazendeiros do restante da população. Para a autora, essa elite não contribuiu para o desenvolvimento da cidade; ao contrário, “acabou perpetuando o desemprego, o analfabetismo, a ausência de investimento no setor produtivo [...]” (WAGNER, 2006, p. 134).

Tal situação fez aumentar o número de crianças pobres e ociosas vagando ou pedindo esmolas pelas ruas, conforme constatado neste excerto retirado de um artigo curiosamente intitulado “A criminologia em Uberaba: ensaio de criminologia local”, escrito por Felício Buarque, em 1904:

Nesta cidade, onde vivem numerosas creanças, valendo-se da caridade pública para manterem, às mais das vezes, a ociosidade e outros vícios paternos e maternos, já deveria haver um instituto de instrução e educação, em que aprendessem a ler, a escrever e a praticar em artes e ofícios e, assim, adquirissem hábitos de amor ao trabalho (APU, 1904, p. 67).

A inserção do problema das crianças pobres que mendigavam pela cidade em um tratado de criminologia ratifica o pensamento usual daquela época de que o pauperismo estava associado à criminalidade e a condutas antissociais. Além disso, demonstra o quanto tal situação representava um incômodo para uma sociedade que, conforme Fonseca (2010, p. 10), queria “convencer a todos e a si mesma” que era “próspera, civilizada e metropolitana”.

A condição econômica e social do município no início do século XX justificava, portanto, o investimento em uma instituição de educação profissional nos moldes do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio. A gênese dessa instituição pode ser elucidada em uma correspondência enviada pelo presidente da Câmara de Uberaba, Hildebrando de Araújo Pontes, ao então Ministro da Agricultura, em 1913, onde ele ressaltava “a necessidade que há de se traduzir em realidade, dentro do menor prazo possível, a instalação do Instituto Fundamental [...], de acordo com a anterior deliberação de V. Exa. [...]”. Nesta carta Pontes lembrava, inclusive, que a municipalidade já havia doado ao Estado “os terrenos necessários e o predio onde funcionou o antigo e extinto Instituto Zootécnico de Uberaba”<sup>3</sup> (APM, 1913).

Sobre a importância da instituição a ser fundada, Hildebrando Pontes esclarecia que, apesar do aumento do número de crianças da zona rural matriculadas nas escolas do município, os professores rurais tinham que lutar contra os pais - chefes de família cuja educação era “incompleta e até inexistente” – que alegavam que “o homem só deve saber ler e escrever um pouquinho, que é o quanto basta para a vida prática”. Dessa forma, os pais sujeitavam seus filhos “a continuadas faltas às aulas, a propósito de colheitas de cereais e até por causas de importância mínima”. Entretanto, julgava o Presidente da Câmara que, “educando-se a geração actual nos moldes da moderna pedagogia, amanhã terão desaparecido todos estes costumes antiquados” (APM, 1913).

Para tanto, Pontes acreditava nos benefícios da instalação da instituição que iria “[...] prodigalizar os pais sem recursos – como em geral são as nossas populações rurais – o meio de educar os seus filhos, fazendo delles profissionais habilitados, despertando assim energias adormecidas e animando vocações incultas”. Como resultado, Pontes afiançava que brevemente Minas teria “uma

<sup>3</sup>O Instituto Zootécnico de Uberaba foi uma instituição de educação superior voltada para a área rural instalada em Uberaba no ano de 1895 (MACHADO, 2009). É interessante observar que em Minas Gerais a preocupação com o ensino profissionalizante voltado para as práticas agrícolas teve início antes do decreto federal 8.319/1910. Em 1892, a lei nº 41 dava nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais e, em decorrência dessa legislação, foi criado, no mesmo ano, o Instituto Zootécnico da cidade (MOURÃO, 1962).

geração, não de intellectuaes, mas de homens capazes de guiar, sem difficuldades, os seus destinos” (APM, 1913), ou seja, aqueles jovens não fariam parte da elite intelectual responsável por conduzir os destinos da nação, mas, pelo menos, seriam trabalhadores em condições de prover o sustento de suas famílias.

As palavras de Pontes reforçam, portanto, o pensamento dicotômico que perpassa toda a história da educação brasileira que prioriza o ensino superior na formação das elites e direciona as pessoas menos favorecidas para uma formação rudimentar ou, quando muito, técnica. Em 1902, por exemplo, o presidente do estado de Minas Gerais, Joaquim Cândido da Costa Sena, atrelava a aprendizagem técnica às “crianças desprotegidas da sorte” uma vez que, “[...] infelizmente, como triste consequência legada pela escravidão, quem entre nós dispõe de recursos para estudos, em geral, não cogita do arado – pensa em diplomas e títulos científicos” (MINAS GERAIS, 1902, p. 32).

Discursos à parte, a imagem representada na figura 1 demonstra, de forma nítida, o público alvo para o qual o Aprendizado Agrícola Borges Sam-paio fora efetivamente destinado.



Fonte: Arquivo Público Mineiro

Constata-se, pela fotografia, que a instituição atendia a um número considerável de alunos, em sua maioria negros, que carregava, em sua gênese, as reminiscências herdadas de uma sociedade escravista. O alinhamento dos alunos e a uniformidade dos gestos (todos de pé, com os braços abaixados e os olhares voltados para o fotógrafo) pretendiam passar a imagem de uma instituição organizada, na qual os jovens – cujos corpos foram docilizados, manipula-

dos, modelados e treinados (FOUCAULT, 2009) - eram exímios cumpridores das normas disciplinares.

Entretanto, conforme Vidal e Abdala (2005, p. 191) é preciso estar atento ao fato de que as fotografias “oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade”, pois existem vários fatores que influenciam em sua produção. Embora a imagem retratada pretenda transmitir a ideia de uma instituição disciplinar primorosa, nem tudo era perfeito no cotidiano institucional, já que por várias vezes, nos relatórios de inspeção, foram contabilizadas fugas de alguns alunos, conforme constatado na transcrição seguinte, registrada em 1932:

[...] o menor Wenceslau Correa se acha foragido do aprendizado Agrícola Borges Sampaio em companhia de mais três alunos daquele estabelecimento desde outubro do ano findo, tendo esta repartição providenciado sobre a captura dos mesmos, conseguindo, por enquanto, encontrar somente um deles (APM, 1932).

Ainda analisando a figura 1, que também retrata o aspecto frontal do prédio do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio, é possível constatar que a instituição estava localizada em uma área campestre que, além de ser o ambiente propício para o ensino de práticas agrícolas, permitia o distanciamento dos alunos das más influências próprias dos centros urbanos, favorecendo o processo educativo. Além disso, as prescrições higienistas de então reforçavam a importância do contato com o ar puro para a manutenção da saúde e do bem-estar do indivíduo. A instituição estava instalada em um casarão amplo e repleto de janelas que, além de fornecerem a luminosidade necessária, eram importantes para permitir a circulação do ar e manter a salubridade do ambiente.

De acordo com a legislação, os aprendizados agrícolas poderiam ser organizados na modalidade de internatos ou externatos, “[...] conforme permitirem as condições locais tendo em vista a maior ou menor densidade da população rural nas proximidades do estabelecimento” (BRASIL, 1910). No caso da instituição em tela, seu funcionamento era em regime de internato, sendo que ela recebia, inclusive, jovens de outras cidades encaminhados pelo Secretário do Interior. Para ingressar no Aprendizado era necessário apresentar o requerimento do pai ou tutor, certidão de idade emitida pelo registro civil, atestado médico e atestado de pobreza. A propósito, a pobreza era a medida utilizada não só para o ingresso na instituição, mas também para a permanência, conforme observado neste documento emitido pelo diretor do Aprendizado ao Juiz de Direito da Comarca de Uberaba em relação ao pedido de exclusão de um dos menores:

Acontece, porém, que a progenitora desse menor foi pessoalmente ao Sr. Diretor daquele estabelecimento e pediu-lhe obtivesse um meio de tornar sem efeito a exclusão de seu filho, visto ser vagabundo o seu marido e não dispor o mesmo de recursos para continuar a educação de seu fi-

lho. À vista disso, solicito a Vossa Excelencia a especial fineza de emitir o seu parecer a respeito da idoneidade do pai desse menor, verificando se não seria o caso da decretação da perda do patrio poder, de acordo com o artigo 78, nº. 5, do decreto 7.680, de 3 de junho de 1927 do Regulamento de Menores (APM, 1931).

Sobre as atividades desenvolvidas no Aprendizado Agrícola, é importante retomar o artigo 266 do decreto 8.319/1910, que determinava que o objetivo desse modelo institucional era “formar trabalhadores aptos para os diversos serviços da propriedade rural, exploradas de acordo com as modernas práticas agronomicas”, ou seja, tais instituições haviam sido criadas com o intuito de “disseminar práticas modernas de cultivo agrícola em um país que ainda mantinha resquícios do trabalho escravo, mas que tencionava desenvolver-se sob a égide do progresso e da modernização” (RIBEIRO; SOUZA; ARAÚJO; 2017). Para Nogueira e Alvarenga (2011), a substituição dos instrumentos tradicionalmente usados pelos escravos por práticas, métodos, instrumentos e maquinários modernos pode ser interpretada como uma estratégia de (re) construção social do significado do trabalho.

Entretanto, na prática, no Aprendizado Agrícola Borges Sampaio as crianças aprendiam a manejar enxadas e fazer capina, conforme constatado na figura 2, que tem como título um nome bastante sugestivo: “Meninos no trabalho”. Em um breve momento de pausa de suas atividades laborais, os alunos posaram para a fotografia empunhando suas ferramentas de trabalho constituídas por foices e enxadas.



Fonte: Arquivo Público Mineiro

Outros aspectos do cotidiano institucional podem ser revelados por meio da leitura de alguns exemplares dos jornais locais. Em 1920, por exemplo, o jornal *O Gaiato* publicou a seguinte nota acerca do Aprendizado Agrícola:

Sobre a nossa nota de domingo p. p. referente ao Aprendizado Agrícola "Borges Sampaio" desta cidade, recebemos do sr. Isidro Gil, M. D. diretor desse estabelecimento publico, uma extensa e bem explicativa cartana qual S. Excelênciá nos satisfaz informando-nos com perfeitos dados, que mais ou menos merecem a nossa confiança, tudo o que vai pelo seu instituto à dentro, bem como: o número de matriculados, que é 36, o de foragidos, que é de 4, e que o serviço da enxada é feito pelos *menores*, durante cinco horas e meia e escolares 3 horas. S. Exma. nos esclarece mais, que os castigos infligidos nos menores faltosos são conhecidos da Directoria de Agricultura, que, ainda recommenda mais severidade, em taes casos, e que tudo que la se passa, é a sua ordem, etc. etc. Termina convidandnos gentilmente para uma visita áquelle estabelecimento, o que com o maximo prazer aceitamos para a primeira oportunidade. Gostamos imenso da carta do sr. Isidro Gil, que sahindo do seu silencio, falla-nos alguma cousa sobre o Aprendizado (O GAIATO, 1920, p. 2; grifos do autor).

Um dos pontos que chama a atenção neste texto é referente à carga horária destinada às atividades escolares, que era bastante inferior às atividades práticas, descritas pelo jornalista como “serviço da enxada”, realizado pelas crianças “menores”. O fato de essas crianças serem obrigadas a ficar por cinco horas e meia realizando esse tipo de atividade pode ter sido um fator significativo para justificar suas fugas, que naquele momento eram contabilizadas em quatro.

Também chama a atenção, no excerto do jornal, a referência aos “castigos infligidos nos menores faltosos”, que tinham a anuênciā da Directoria de Agricultura. No processo de docilização dos corpos, a utilização de castigos era um tipo de sansão moralizadora (FOUCAULT, 2009) que tinha como função reduzir os desvios, tendo, portanto, uma conotação corretiva.

A oferta do ensino primário aos alunos do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio era decorrente do decreto 8.319/1910 que determinava, no artigo 298, que deveria haver, nesses estabelecimentos, “um curso primario para alumnos que delles precisarem”. Para tanto, a instituição contava com uma professora que residia, inclusive, nas dependências da chácara. Uma matéria publicada no jornal *Lavoura e Comércio* no ano de 1928 apresenta alguns elementos que permitem maior aproximação com o cotidiano escolar:

[...] funciona sob a regência da sra. Cherubina dos Santos Cupertino, es- tando o Aprendizado sob a direcção do Sr. Dr. Antonio Fonseca. A es-cola está dividida em 2 turnos, sendo um das 11 ás 1 ½ e outro das 2 ás 4. No 1º turno estão os alumnos do 1º anno e no 2º os do 2º e 3º annos. Examinando os alumnos, quer do 1º como dos outros annos, notei o

bom aproveitamento delles. Os meninos estão todos bem dispostos. A professora não é normalista, mas com a pratica de 15 annos de magisterio, desempenha perfeitamente sua missão. É intelligente, esforçada e segue os progressos do ensino. Levo desta escola excellente impressão. A disciplina é excelente (LAVOURA E COMÉRCIO, 1928, p. 9).

Dando continuidade a essa reportagem o jornalista tecia diversos elogios ao então director e ressaltava que, ao visitar a instituição, ele teve “[...] um mixto de impressão bôas e más. Estas correm por conta do estado de conservação do edifício e aquellas são fructos legítimos da dedicação do director” (LAVOURA E COMÉRCIO, 1928, p. 9).

A referência ao mau estado de conservação das instalações é ratificada neste relatório de inspeção realizado posteriormente, no ano de 1930:

[...] Actualmente, são somente 3 funcionários: director, mestre de cultura e professora primaria, tendo o estabelecimento 60 menores matriculados. O director, além de dirigir o estabelecimento, faz todo o serviço de escripturação e desempenha ainda as funcções de guarda-vigilante, chefe de disciplina, etc. Os menores não fogem porque não querem. Durante a noite, ficam sós, porque o director não pode deixar a sua família para ir dormir ao meio dos menores [...]. E é por falta de um chefe de disciplina que os menores estragam camas, rasgam roupas, perdem calçados, fogem e fazem de um estabelecimento como esse uma casa de liberdades [...]. Devo dizer que, á primeira vista, pode parecer que o director seja o culpado pelo pessimo estado em que se encontra o instituto; porém, assim não acontece. Para conservar um predio tão velho, é preciso gastar-se muito dinheiro, o que não valerá a pena; será esperdiçar cera com máu defuncto (APM, 1930).

Por esse relato é possível observar que as determinações previstas na legislação não estavam sendo cumpridas, como por exemplo o disposto no artigo 305, que relacionava o pessoal de ensino e administrativo que deveria trabalhar nos Aprendizados Agrícolas:

a) um director e professor de agricultura, zootechnia, veterinaria e industrias rurales; b) um professor primario tendo um ou mais adjuntos, conforme o numero de alumnos; c) um secretario, encarregado da contabilidade e professor de contabilidade agricola; d) um conservador da biblioteca e do museu, e inspector de alumnos; e) um chefe de culturas; f) um jardineiro e horticultor; g) um tratador de animaes; h) um pratico de industrias agricolais; i) um mestre de officina para o trabalho do ferro; j) um mestre de officina para o trabalho na madeira; k) operarios para o trabalho de alvenaria, olaria, couro, vime, etc.; l) um economo; m) um mestre de gymnastica e instrucção militar; n) um porteiro-continuo; o) o numero de serventes e trabalhadores necessarios aos diferentes serviços (BRASIL, 1910).

Além da falta de pessoal, as instalações precárias das edificações contribuíam para agravar a situação da instituição, conforme observado nas transcrições que seguem, retiradas dos relatórios de inspeção realizados em 1930 e 1933:

[...] Não poderia ser peor a impressão que tive dêsse estabelecimento, na parte quese refere ás installações! Situado em terrenos regulares, dotado de regalias topographicas naturaes, com clima optimo, é de se passar que estejam ali abrigados 60 menores. A impressão que o visitante tem é simplesmente horrorosa.

[...] A sala destinada às aulas, além de ter o assoalho remendado, o tecto também ameaça ruir...

[...] Agora que verifiquei isso tudo, é que justifico a attitude do Director do estabelecimento em evitar, o mais possível, que o estabelecimento seja visitado! Pudera! Isso é uma vergonha, não só para esse funcionario, como também para a alta administração do Estado.

[...] Do que já expus, deduz-se que a hygiene não pode ser das melhores. A installação sanitaria é pessima; agua defficiente; exgotto feito com manilhas e a agua não tem queda sufficiente. O serviço de exgotto foi feito pelo engenheiro Guilherme Ferreira, que, como medida de economia, empregou manilhas estreitas em um lugar onde a queda d'agua é quase nula. Dali resulta os entopimentos constantes, os gastos de cimento e desinfectantes.

[...] Já em 1930 (inspeção feita pelo Sr. José Utsch Carneiro) foi reconhecida a necessidade da construção de um novo pavilhão. Sí esse predio se achava em condições de ser demolido naquela data, o que não será hoje, decorridos três annos?

[...] Não será criminosa a attitude pacifica de aguardar o “amanhã”? Como permitir que 60 alumnos durmam n'um salão mal arejado e com as camas encostadas umas nas outras? Como permittir ainda uma imundicie, em ruinas, como o refeitorio? Como, a cozinha? Não; isso tudo não pode ser permittido, pois além de constituir um serio perigo para a collectividade escolar, é anti-humano. Para completar o quadro tetrico, das condicções hygienicas desse estabelecimento, é conveniente que se saiba que ali não existem latrinas; as necessidades são feitas no mato!!!

Além dos relatórios, os inspetores denunciaram a precariedade do prédio por meio de diversas fotografias nas quais fizeram questão de registrar as deficiências do estabelecimento, com o intuito de mostrar às autoridades a necessidade urgente de realização de reparos na instituição.



Fonte: Arquivo Público Mineiro



Fonte: Arquivo Público Mineiro



Fonte: Arquivo Público Mineiro

Um dos motivos do estado precário das instalações era o fato de que o prédio cedido para o Aprendizado Agrícola Borges Sampaio era muito antigo, sendo que até mesmo para o funcionamento do Instituto Zootécnico, ali instalado em 1895, o governo não havia construído um prédio novo, mas reformado e adaptado uma construção já existente, conforme informado por Machado (2009).

Retomando os relatórios elaborados pelos inspetores, é interessante observar que eles foram emitidos após reformas realizadas na instituição, conforme registrado nas mensagens dos presidentes da província de Minas Gerais. Em 1924, por exemplo, Raul Soares informava que o Aprendizado Agrícola Borges Sampaio, que tinha capacidade para atender quarenta aprendizes, estava passando por reforma completa, orçada em 32.768\$792, uma vez que ele “havia sido installado em prédio velho e mal conservado” (MINAS GERAIS, 1924, p. 120).

Em 1925, o então presidente da província de Minas Gerais, Fernando de Mello Viana asseverava:

Situado em centro de intensa vida rural, este aprendizado está destinado a prestar grandes serviços, influindo poderosamente no melhoramento dos processos de exploração agrícola. As suas instalações foram, há pouco, inteiramente reformadas e ampliadas, tendo-se feito diversas construções novas e melhorado as já existentes. Despenderam-se com esses ser-

viços cerca de 40:000\$000. Visitando o estabelecimento pouco antes de assumir o governo, verifiquei que, apesar dos últimos melhoramentos, as instalações ainda eram deficientes, e mandei, por isso, orçar outras obras que me parecem necessárias para aumentar o numero de internados, como a construcão de uma casa para o Director, que actualmente occupa uma parte do pavilhão destinado aos aprendizes, de uma outra para o professor primário, ampliação do pavilhão principal para conter 70 educandos e outras pequenas obras em algumas das instalações existentes, importando tudo em 57:355\$011. Esses melhoramentos já tiveram inicio de execução por um engenheiro de obras publicas do Estado (MINAS GERAIS, 1925, p. 230 - 231).

No ano seguinte Mello Viana afirmava que além das reformas executadas em 1925, novas ampliações seriam feitas na instituição para que ela se tornasse um estabelecimento modelar, passando a comportar setenta educandos. Entretanto, esse compromisso não se efetivou haja vista que, devido às condições precárias, as atividades da instituição foram suspensas e ela foi provisoriamente fechada em 1934, sendo seus alunos transferidos para outros institutos profissionais do estado. Conforme informado no jornal *Lavoura e Comércio* em abril de 1934, Léon Renault – que na época era diretor do Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte – havia escrito a seguinte carta justificando o ocorrido:

Propuz, então, que tomasse uma das duas deliberações por mim sugeridas: primeira, a suspensão provisória do estabelecimento, ate que se lhe desse aparelhamento de acordo com a importancia do problema e da zona em que está localizado; segundo, suspensão definitiva do estabelecimento, caso o Estado não quisesse ou não pudesse dar-lhe o aparelhamento necessário. O senhor secretário da Agricultura preferiu a primeira solução, que era a do meu maior agrado. De minha parte, tudo farei nesse sentido, mas é necessário também que a política e a população de Uberaba intervenham (LAVOURA E COMÉRCIO, 1934, p. 1).

Entretanto, a população de Uberaba estava apreensiva com esse fechamento provisório, uma vez que situação semelhante já havia ocorrido anteriormente com o próprio Instituto Zootécnico que certificou, conforme Machado (2009), apenas uma turma composta por oito alunos:

[...] e em parte ela tem razão por temer que aconteça a esse patronato a mesma cousa que sucedeu ao *Instituto Zootécnico de Uberaba*. Fechado, com a desculpa de reformas e melhorias no prédio e nas suas instalações técnicas, nunca mais se abriu, ficando não só a cidade, como o proprio Estado, privados de uma de suas mais uteis e proficuas fundações, absolutamente adequada ás necessidades agrícolas e pecuarias desta região. Em troca do importante Instituto técnico, destinado a preparar a nossa mocidade para profissões integradas nas nossas atividades economicas, de-

ram-nos o patronato, ora suspenso, e, segundo se diz, provisoriamente fechado (LAVOURA E COMÉRCIO, 1934, p. 1)

Em janeiro de 1935 o jornalista Alceu Novaes publicou uma nota em um jornal local, que posteriormente foi compilada por Ferreira (1982), informando que o município perderia o prédio onde esteve instalado o Aprendizado Agrícola Borges Sampaio, pois ele seria vendido em hasta pública. De forma irônica e por meio de uma trova, Novaes ainda insistia na possibilidade do espaço da instituição tornar-se uma colônia reformatória para menores:

O patrimônio fecundo  
das terras do Aprendizado  
está mesmo destinado  
aos pequeninos irmãos.  
Senão – desgosto profundo!  
o nosso fado é bem cru! –  
irão lá criar zebu<sup>4</sup>  
e não formar cidadãos

E perdeu-se o Aprendizado!.  
Uberaba tem mau fado,  
Pois lhe fizeram *despacho*:  
De seu progresso, nem falo!  
Como rabo de cavalo,  
Cresce sim, mas... para baixo  
(FERREIRA, 1982, p. 106-107).

## Considerações finais

De acordo com Faria Filho (2001), a criação dos aprendizados agrícolas e outros modelos institucionais similares foi uma forma de “[...] contribuir para a resolução de um dos grandes problemas da República: a ausência de um cidadão republicano bem formado”, ou seja, um cidadão preparado para o trabalho, capaz de contribuir para minorar os problemas enfrentados pela economia mineira:

Fazendo coro com diversos analistas, políticos e fazendeiros mineiros, os fundadores acreditavam na necessidade de preparar – tomando como base a criança – o futuro trabalhador nacional para o novo regime de trabalho que se procurava implantar: o trabalho assalariado (FARIA FILHO, 2001, p. 23).

<sup>4</sup>É interessante notar que, por meio dessa trovinha ingênua, o jornalista estava, de certa forma, prevendo o destino do prédio onde esteve localizado o Aprendizado Agrícola. Em 1941 o presidente Getúlio Vargas fundou, naquele local, a Fazenda Experimental de Criação Getúlio Vargas. Posteriormente, na década de 1970, o local passou a sediar a Empresa de Pesquisas Agropecuárias de Minas Gerais – Epamig (RICCIOPPO, 2014).

Além disso, conforme já mencionado, tais instituições tinham como intuito afastar das ruas a criança e o jovem abandonado ou delinquente, preparamo-los, convenientemente, para o mundo do trabalho. Nesse contexto, de acordo com Ianni (1992), o discurso em circulação passou a difundir o trabalho como uma força significante, que deveria combater a preguiça, a leseira, a tristeza e a luxúria. Afinal, era necessário “libertar a força de trabalho e o trabalhador do estigma criado por séculos de escravismo” (IANNI, 1992, p. 105), motivo pelo qual a apologia ao trabalho adquiriu lugar estratégico na organização da sociedade brasileira, refletindo-se, por conseguinte, nas instituições voltadas para a instrução das camadas populares como no caso dos aprendizados agrícolas.

Ainda sobre a relação entre a criança e o mundo do trabalho, é interessante atentar para esta declaração do Ministro da Agricultura, feita em 1918:

Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeiteiros de amanhã, pejando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituir elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças – órfãos de pais vivos – impelidas à ociosidade e ao vício, assegura-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo (BOEIRA, 2011, p. 5).

As palavras do ministro não deixam dúvidas sobre o caráter utilitarista desses modelos institucionais que descaracterizavam aquelas crianças e jovens enquanto sujeitos sociais, reduzindo-os a “elementos computáveis da economia”. Tal discurso permite reportar a Souza (2009) que, ao fazer a análise dos discursos pedagógicos no Brasil entre os anos de 1890 a 1960, concluiu que a criança-aluno foi transformada em números. Tal análise pode ser transposta para os discursos das autoridades governamentais acerca dos menores pobres e/ou abandonados e das instituições criadas com o intuito de transformá-los em elementos produtivos para a sociedade, uma vez que aquelas crianças também foram objetos de técnicas de quantificação que serviam para mensurar o grau de civilização e progresso da sociedade, bem como fundamentar estratégias de intervenção na administração social por meio de dispositivos e regulamentos de controle.

Em relação ao caso específico do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio, chama a atenção a precariedade da instituição, tanto no que se refere a recursos humanos quanto materiais, situação que culminou no encerramento de suas atividades após dezoito anos de existência. Considerando que a clientela atendida pela instituição era, em sua maioria, extremamente carente do ponto de vista material, é possível hipotetizar que a falta de investimentos do poder público na instituição era decorrente de uma concepção naturalizada na sociedade de que “para o pobre qualquer coisa serve”. Sobre essa questão Kuhlmann

Júnior (2000, p. 8), afirma que "[...] a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX [...], já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos".

Os dados coletados até o momento acerca do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio não permitiram concluir se em Uberaba tal instituição atingiu os objetivos almejados por seus idealizadores, ou seja, se os alunos que por lá passaram conseguiram suprir a falta de mão de obra nas atividades agropastoris do município. Ao que tudo indica, mais do que atender a esses objetivos econômicos, o Aprendizado acabou confundindo-se com uma instituição de controle da infância desvalida da cidade.

## Referências

- BOEIRA, D. A. Menoridade, historiografia e cultura escolar no Patronato Agrícola de Anitápolis/SC: 1918-1930. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – AN-PUH, São Paulo, *Anais...*, São Paulo, julho 2011.
- BRASIL. **Decreto 8.319**: Cria o ensino agronômico e aprova seu regulamento. Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1910.
- FARIA FILHO, L. M. de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- FERREIRA, I. **Alceu Novaes**: jornalista e educador. Uberaba: Gráfica Jornal da Manhã, 1982.
- FONSECA, A. A. da. **A consagração do mito Mário Palmério no cenário político do Triângulo Mineiro (1940-1950)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- IANNI, O. **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- MACHADO, S. P. de S. **História do Instituto Zootécnico de Uberaba**: uma instituição de educação rural superior (1892-1912). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- MINAS GERAIS. **Mensagem dirigida pelo vice-presidente do Estado Dr. Joaquim Cândido da Costa Sena ao Congresso Mineiro no anno de 1902**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1902.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem de Raul Soares de Moura ao Congresso Mineiro lida na abertura de sua 2ª seção ordinária na 9ª legislatura em 1924**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1924.
- \_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada por Fernando de Mello Vianna, Presidente do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925.

MOURA, E. B. B. de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. In: **Rev. bras. Hist.** [online]. São Paulo, vol.19, n.37, pp.85-102, Set. 1999.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930).** Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NOGUEIRA, V. L.; ALVARENGA, M. R. de. As representações sobre o trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1892-1924), VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, UFES, 2011, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo, UFES, 2011.

REZENDE, E. M. M. de. **Uberaba:** uma trajetória sócio-econômica (1811-1910). Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1991.

RIBEIRO, B. de O. I.; SOUZA, M. A. A. A; ARAÚJO, J. C. S. Formando braços para a lavoura durante a Primeira República: o “Aprendizado Agrícola Borges Sampaio” em Uberaba/MG. **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.2, p.334-347, mai.-ago. 2017.

RICCIOPPO, T. “**Inassimiláveis ou prejudicialmente assimiláveis?** Raça, etnia, miscigenação, imigração e trabalho na perspectiva de Fidélis Reis (1919 – 1934). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOUZA, C. P. de. A criança-aluno transformada em números (1890-1960). In: STEP-HANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 3 ed. Vol III: Século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009. p. 195-209.

SOUZA, M. A. A. A. **O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba – MG (1920 – 1964).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Santa Maria**, v. 30, n. 02, p. 177-194, 2005.

WAGNER, R. A. V. **Papel das elites no desenvolvimento político e econômico do município de Uberaba (MG): 1910 a 1960.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

## **Documentos pertencentes ao acervo do Arquivo Público Mineiro (APM):**

APM. **Carta de Hidelbrando Pontes ao Secretário da Agricultura:** 1913.

APM. **Termo de Inspeção do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio:** 1930.

APM. **Carta do diretor do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio ao Juiz de Menores:** 1931.

APM. **Carta do diretor do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio ao Juiz de Menores:** 1932.

**APM. Termo de Inspeção do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio: 1933.  
Documentos pertencentes ao acervo do Arquivo Público de Uberaba (APU):**

**APU. Revista de Uberaba.** Ano I. Fascículo 2 do 1º volume. Obras especiais. 1904.  
**Jornais pertencentes ao acervo do Arquivo Público de Uberaba (APU):**

O GAIATO nº. 18, de 14/11/1920.

LAVOURA E COMÉRCIO nº 5.026, de 01/11/1928.

LAVOURA E COMÉRCIO nº 6.184, de 25/04/1934.



# AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A IDENTIDADE E OS OBJETIVOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO\*

Inaê Soares de Vasconcellos<sup>1</sup>

O trabalho investiga o contexto de produção da educação profissional e tecnológica no ambiente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, tendo como referência para análise deste processo a identificação das bases teórico-políticas que sustentam as concepções presentes entre os gestores desta Instituição sobre educação profissional e tecnológica.

No que diz respeito aos Institutos Federais, é notório o caráter original da proposta presente na Lei 11.892 de 2008, dada sua novidade tanto formal, atendendo a um público que começa na educação básica e pode chegar à pós graduação *stricto sensu*, oferecendo uma modalidade original como o Ensino Médio Integrado como sua prioridade de oferta, quanto teórica, tendo a pesquisa como princípio educativo, sendo que se entende a pesquisa como trabalho de investigação permanente do mundo em torno dos pesquisadores. Assim, estas instituições propõem ensino propedêutico e tecnológico e a observação ativa e crítica do mundo social, político, cultural e do trabalho como fundamento e uma de suas finalidades (OTRANTO, 2010; PACHECO, 2011; SILVA, 2009).

Assume-se, no entanto, oferecendo ao trabalho uma possibilidade de análise empírica e crítica, que a concepção orientada pela SETEC à época, e inscrita na lei de criação dos Institutos Federais, é uma força impulsionadora da execução desta política pública, mas não a única nem talvez a mais capaz de se materializar, se tomada isoladamente, nas unidades dos Institutos. Neste sentido, entende-se os gestores da instituição como agentes importantes, ou seja, outra força a agir sobre o processo de construção da política, do planejamento estratégico, e da implementação cotidiana da política (LOTTA, PIRES E OLIVEIRA, 2014). Dada a vastidão do território nacional, a descentralização político-administrativa proporcionada pela figura de autarquia, assume-se que o papel dos gestores é essencial no que tange à orientação do trabalho político-pedagógico em cada Instituto Federal e, nesse sentido, o trabalho buscou identificar neste grupo – os gestores do IFTM - os fundamentos teóricos e políticos orientadores desta Instituição.

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.125-142

<sup>1</sup> Mestre, professora EBTT do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. [inaevasconcellos@iftm.edu.br](mailto:inaevasconcellos@iftm.edu.br)

Numa perspectiva analítica breve sobre a categoria profissional das pessoas entrevistadas, no ano de 2014, Lotta, Pires e Oliveira publicaram artigo no qual abordam o fato de que a agência destes indivíduos, os burocratas – gestores com suas visões de mundo, interpretações, interações com o ambiente institucional – é muito pouco lembrada por modelos explicativos mais generalizantes sobre as políticas públicas.

Os gestores institucionais são definidos como diretores, coordenadores, supervisores, no âmbito da administração pública, e são figuras centrais na definição dos rumos de uma política pública quando se vêem diretamente envolvidos em sua implementação. E num país de dimensões continentais como o Brasil, onde ocorre considerável descentralização das decisões – e onde a figura administrativa da autarquia tem considerável espaço para manobra, inclusive é o caso dos Institutos Federais – é que seu papel se alarga ainda mais do que em administrações mais centralizadas. Longe de trazer aqui uma perspectiva individualista das relações e direcionamentos envolvidos na política dos Institutos Federais, o breve levantamento deste trabalho sobre os gestores institucionais cumpre a necessidade de se responder a um questionamento que retorna diversas vezes de variadas formas: quais forças influenciam a política pública dos Institutos Federais?

O trabalho de Oliveira e Gonçalves Jr, intitulado “O processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o caso de um Instituto em Minas Gerais” (2015), traz respostas associadas a este instrumental teórico que aborda burocratas de médio escalão. Segundo os autores, as Decisões sobre onde seriam implantados os campi daquele IF foram tomadas por servidores já lotados nas instituições pré-existentes, assim como secretários de educação dos municípios envolvidos e sua participação foi, portanto, decisiva para a implementação desta política. Do mesmo modo, e tão ou mais importante no sentido de se refletir sobre a importância dos burocratas, “Draibe (2001) relata que os gestores responsáveis direta ou indiretamente pela implementação da política trabalham em um campo de interesses, opções, perspectivas, que muitas vezes não são consensuais nem unâimes” (DRAIBE, 2001 *apud* OLIVEIRA & JUNIOR, 2015, p. 4).

Ou seja, neste sentido, ainda que existam mediações entre o governo que lança a política e os burocratas que irão implementá-la - seja por conferências, seminários, ou a própria Lei de criação desta, no caso, os Institutos Federais -, a relevância destes agentes e seus interesses, perspectivas e visões de mundo os torna uma variável essencial na análise e avaliação do processo da política pública.

Na perspectiva então de conhecer melhor os entendimentos sobre EPT e as visões de mundo destes agentes, o trabalho organizou-se para a realização de entrevistas com os gestores do IFTM. Ao longo das entrevistas, apresentam-se duas perspectivas mais claramente, quais sejam: a concepção de educação política, de inspiração marxista, integrada e com vistas à emancipação

humana; e a teoria do capital humano, surgida nos anos 1960 nos Estados Unidos e apropriada fortemente pela educação brasileira com o avanço da hegemonia econômica, cultural e política do neoliberalismo no país.

## **Disputas de modelos: a teoria do capital humano e a proposta de educação integrada**

Antes de passar à análise das entrevistas com os gestores do IFTM, no sentido mesmo de retomar as influências que foram decisivas para a educação profissional nas últimas décadas, é preciso reconhecer a Teoria do Capital Humano como norteadora de boa parte das reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI (BRUNO, 2011; OLIVEIRA, 2001). Segundo esta fundamentação, a educação precisa estar a serviço das necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo das escolas seria proporcionar aos estudantes as condições satisfatórias ao mercado de trabalho. A educação, então, se faz instrumento de um setor da sociedade externo a ela mesma, o mercado.

Sob tais circunstâncias, a organização da educação se dá de modo heterônomo:

[...] a partir da conquista de hegemonia por este paradigma, agentes externos ao ambiente escolar, pedagógico, ou ao espaço acadêmico da educação, são os novos teóricos e gestores das políticas de educação. “Dentro desta nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência e a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional uma dinâmica semelhante à do setor produtivo” (OLIVEIRA, 2001).

Gaudêncio Frigotto denunciava, na década de 1990, a perda de acúmulo político e teórico sobre a questão da educação ao passo que esta Teoria do Capital Humano passa a orientar as políticas públicas de educação. Frigotto considera-a uma falsa teoria, pois ela se utiliza de conceitos das ciências humanas com significados distintos dos praticados nos termos acadêmico-científicos da área.

A Teoria do Capital Humano foi operacionalizada no sentido se apropiar de termos teórico-científicos para operá-los em favor do projeto de sociedade dado pelo Consenso de Washington. Apresenta-se como o salvamento da educação em relação a paradigmas educacionais que seriam “retrógrados”, inadequados às demandas do mundo globalizado.

Acerca disso, o direcionamento da chamada globalização no aspecto da educação impera com o pensamento de que, em primeiro lugar, as lutas agora são por sobrevivência no mundo globalizado e não há alternativas. Projetos coletivos de mudança social, movimentos políticos de reformas estruturais na sociedade, tudo isso é soterrado pelo “pensamento único” de que a globalização é

o único dado que existe, do qual não se pode escapar, e com o qual se deve trabalhar. Em segundo lugar, infiltra-se o discurso de ideólogos do capital humano de que faltam profissionais qualificados para ocupar as vagas no mundo da produção flexível e que a educação tal como existe é insuficiente para contribuir para o suprimento desta demanda do mercado.

Inicia-se um processo de pressões exógenas à educação básica, principalmente no sentido de torná-la a ponte técnica e profissionalizante entre o jovem e o mercado de trabalho. O objetivo da Teoria do Capital Humano é “enxugar” o saber e a técnica produzidos até então ao ponto de torná-los instrumentais para inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Na perspectiva do projeto de sociedade neoliberal e mais precisamente de sua face pedagógica, qual seja a Teoria do Capital Humano, operacionalizada pela pedagogia das competências, todo o conhecimento produzido pela humanidade deve servir como ferramental para que cada indivíduo sobreviva e sobressaia na competitividade intensa de uma sociedade de pessoas livres e iguais. Como bem demonstram Frigotto e Ciavatta (2003), os ideólogos do capital humano suprimem – não por ignorância, mas por escolha - de sua narrativa a desigualdade estrutural das sociedades capitalistas.

Quando se trata das sociedades e economias de desenvolvimento tardio, especialmente o Brasil, um dos países em desenvolvimento com o maior abismo social, tal estratégia de dissimulação da realidade histórica é mais dano-sa. Numa população que se vê na quadra histórica da luta para obter educação universal de qualidade, como o Brasil pós-Constituição de 1988, este tipo de tese se infiltra com mais facilidade do que em países que já conheciam a universalidade e qualidade da educação. No Brasil, devido a uma experiência histórica de exclusão de boa parte da população no que se refere à educação, propaga-se rapidamente a certeza de que, quanto mais rápida e “prática” for sua formação, mais chances de vitória no “mercado de trabalho” existirão.

Ainda segundo estes autores, sobre a ideologia do capital humano, vigora, na década de 1990, nos governos FHC mais precisamente, um “imperialismo simbólico”. Nesta referência às teses de Bourdieu, Frigotto e Ciavatta (2003) abordam uma dominação expressa no uso de termos aparentemente inovadores. Na realidade, porém, escondem de suas análises produzidas acerca da educação os termos já desenvolvidos nos estudos acadêmico-científicos. É importante afirmar, a importância de conceitos consagrados não se dá apenas no uso das palavras, mas no acúmulo de entendimentos de aspectos relevantes da realidade que eles expressam. Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’ (FRIGOTTO; CIAVATTA,2003, p. 46).

Este trecho traz a referência a termos consagrados nas elaborações sobre educação, utilizados por vários autores, que são substituídos sem maiores explicações por termos que remetem diretamente a qualidades de interesse de ambientes empresariais, ou do mercado de trabalho. Reforça-se, assim, que a própria pedagogia deixa de se referir à educação em si e seus objetivos com relação à completude do ser humano, ao desenvolvimento de cada pessoa, para referir-se a uma educação que deve ter utilidade imediata ao mercado. É um princípio tecnicista, portanto, que passa a ser aplicado à educação brasileira.

Este princípio utilitarista, ou como dito de outro modo anteriormente, esta percepção de que a educação escolar precisa ser dotada de uma utilidade imediata, advém também de fontes estrangeiras. A Teoria do Capital Humano surge na década de 1960, com Theodore Schultz, em sua obra “Economia da Educação”. Ali já existem apontamentos sobre o capital humano, conceito que será mais bem desenvolvido em obra posterior, “O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa”, de 1971 (SCHULTZ, 1960, 1971).

Sobre a Teoria do Capital Humano, sua ideia fundamental é que o indivíduo pode e deve “se valorizar” através da educação. Esta teoria defende que deve haver sempre mais investimentos em educação num país, e a educação é entendida como motor do desenvolvimento de uma sociedade. Porém, ao fim e ao cabo, o encargo pesa sobre o indivíduo, que deverá cumprir seu papel nesta máquina cuja produtividade corresponderá à “qualificação”, ou “valorização” da média das pessoas envolvidas. A Teoria do Capital Humano, portanto, reforça o processo de transferência da responsabilidade de problemas sociais - como analfabetismo, desemprego, criminalidade – do coletivo para o indivíduo, para a esfera privada (FRIGOTTO, 2005).

Além desta transferência de responsabilidades do plano coletivo para o individual no que se refere à produtividade e sucesso de uma sociedade, acresce-se ainda uma realocação do peso explicativo acerca das desigualdades entre as nações. As análises anteriormente acumuladas acerca das desigualdades entre países, como sendo parte constitutiva da dinâmica capitalista mundial, de processos históricos de dominação, de relações de poder desiguais entre os países e interesses de classes, são ostracizadas. A partir destas teorias que ganham espaço no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, esta carga, o fato de o país alcançar o desenvolvimento ou não, recai sobre o diferencial de escolaridade e de saúde dos trabalhadores (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

Esta é uma perversidade, pois desconsidera as desigualdades sociais de classe e entre os países, e ignora a possível contribuição da educação, num sentido amplo, para reforçá-las ou dirimi-las. De fato, o que esta teoria defende sobre a necessidade de investimentos em educação para o desenvolvimento de um país, do modo tecnicista como concebe a educação, não parece ter chances reais, ao menos do ponto de vista deste país e seus interesses de desenvolvimento, de êxito.

Como o Brasil, por exemplo, poderia desenvolver-se com mais investimentos em educação com este viés tecnicista? Que tipo de desenvolvimento seria este; seria de fato para brasileiros e brasileiras ou para o suprimento de força de trabalho minimamente qualificada, para ocupar vagas precarizadas num mercado de trabalho dotado de alto grau de mecanização e informatização? A quem e a que propósitos de desenvolvimento serviria o cidadão produtivo ou, do ponto de vista da política, cidadão mínimo, que a Teoria do Capital Humano intenta produzir (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003)?

Neste sentido, e para os objetivos do presente trabalho, é interessante a demonstração de que, “mesmo nos marcos do capitalismo, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 51-52). Aqui é fundamental demarcar de que construção histórica de capitalismo os autores tratam. Não são os marcos históricos de construção do capitalismo brasileiro. Do ponto de vista teórico, desde o início do século XX, havia pensadores brasileiros, como Anísio Teixeira, a pensar sobre a universalização da educação.

Acontece que opostamente, no plano legal e, ainda mais grave, no plano prático, a universalização da educação começa a ser uma possibilidade apenas na década de 1980, com a Constituição promulgada no seu fim. Ou seja, nos marcos do capitalismo dos países altamente desenvolvidos, a educação é um direito para a população e um ponto estratégico para o Estado (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003). Nos marcos do capitalismo brasileiro, por outro lado, a educação não foi universalizada na prática até os anos 1990. Até os governos petistas dos anos 2000, não havia sido considerada uma dimensão estratégica para o Estado. A iniciativa das mudanças na Educação Profissional e Tecnológica no início dos anos 2000 busca reverter esta constante de até então na educação brasileira.

Os Institutos Federais, já de acordo com outra perspectiva, da educação integrada, são tratados por seu idealizador como sem semelhantes em nenhum outro país por suas características político-pedagógicas radicalmente vinculadas ao conceito de educação politécnica. O trabalho, nos marcos deste conceito, é entendido como princípio educativo e a politecnia é a concepção e realização da educação como domínio dos fundamentos científicos das técnicas praticadas nos processos produtivos atuais e de outras mais (SAVIANI, 2007). De acordo com Pacheco, o Instituto Federal não formaria apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho; uma acepção mais ampla, de trabalho enquanto fundamento formativo e ontológico da própria condição humana (PACHECO, 2011).

Além desta caracterização em matéria de concepção filosófico-política de educação profissional, há ainda uma diferenciação no que tange à diversidade de estágios de educação das modalidades atendidas pelo Instituto Federal: define-se, pela lei de criação, que os Institutos Federais atendam desde a forma-

ção técnica de nível médio (50% das vagas), passando por licenciaturas (20%), até graduações tecnológicas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira após a criação dos Institutos Federais seria “uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade” (PACHECO, 2011). O que se torna fundamental neste ponto é questionar se estariam os gestores, as linhas de frente em cada reitoria de cada Instituto Federal e, além disso, a comunidade de professores e técnicos administrativos, cada um em seu nicho de atuação, organizados em torno do mesmo projeto ao qual Pacheco se refere.

Tendo em vista que a concepção filosófico-política e pedagógica dos Institutos Federais é inovadora, seus idealizadores sugerem a oferta de programas de formação continuada em educação profissional para professores e técnicos administrativos da Rede de Institutos Federais é uma necessidade e sua ausência, por outro lado, constitui-se um problema. A maior parte dos professores das áreas técnicas não têm formação pedagógica alguma, quiçá algum repertório acerca do processo de educação integral, da educação politécnica, do trabalho como princípio formativo do ser humano, indicados nos documentos normativos – assunto que, aliás, é inovador inclusive para licenciados, uma vez que o maior volume de reflexões se dão nas universidades abordando a educação básica, de acordo com os parâmetros de educação propedêutica. Observe-se então o que os pró-reitores do IFTM têm a contribuir no que se refere a estas diferentes perspectivas político-pedagógicas.

## **Os gestores e suas perspectivas**

Realizaram-se entrevistas com gestores do IFTM, e nesta fase a proposta era identificar nas respostas dos entrevistados algumas indicações sobre concepções e arranjos realizados em interação com o que normaliza os Institutos Federais do ponto de vista nacional, como a lei de criação dos mesmos. O instrumento utilizado foi entrevista estruturada, gravada e transcrita, para que se pudesse citar trechos de cada fala da forma mais fidedigna possível. Para cada gestor foram feitas perguntas distintas, de acordo com os objetivos da conversa a respeito de cada pasta (Pró-Reitoria ou Núcleo).

O que foi possível constatar, tendo em vista as investigações teóricas que serão, posteriormente às análises das entrevistas, apresentadas, é que se pode perceber concepções bem distintas sobre a função e a razão de existir do Instituto Federal. Ambas as concepções asseguram condições de cumprimento da lei de acordo com suas perspectivas, mas uma é mais afinada à politecnia, à educação integral, nos marcos do que Frigotto, Saviani e Freire propõem; e outra é ligada à pedagogia das competências, à Teoria do Capital Humano, voltada para o mercado, assumida em grande escala pelas políticas de educação brasileiras, a partir dos anos 1960.

Ambas as perspectivas operam nos marcos da lei, mas fica a impressão de que a formação de uma estratégia institucional de intervenção pelo desenvolvimento regional é complicada em sua viabilidade, considerando-se este desacordo fundamental de perspectivas filosófico-pedagógicas e políticas. Nesse sentido, é possível, a partir das entrevistas, notar que os esforços dos diferentes setores da instituição se desencontram no que se refere aos seus fundamentos e às concepções de mundo que os informam; consequentemente, os objetivos de suas e orientações práticas no IFTM vão por caminhos diferentes, a depender dos setores e agentes envolvidos.

Uma perspectiva que unifica a todos os gestores entrevistados, por outro lado, trata-se do desafio em implementar o que se define na Lei 11.892 e nas normalizações internas do IFTM, a respeito das características e finalidades do Instituto Federal. Esta dificuldade é compreendida por todos os envolvidos nas entrevistas como oriunda da incompreensão e dificuldade de aceitação da política por parte dos servidores docentes. Estes, que por sua vez são em maioria advindos de instituições universitárias, cuja proposta é de outra natureza, seriam resistentes às propostas de pesquisa aplicada, contribuição direta para o desenvolvimento dos arranjos produtivos, assim como de educação integrada e verticalização do ensino.

A tese, corroborada nas entrevistas com os gestores, de que o Instituto Federal não conta com as ações necessárias a sua plena realização enquanto sistema político de suporte de uma política desenvolvimentista por parte da comunidade institucional, justifica-se pelos dados daquelas condições estruturais da sociedade e da cultura política brasileiras. Como todos os cinco gestores entrevistados ajuizaram, o fato é que a maior parte dos servidores não realiza a política do Instituto Federal do Triângulo Mineiro tal como se espera segundo a lei de criação.

Tal situação é dada, em primeiro lugar, pelo fato de os Institutos Federais serem uma completa novidade do ponto de vista da organização institucional. Pacheco (2011), secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC quando da criação da Rede de IFs, aponta em seu “Institutos Federais, uma revolução na educação”, que as características do Instituto Federal são inéditas, inclusive se consideradas as experiências estrangeiras. O fato de ser uma instituição nova submete esta às referências, memórias e parâmetros que sua comunidade de servidores trazem de outras institucionalidades: daí o fato de os gestores entrevistados retornarem continuamente ao fato de que a origem universitária dos servidores influencia suas concepções sobre ciência, sobre educação, e consequentemente suas práticas e questionamentos sobre as orientações institucionais do IFTM. Este, porém, é um problema identificado pelos gestores, mas não assumido neste trabalho.

Os professores, técnicos administrativos, viriam evidentemente de algum lugar, e as universidades públicas brasileiras são uma importante fonte de origem destes servidores. Porém, a estrutura social brasileira é significativamen-

te mais relevante para responder ao problema da descontinuidade de projetos e entendimentos na Instituição do que a origem dos trabalhadores do Instituto Federal.

Em segundo lugar, as características e finalidades dos Institutos Federais, inscritas na Seção II, Artigo 6º da Lei 11.892/2008, como já apontado no segundo capítulo, apontam para o objetivo de auxiliar no desenvolvimento regional e nacional, e isto pode ser interpretado de diversas maneiras.

Não é possível confirmar, inclusive, que a perspectiva de Eliezer Pacheco, que trouxe do Canadá a experiência dos *colleges* e elaborou um projeto de educação profissional e tecnológica mais adequado às necessidades do Brasil segundo sua perspectiva de educação politécnica, integrada, emancipadora, predomina na Setec/MEC. Esta é a perspectiva do projeto definida por este sociólogo, que foi gestor da pasta entre 2005 e 2012, e é a perspectiva corroborada em Frigotto (2016), Silva (2009), Tavares (2012); porém, é uma perspectiva que concorre com outra muito influente sobre a comunidade institucional, pois é hegemônica na educação brasileira contemporânea: a Teoria do Capital Humano.

Na realidade do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, a efeito de ilustração concreta do que se expôs anteriormente, foi possível identificar ambas as formas de se interpretar (a educação politécnica, integrada, e a teoria do capital humano) e as consequências práticas destas interpretações sobre a Lei 11.892

Na entrevista com os gestores da Pró-Reitoria de Pesquisa, o Pró-Reitor, Humberto Estevan e o Diretor de Pesquisa, Carlos Alvarenga, demarcaram duas características mais destacadamente, quais sejam: a pesquisa como princípio educativo e a pesquisa aplicada como prioridade do IFTM. O Pró-Reitor inclusive afirma que “faz sentido (a pesquisa na instituição) quando contribui para uma mudança social, seja no local, uma mudança na didática do professor, no ensino, uma mudança específica [...]”.

Carlos Alvarenga, respondendo a quais setores da sociedade as práticas de pesquisa atendem, reforça o caráter prioritário de pesquisa aplicada, dizendo “E a pesquisa aplicada, ela vai atender a demandas da sociedade. Que pode ser demanda da área privada, a demanda até de instituições públicas municipais, estaduais, né, que existem demandas nesse sentido, ou de uma prefeitura”.

A respeito das interações com o setor privado da sociedade, o Pró-Reitor Humberto Estevan destacou como a base mais organizada desta relação uma iniciativa recente, que foi a 1ª Olimpíada de Inovação, desenvolvida por esta pasta:

[...] onde essas empresas são convidadas a avaliar essas propostas dos nossos alunos, é claro, em conjunto com os professores, são pesquisadores, que vêm e apresentam propostas de se desenvolver uma pesquisa, envolver a criação de um produto novo, enfim, algo

realmente mais aplicado (Humberto Estevan, 09/11/2016).

Tendo estas falas como centrais na entrevista com os gestores da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, o que se pode depreender é que o que predomina nesta pasta são políticas de integração com a comunidade através do reforço de arranjos produtivos existentes nas regiões atendidas pelo IFTM, da política de inovação por meio das parcerias com empresas para pensar soluções tecnológicas, e também da formação de pessoas no sentido de corresponder às demandas do mercado, do setor produtivo.

Nesse sentido, inclusive, em Uberaba, no curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, os estudantes são trabalhadores do setor da indústria alimentícia ou autônomos. Os projetos de conclusão do curso são em geral baseados em demandas/problemas das empresas onde os mesmos trabalham, conforme consta na entrevista dos gestores.

Seguindo, tendo ainda a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação sob análise, no caso da entrevista com Watson Azevedo, o coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica, foram feitas afirmações categóricas com relação ao papel do Instituto Federal na sociedade. Azevedo, que tem como um dado importante de sua biografia o fato de ser oriundo da iniciativa privada, assume a tarefa de fazer do NIT uma ponte para a Inovação por meio de parcerias com empresas.

Ele esclarece que há formas distintas de se estabelecer parcerias com outras empresas e instituições, sejam públicas ou privadas – como convênios, termos de parceria. E que o papel do NIT é principalmente dar as condições adequadas à realização destas parcerias, pois seria assim que o Instituto Federal cumpriria seu papel de contribuir para o desenvolvimento das regiões onde se situa.

Outro comentário de Azevedo é que o papel dos Institutos Federais é de pesquisa aplicada, de ser diretamente útil para a sociedade – há uma repetição da palavra mercado, em vez de sociedade em geral, mas o entrevistado entende de modo que é através da absorção de tecnologia pelo mercado, pelas parcerias entre o IFTM e os empresários é que se produzirá o desenvolvimento da região e do país, por isso alterna livremente o uso de sociedade e mercado.

A despeito deste papel, descrito inclusive claramente na lei 11.892, seção II, sobre características e finalidades dos Institutos Federais, segundo o professor, o quadro docente da Instituição não acompanha a proposta colocada ao IFTM. Segundo ele, professores oriundos de universidades públicas intendem reproduzir no Instituto Federal o modelo de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, o que seria danoso para a proposta diferenciada dos Institutos Federais.

É interessante, neste ponto, destacar que os demais entrevistados, os que são analisados a seguir, tratam desta mesma questão, qual seja, da origem da maior parte do quadro docente. Este é um dado constante nas entrevistas, e é

tratado sob diversas perspectivas, a depender do olhar e da visão de mundo que informam cada gestor, mas é, com certeza, relevante para os objetivos deste trabalho.

Continuando a discutir os termos do coordenador do NIT, Watson Azevedo, o entrevistado informa uma sugestão já realizada, numa oportunidade de encontro que teve com o secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, acerca da forma entendida por ele como a melhor solução para a questão da origem dos professores, ao menos os das áreas técnicas.

Tanto é que eu tinha, quando eu fui para o Canadá, nós tivemos uma reunião em Brasília, eu conversei com o antigo secretário (SETEC), e eu falei com ele, falei, eu tenho uma sugestão: para que a gente possa saber como o mercado vai absorver as nossas questões, por que não fazer estágios para os professores, de três meses, por exemplo, em empresas da área de formação deles? (Watson Azevedo, 10/11/2016).

A sugestão feita ao então Secretário pelo entrevistado revela a preocupação quanto à adequação do Instituto Federal àquilo de que de fato o mercado precisaria. Do ponto de vista legal, a preocupação e a sugestão cumprem os objetivos do Instituto Federal. Ou seja, o gestor sugere que, para que o Instituto Federal cumpra seu papel de aplicar o ensino, a pesquisa e a extensão sobre o que importa na sociedade, a categoria dos professores das áreas técnicas, que são os principais agentes de pesquisa e extensão (IFTM 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 – Relatórios de Gestão), volte-se numa espécie de estágio mesmo às necessidades das empresas especializadas em suas respectivas áreas de formação.

Na perspectiva do Coordenador de Inovação Tecnológica, é preciso que a questão da origem dos docentes seja encaminhada de modo a aproximá-los da perspectiva do mercado. Esta é uma forma de se interpretar o que consta na Lei 11.892/2008, na Seção II, sobre as características e finalidades: criar mecanismos para fortalecer os arranjos produtivos locais, de acordo com sua perspectiva, compreendendo melhor o que Azevedo denomina “a dor do mercado”, ou seja, o que há de demanda mais forte da parte de cada setor do mercado.

Um outro problema que este colaborador do trabalho aponta é o fato de que o Brasil é um dos mais mal classificados no mundo do ponto de vista da absorção de tecnologia pelas empresas. Como se houvesse uma desconfiança do setor produtivo com relação à inovação tecnológica e ao empreendedorismo. Neste sentido, de acordo com sua perspectiva, o Instituto Federal deve também formar pessoas para empreender inovação e com segurança, contribuindo para o desenvolvimento e para um reposicionamento do país com relação a estes rankings internacionais de inovação.

Um ponto em que fica clara esta sua perspectiva de desenvolvimento com melhoria das condições tecnológicas, e por meio de parcerias com micro,

pequenos, médios e grandes empresários brasileiros, é em sua fala sobre a preocupação de um empresário com o êxodo rural:

Ou eles querem investir em algo social, por exemplo, teve uma empresa que a gente, conversando com o responsável dela, ele está muito preocupado com a questão do êxodo rural; ele falou ‘até quando nós vamos continuar tendo pequenos produtores rurais e não pequenos e microempresários rurais?’.

Então nós temos, qual é a inovação? A inovação é nós aqui, no caso, por exemplo, do campus Uberaba, que tem cursos voltados para a área agrária, é tentar fazer com que os alunos tenham essa noção de transformar as fazendas, os pequenos produtores, os sítios e tal... Em pequenos negócios. Para quê, para que, o pessoal que tá lá, os filhos continuem o negócio dos pais e não venham para a cidade procurar um emprego sem perspectiva nenhuma, trabalhando em subempregos ou fazendo bicos, enquanto se ele tiver uma visão empresarial do negócio dele, ele pode fazer isso, e é isso que o NIT tem que fazer (Watson Azevedo, 11/11/2016).

Continuando nas análises e reflexões sobre as entrevistas, outro participante foi o Prof. Geraldo Gonçalves de Lima, diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino. Em acordo com o que consta nas normalizações da instituição, no caso, o Projeto Político Pedagógico, Lima define o ensino como [...] um processo de educação escolar, e que consiste na formação humana passando por todas as dimensões, seja física, seja intelectual, seja mental, seja espiritual. Então a educação é um processo global de formação do ser humano. E o ensino consiste na vertente escolar dessa formação.

Quando questionado acerca do caráter diferenciado da oferta educacional do Instituto Federal, ou seja, seus princípios de integralização (educação básica integrada com educação profissional e tecnológica) e verticalização (atendendo desde formação inicial até pró-graduação strictu sensu), o diretor de Ensino apresenta alguns desafios.

Em ambos os casos, tanto da educação integrada como da verticalização, os desafios passam por uma questão já explorada por outro entrevistado: a origem dos agentes de formação – professores. Lima afirma sobre a integralização que é difícil para os professores planejarem e produzirem um ensino integrado entre Base Nacional Comum e áreas técnicas, devido a uma tradição fragmentária das suas respectivas áreas de formação:

[...] o maior desafio é este até devido à própria cultura ocidental, que a partir da modernidade considera o conhecimento científico, o conhecimento humano como um todo de maneira especializada, então perdeu-se essa visão integradora, perdeu-se essa visão mais ampla do conhecimento, então é uma influência muito forte da perspectiva positivista, de que tudo é especializado, de que cada especialidade tem que cuidar do seu

âmbito, do seu objeto específico, sem se preocupar ou se relacionar com as demais áreas ou campos dos saberes (Geraldo Gonçalves Lima, 09/11/2016).

Quanto à verticalização, que o entrevistado considera uma inovação no campo da educação, ele defende que a própria cultura universitária, oriunda mesmo dessa tradição positivista e conservadora, segundo sua perspectiva, dificulta os processos de educação integrada. Apresentando que é dali que se originam a maior parte dos professores da Instituição, pensa que a tradição fragmentária, de aparente desconexão entre os tipos e níveis de conhecimento, dificulta a aceitação de um modelo diverso, em que os conhecimentos se conectem, desde o básico do ensino médio até o mais especializado da pós-graduação.

Perguntado acerca de sua opinião, sobre se a educação para o mundo do trabalho e para o exercício dos direitos e dos deveres políticos, conforme definido no PDI, está sendo realizada e planejada de modo integrado no IFTM, o professor afirma que nos documentos, desde o Projeto de Desenvolvimento Institucional até os Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPCs), isto está bem claro. No entanto, segundo Lima, a instituição sofre muita influência do “chamado mercado de trabalho”, a qual estaria como que colocando o ensino, a pesquisa e a extensão a serviço da formação de um “mero executor de tarefas para um certo mercado de trabalho”. Ainda de acordo com sua apreciação desta realidade,

[...] então, pelo menos filosoficamente falando, a ideia é de que a formação educacional, ela tem que passar pelo mundo do trabalho, que é num sentido mais amplo do que o mero mercado de trabalho, assim como a própria formação para a cidadania. Em outras palavras, né, essa dimensão política. E para contemplar essa dimensão política eu tenho que me preocupar com a formação humana como um todo, de maneira integrada, de maneira ampla, de maneira consolidada. Então ainda, na prática, sofremos fortemente essa influência, essa pressão por uma formação meramente voltada para o mercado de trabalho, sendo necessária essa ampliação ainda na prática. Por isso que eu respondi que eu considero em termos ainda (Geraldo Gonçalves de Lima, 09/11/2016).

O entendimento evidenciado por Lima nestes trechos apresentados até aqui é tão contundente quanto aqueles apresentados na entrevista com Azevedo; pode-se notar, no entanto, certas descontinuidades políticas, as quais levam a consequências pedagógicas e administrativas, entre estas falas. São questões pertinentes, que serão mais exploradas em seguida.

Iniciando a descrição e análise da última entrevista a ser inscrita neste trabalho, com o Professor Mauro Borges França, é importante esclarecer que a proposta é captar uma visão geral da articulação entre extensão, pesquisa e ensi-

no do IFTM pelo desenvolvimento da região. Perguntado sobre a participação dos Institutos Federais no desenvolvimento do país, França afirma que a interiorização e o envolvimento de uma escala muito maior de cidadãos brasileiros na política de Educação Profissional dados pelos Institutos Federais são fatores que depõem a favor desta política pública. Tratou do mapa da EPT, de como avançou de 140 campi no começo dos governos petistas para o atendimento de 512 municípios com campus de Institutos Federais ainda no ano de 2014. Aborda, com esta comparação, o aspecto de envolvimento de pessoas qualificadas e preparadas para ocupar mais vagas na indústria, no comércio e, deste modo, alimentá-los, fomentar a produção, por muito mais lugares do país.

Outro aspecto levantado por este entrevistado, que já havia sido mencionado anteriormente pelos demais, trata-se dos desafios de uma institucionalidade nova, que precisa conduzir o trabalho da comunidade de modo a realiza-lo de modo sempre mais próximo do proposto em lei. Talvez em função de sua perspectiva/posição de gestor de Desenvolvimento Institucional, França entende de como papel da Instituição esta aproximação entre as práticas da comunidade acadêmica e os pontos colocados em lei para serem cumpridos pelo Instituto Federal.

A pergunta a este respeito era se a comunidade acadêmica planeja e procede com as finalidades e características do IFTM da mesma forma que a Lei 11.892/2008 concebe a existência do Instituto Federal. Entre outros pontos relevantes levantados pelo entrevistado a esta altura, poder-se-ia sintetizar neste trecho:

Que que eu quero dizer com isso com relação a essa sua pergunta de finalidade, principalmente no quesito que você fala dos 50% do ensino médio integrado, dos 20% (licenciaturas) em relação à lei. É ... nós temos recebido muitos servidores novatos. A cada ano que passa o nosso quadro aumenta. Embora isso seja temática de concurso, internalizar isso junto aos nossos servidores não é uma tarefa muito fácil. Por que muitos dos nossos servidores são muito acadêmicos, vieram das realidades de instituições diferentes, vieram das Universidades. Não é culpa deles ter, por exemplo, que pesquisa é uma coisa muito importante e que tem que ser a mais importante do Instituto. Ter esse equilíbrio entre pesquisa, extensão e ensino, é um papel de nós, os gestores, promover de uma forma harmônica um entendimento da finalidade do Instituto para os nossos servidores (Mauro Borges França, 10/11/2016).

No sentido, portanto, de conciliar as dificuldades identificadas com sua atividade enquanto gestor, o entrevistado assume como possibilidade de crescimento, de amadurecimento da instituição, a acomodação desta situação à melhor maneira possível, qual seja, o atendimento pleno à legislação e aos documentos normativos institucionais do IFTM.

## **Considerações Finais**

Numa análise geral sobre a política do ponto de vista político e normativo nacional em relação com a política que é realizada e conduzida concretamente pelo IFTM, de acordo com o que se encontrou nesta pesquisa, é possível demonstrar que elementos historicamente construídos da estrutura social e política brasileira interferem na condução de uma política pública estratégica para um governo progressista.

Na intenção de esclarecer as descontinuidades, o que se buscou trazer ao debate é a análise de que os Institutos Federais são uma frente estratégica do projeto dos governos petistas de 2003 a 2014. Seus objetivos, como autonomia intelectual, emancipação humana, desenvolvimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais, são, no entanto, e é preciso afirmar categoricamente, inconvenientes à Teoria do Capital Humano e à visão de mundo que ela representa, qual seja, o neoliberalismo. Por seu lado, na prática, uma visão de educação profissional informada pela Teoria do Capital Humano e uma visão elitista sobre os objetivos, projetos, funções e estudantes do IFTM podem ser inconvenientes para as finalidades atribuídas politicamente pelo governo federal criador aos Institutos Federais.

Tendo em vista o volume de investimentos e a estrutura dedicados à política pública dos Institutos Federais, somados à adesão social que estes alcançam, principalmente quando mais distantes dos grandes centros urbanos, a expectativa é de que estas instituições permanecerão - para além de governos, perspectivas políticoideológicas e projetos de sociedade. Uma outra suposição, dada como resultado do estudo que aqui se encerra, é que as Instituições que compõem a Rede de Institutos Federais irão, ao longo dos próximos anos ou décadas, definindo suas identidades e finalidades de modo mais livre, autônomo em suas respectivas autarquias, do que se tinha como tese a princípio, na Lei de criação ou mesmo neste estudo.

As características e finalidades das instituições desta Rede de Institutos Federais não serão estabelecidas definitivamente por Leis federais ou vontades políticas de determinados governos. Sua definição dependerá mais dos agentes institucionais, dos arranjos internos e interinstitucionais que forem se estabelecendo em cada Instituto Federal - com governos municipais, estaduais, com empresas - e das pressões e influências da estrutura social que forem mais definitivas em cada região e/ou nos próximos movimentos históricos nacionais, e menos de expectativas de uma administração federal ou outra.

A definição sobre se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia serão mais instrumentalizados para o desenvolvimento nacional soberano através da educação para a autonomia intelectual e por meio do fortalecimento dos arranjos produtivos regionais e locais; ou se os mesmos serão máquinas cada vez mais privatizadas de formação para o seguimento do pensamento único da globalização neoliberal e da formação devidamente qualificada

para o mercado de trabalho; esta definição não está dada e depende das disputas a serem travadas institucionalmente e nacionalmente.

## Referências

- BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.
- COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo:** o Instituto Federal. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_educacao\\_novempo.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novempo.pdf)> Acesso em: set. 2014.
- CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC v. 1, n. 1, jun. 2008.
- FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em:<<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>> Acesso em: ago. 2016.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado – concepções e contradições.** São Paulo, Editora Cortez, 2005.
- KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, MEC, SETEC., v. 2, n. 2, p.8-24, nov. 2009.
- LOTTA G. S., PIRES R. R. C., OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público Brasília**, v 65, n. 4, p.463-492, out/dez 2014.
- OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. In: I SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO, RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO, 2001, Belo Horizonte, **Anais...**, Belo Horizonte, 2001.
- OLIVEIRA, A. M.; GONÇALVES JR., O. O Processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: O caso de um Instituto em Minas Gerais. In: III SEMANA DE CIÉNCIA POLÍTICA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, **Anais...**, São Carlos, 2015
- OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **Revista Retta. Seropédica**, RJ, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- PACHECO, E. **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

PEREIRA, L. A. C. **Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica**

(**Política da EPT 2003-2010**). 31 de Julho de 2009. Disponível em:

<<http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/>

Luiz Augusto Caldas Pereira Conc

epcoes Diretrizes.PDF/>. Acesso em: ago. 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação – Fundamentos ontológicos e históricos. In **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, C. J. R. (ORG). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

TAVARES, M. G. “Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil”. IX ANPED Sul – 2012, Caxias do Sul, **Anais...**, Caxias do Sul, 2012.



# **ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA: A HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL DE JOVENS POBRES E MARGINALIZADAS EM BELO HORIZONTE, MG, NA RECÉM-CAPITAL MINEIRA (1909-1927)<sup>\*1</sup>**

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro<sup>2</sup>  
José Carlos Souza Araujo<sup>3</sup>

## **1 - Mulheres operárias nas fábricas**

Para compreender a Escola Profissional Feminina, sua origem e importância para a mulher, faz-se necessário revisitar os antecedentes históricos pelos quais a mulher foi conquistando seu espaço social, muito embora em posições subalternas e condições servis nas fábricas, o que impunha, para as mulheres operárias, uma condição de trabalhadoras desclassificadas.

Da mesma forma, as fábricas utilizaram o trabalho infantil, assentado nas raízes do capitalismo, e, nesse sentido, a inserção da mulher e da criança na fábrica resultou na pauperização do trabalhador, o que veio a reverberar em sua luta pela conquista de novos espaços, por intermédio da Escola Profissional Feminina.

A Revolução Industrial, cabe frisar, provocou alterações na estrutura social, modificando hábitos e costumes tradicionais e familiares. O destino da mulher na sociedade industrial necessitava romper com os determinantes sociais impostos, pelo fato de serem elas pobres, operárias, mulheres e mães. A classe dominante manteve-se insensível aos impactos negativos, advindos dos desdobramentos do trabalho fabril. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (1977, p. 47) se referem a essa classe como opressora das mulheres, a ponto de lhes relegar a segunda classe de cidadania na sociedade e na família. Não por acaso, o desprezo burguês pela mulher era maior em relação às esposas de comunistas, como se lê nesta passagem:

O burguês vê na mulher um mero instrumento de produção. Ouve dizer que os instrumentos de produção devem ser explorados comunitariamente,

---

<sup>\*</sup>DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.143-162

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa, intitulado Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927), aprovado pela Demanda Universal 2016, na FAPEMIG e no CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela USP-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), linha de História e Historiografia da Educação e professora do Curso de Pedagogia (FACIP/UFU). E-mail: laterzaribeiro@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) e Universidade de Uberaba, linha de História e Historiografia da Educação. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

e naturalmente não pode pensar senão que a comunidade virá igualmente a ser o destino das mulheres. Não suspeita que se trata precisamente de suprimir a posição das mulheres como meros instrumentos de produção. De resto, não há nada mais ridículo do que a moralíssima indignação dos nossos burgueses acerca da pretensa comunidade oficial de mulheres dos comunistas. Os comunistas não precisam de introduzir a comunidade de mulheres; ela existiu quase sempre. Os nossos burgueses, não contentes com o facto de que as mulheres e as filhas dos seus proletários estão à sua disposição, para nem sequer falar da proscrição oficial, acham um prazer capital em seduzir as esposas uns dos outros.

Esse relegar da mulher a níveis secundários, a posições subalternas, à exclusão de certas condições de vida se refletiu em sua introdução no trabalho fabril. A leitura de Giroletti (1991, p.120) permite entender que os empresários preferiam contratar famílias numerosas com a intenção de disciplinar e controlar os funcionários, sobretudo, os menores. Era a extensão do poder na fábrica ao seio familiar. As fábricas passaram a determinar o comportamento dos operários, a definir padrões e valores comportamentais da vida social. A penalidade da multa com valor variável, segundo o delito ou a frequência, impunha a obediência ao regulamento. Havia mecanismos “persuasivos” para lidar com “[...] empregados negligentes e mal procedidos”.

As mulheres compunham uma massa trabalhadora desclassificada, por isso desempenhavam funções menos valorizadas. As atividades que mais empregavam o trabalho feminino eram as relacionadas ao setor de serviços, marcado por salários baixos, trabalho em tempo parcial e baixas taxas de sindicalização; de modo que, segundo Segnini (1998), as mulheres constituíam um grupo social fragilizado pelo capital, o qual traduzia a desvalorização da força do trabalho da mulher e sua exploração. Por exemplo, segundo Giroletti (1991), a fiação e a tecelagem eram funções importantes na fábrica, mas não exigiam qualificação. Como o aprendizado ocorria no espaço de trabalho, abrigavam-se mais mulheres. Aos homens eram destinadas funções que exigiam mais qualificação: chefia, contramestria, gerência; além disso, os salários que recebiam eram diferenciados, ou seja, maiores que os das mulheres, por sua vez, determinados pela produção, metragem e qualidade do produto. Perrot (1988) explicita que a participação da mulher no trabalho assalariado, no século XIX, era temporária. Supria necessidades da família. Scott (1991, p. 453) reitera essa linha de raciocínio, ao dizer que as mulheres sempre se vinculavam ao trabalho mal remunerado.

[...] se eram consideradas aptas para trabalhar nos têxteis, na confecção, no calçado, no tabaco, na alimentação e na marroquinaria, raramente eram encontradas nas minas, na construção civil, na construção mecânica ou naval, mesmo quando havia a necessidade de mão de obra qualificada.

Assim, as mulheres eram compreendidas pelas ocupações mais rudimentares, e sua capacidade física era medida, conforme o que se estabelecia

para o sexo feminino. Com isso, verifica-se uma divisão sexual do trabalho. Mesmo com esse contexto de exploração do trabalho feminino na fábrica, houve quem defendesse os proprietários das fábricas, a exemplo de Ludwig von Mises (1995, p. 707), para quem, eles

[...] não tinham poderes para obrigar ninguém a aceitar um emprego nas suas empresas. Podiam apenas contratar pessoas que quisessem trabalhar pelos salários que lhes eram oferecidos. Mesmo que esses salários fossem baixos, eram ainda assim muito mais do que aqueles indigentes poderiam ganhar em qualquer outro lugar. É uma distorção dos fatos dizer que as fábricas arrancaram as donas de casa de seus lares ou as crianças de seus brinquedos. Essas mulheres não tinham como alimentar os seus filhos. Essas crianças estavam carentes e famintas. Seu único refúgio era a fábrica; salvou-as, no estrito senso do termo, de morrer de fome.

Em que pese a coerência do que diz Mises, não se pode negar o abuso e a exploração cometidos por esses patrões nas relações de trabalho. Mas é plausível crer que os salários da fábrica não tenham salvado todas as crianças. Como lembra Rizzo (2003, p. 31), “[...] a pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres ao trabalho fora do lar. Muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas”. A situação desesperadora obrigou algumas mulheres que conseguiram obter mais recursos de seu trabalho nas fábricas a fazer uso das mães mercenárias, mulheres que vendiam o seu trabalho de abrigar crianças.

Como observa Moura (1978), o trabalho das mulheres na fábrica supôs um ônus: ser responsabilizado não só pelo desemprego masculino, mas também pela desintegração familiar e baixa escolaridade dos filhos, dentre outras falhas na organização do sistema familiar, atribuídas à participação delas no mercado de trabalho. Talvez por isso, Saffioti (1976, p. 34-7) afirme que a economia burguesa fabril e o emprego da força feminina impuseram várias barreiras à mulher - ainda que algumas tenham lutado e se rebelado contra a ascensão da ordem industrial.

A máquina, ao tornar inútil, ou, pelo menos, muito pouco necessária, a força muscular, permite empregar a força de trabalho de indivíduos que, ou dispõem de reduzida força física ou não completaram o desenvolvimento de seu organismo, mas cujos membros possuem grande flexibilidade. Em outros termos, a maquinaria parecia, pois, propiciar enormemente o trabalho da mulher e da criança. Realmente, os inícios do capitalismo industrial registraram o assalariamento, nas funções fabris, de tão contingentes femininos e infantis que Marx não pode deixar de notar que o “trabalho da mulher e da criança foi o primeiro brado da aplicação capitalista da maquinaria”. (Grifos do autor)

No dizer de Perrot (2005), as operárias eram consideradas muito dóceis pelos patrões, fáceis de ser manipuladas e exploradas. Logo, a mão de obra fe-

minina era mais fácil de ser explorada e desvalorizada financeiramente pelo empregador. Hobsbawm (2000, p. 65) toca em tal questão, ao se referir ao papel da produção algodoeira como mais contributiva do que outras para o processo de acumular capital;

[...] ao menos porque a rápida mecanização e o uso generalizado de mão-de-obra barata (de mulheres e adolescentes) permitiam uma elevada transferência dos rendimentos do trabalho para o capital. De 1820 a 1845, o produto líquido industrial cresceu cerca de 40% (em valor corrente) e sua folha de pagamento apenas 5%.

A ideia de docilidade pode ser deduzida, por exemplo, da organização sindical feminina incipiente, talvez porque as operárias tivessem pouco preparo intelectual para se articularem. Mas é preciso dizer, como argumenta Perrot (2005), que os sindicatos se recusavam a apoiar as operárias, porque não eram sindicalizadas e porque supostamente eram intempestivas. Para piorar a situação, nem sempre os operários as apoiavam. Por exemplo, em fábrica de Le-baudy, sucateiras de açúcar, pagas por peças, assustavam-se com a inércia dos homens, remunerados por dia.

Estes obstáculos explicam a timidez, e a irresolução das mulheres. Uma admoestação basta para fazê-las encerrar a greve. Em Decazville, sessen-ta calibradoras protestam porque, para o mesmo trabalho, o salário dos homens fora aumentado e não o das mulheres, um procedimento clássi-co: “Algumas observações severas do Senhor Vigné acabaram com este começo de greve”. Inexperientes, elas não sabem como agir, hesitam ao designar delegadas, voltam-se muitas vezes para os homens, como se fossem seus tutores naturais. Em Paviot, em 1884, enquanto 90% dos grevistas são mulheres, elas escolhem como líder Henri Barruit, um sol-teiro, tecelão da Fábrica, e como secretário sindical um certo Roger, de Moirans. Daí, curiosamente, uma taxa um pouco mais elevada de inter-venções políticas em seus conflitos (12% contra 10%). De fato, estas in-tervenções se produzem sobretudo num meio em que a organização é algo novo. Os líderes, ao verem naquelas terras incultas uma possibili-dade de implantação, propõem seus serviços. Lisonjeadas, sentindo-se se-guras com estas solicitudes, as mulheres as aceitam; mas elas se esquivam ou se retraem quando se sentem usadas. No final das contas, elas des-confiam da política e preferem, em todas as situações, os moderados, a fraqueza radical, à violência anarquista (PERROT, 2005, p. 161, grifos do autor).

Ante a exploração, as mulheres empregadas tornaram-se inquietas; e, com o tempo, veio a organização de um movimento grevista. Nessa perspecti-va, o fato de as mulheres não se sindicalizarem contribuiu para destinar ainda mais a liderança proletário-sindical aos homens; logo, tornava-se vulnerável o

movimento grevista feminino. Conforme Perrot (2005, p. 160), as greves das operárias vão de encontro a uma sociedade “[...] para qual a feminilidade já é dificilmente compatível com a situação operária, e é ainda menos com a situação de grevista”; instigam o insulto de “policiais”; alimentam o desdém da

[...] imprensa burguesa [que] as caricaturas, insistindo sobre o seu aspecto pitoresco, sempre no limite da obscenidade. Zombam das espartilheiras — “a greve da roupa de baixo” —, das garçonetas dos Bouillons Doval que recusam “pagar os pratos quebrados”; estas “empregadas” são tratadas de “amazonas”. Ou ainda, em um tom de indulgência zombeteira, declara-se a irresponsabilidade. Aquelas “pobres cabeças loucas”, “vítimas”, “perdidas”, aparecem como incapazes de agir por sua própria iniciativa. Atrás delas, procura-se o condutor masculino. Aquelas “inofensivas”, é preciso tratá-las como crianças: “Com as mulheres, escreve o prefeito da Loire, é preciso proceder tanto quanto possível pela intimidação e empregar a força apenas na última circunstância”. Em suma, elas não são levadas a sério. (Grifos do autor)

Perrot amplia essa argumentação. Segundo ela, grande parte das tentativas de organização das operárias esbarrou na inércia alimentada pelo “temor” e “ceticismo”. Era grande a incompreensão da sociedade relativamente ao trabalho feminino na fábrica. A sociedade considerava as manifestações das operárias como atrevimento, espírito leviano, loucura, devassa. Era uma sociedade marcada por uma moral cristã que tinha receio de manchar a honra das mulheres honestas. Não por acaso, temeu as tentativas de avanço com a República no que se refere a anular preconceitos contra as mulheres. Nas palavras de Perrot (2005, p.165) houve os “[...] primeiros congressos operários [...] aumento geral da sindicalização que marcou o triunfo da República. Em Paris, em Marselha, em Lyon [...] surgem ‘comitês da iniciativa de Mulheres’ — roupeiras, costureiras, tecelãs... — suscetíveis de transformarem-se em câmaras sindicais”. Câmaras que, de 1878 a 1884, dirigiram “[...] a maioria das greves femininas do Sudeste”. (Grifos do autor)

Contudo, ainda segundo Perrot (2005, p. 165), a vontade natural de “[...] conhecer as instigadoras de greve esbarra em entraves como “obscuridade”, “anonimato” e “preconceito”, fatores que as “[...] as dissimulam mais ainda do que seus camaradas masculinos”. Sobre as operárias (grevistas) incidiam referências às operárias como donas de “costumes levianos”, em vez de “espíritos fortes”, detentoras de “exaltação”, e de convicção, cheias “atrevimento”, e não de audácia<sup>4</sup>. De tal maneira, a ideia de “louca”, “devassa”, “virago” na caracterização da “[...] instigadora [que] não escapa ao destino que lhe é fixado pela opinião pública”. Eis o seu perfil:

<sup>4</sup>Perrot (2005, p. 165) refere-se à Clotilde Pardon, “[...] tesoureira do comitê de greve das tintureiras de pele [...]”, que teria “[...] mais topete do que inteligência”.

Mulher jovem, em todo caso, (entre 75 instigadoras de idade conhecida, 69% têm de 13 a 34 anos), até mesmo muito jovens (42% têm de 15 a 24 anos), sobretudo nas fábricas de seda, como reflexo do pessoal empregado. Ao contrário, nas manufaturas de tabaco, em que se faz carreira, as velhas empregadas conduzem o jogo, instruem as jovens, como guardiãs dos “direitos” e de uma tradição em formação (PERROT, 2005, p. 165, grifos do autor).

Nesse processo de inserção das mulheres no trabalho na fábrica, de organização de movimentos grevistas femininos, não só as trabalhadoras substituíram os homens no trabalho na fábrica, mas também as crianças. Naturalmente, em uma circunstância inferior à das mulheres; ou seja, como mão de obra ainda mais dócil e manipulável do que a feminina. Como pensar em uma perspectiva para o trabalho feminino das operárias para uma escola profissional em Minas Gerais, destinada a jovens pobres e trabalhadoras?

## **2 - Belo Horizonte nos primórdios da República**

A cidade brasileira de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, surgiu num contexto histórico de modificações intensas - os primórdios da República – e simbolizou o lugar do novo ao propugnar ruptura com o passado. Sob os auspícios da intervenção do Estado, sua construção se associou ao processo de modernização do país. Daí que seu traçado foi tributário de experiências urbanísticas de La Plata, na Argentina, e de cidades dos Estados Unidos e da Europa; ou seja, de um planejamento peculiar de cidade republicana e cidade moderna. Eis por que cabe dizer que Belo Horizonte preconizava uma modernização nacional, fundada no ideário de certos líderes políticos; ideário esse manifestado em mensagem do prefeito Bernardo Pinto Monteiro (1857–1924), dirigida ao conselho deliberativo da Cidade de Minas, futura Belo Horizonte, em 19 de setembro de 1900, quando expôs a importância da higiene no espaço urbano:

Não ha serviço mais importante para uma cidade do que o da sua higiene. Todos os povos cultos procurara seguir rigorosamente os seus sabios preceitos. A cidade de Buenos-Ayres, Whashington e outras da America são modelos no genero e pode-se mesmo afirmar que algumas delas, fazem mui legitimamente da hygiene uma verdadeira religião. Habituidos a viver em uma cidade onde estes preceitos são escrupulosamente observados, tem-se verdadeiro pavor quando chega-se a um meio onde se os veem completamente descurados. Foi sob essa inspiração que levei ao exm. sr.dr. Presidente do Estado o dec. n. 1.358, de 6 de fevereiro do corrente anno, criando uma directoria de hygiene, e entregando-a ao medico da Prefeitura, sr.dr. Cícero Ribeiro Ferreira Rodrigues, que á provada competencia reúne entranhado e sincero amor ao progresso da nossa cidade e a maior dedicação por esse serviço. Estão subordinados a essa

directoria: limpeza publica e particular da cidade, mercado, matadouro, a fazenda do Barreiro, cemiterio e saude publica em geral. Si bem que a Prefeitura não tenha ainda conseguido montar de modo completo esse serviço, pois que lhe faltam laboratorios e outros meios indispensaveis ao bem da saude publica, todavia já não tememos o confronto com outras cidades. A limpeza publica tem merecido desta Prefeitura os maiores cuidados, convicta como se acha ella de que da sua boa ou má orientação dependem em grande parte as condições geraes de salubridade desta Capital (BELO HORIZONTE, 1928)<sup>5</sup>.

Discursos como esse permitem pressupor que a construção da capital foi resultante de um processo de modernização que incorporava a tradição e o passado, em vez de uma tentativa de apagar o passado colonial - simbolizado por Ouro Preto (anteriormente capital da, então, província de Minas Gerais). Mais que isso, tais discursos apontam relações de poder político republicano (nacional e local) que abrigam categorias como progresso, modernização e urbanização (higienismo), ensino profissional, política, trabalho, pobreza, juventude, marginalização e educação em Minas Gerais.

Inaugurada em 1897, Belo Horizonte trazia a inspiração e influência de uma cidade com ordenamento do espaço e constituição de uma estrutura e um funcionamento eficientes. Mas a cidade planejada que trazia a promessa de ser moderna - seria uma noiva para a República, diria Bandeira de Melo - marginalizou e excluiu jovens pobres e trabalhadores que, com a reurbanização e setorização da cidade, foram morar nos subúrbios.

Com efeito, na perspectiva de modernizar a cidade - higienizá-la -, a pobreza foi vista como grande problema. A imprensa dá pistas de como pode ter sido a movimentação da cidade. O *Diário de Notícias* protestou contra a inércia da prefeitura na “limpeza” da infestação de mendigos que descaracterizavam os ares da modernidade. Muitas vezes, citava outras capitais como exemplo da eficácia na solução do problema de ordem pública, em que se constituía a vadiagem, como se pode ler neste trecho:

BH não pode continuar a exibir suas pompas, ao lado da miséria. Cabe ao estado o dever de assistir aos pobres, aos desvalidos, aos velhos, aos enfermos [...]. Siga a Prefeitura, auxiliada pelo Estado e pela população, o exemplo da municipalidade de São Paulo, [...] prohibindo terminantemente a mendicidade das ruas (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1907, p. 1).

Essa passagem sugere que a elite econômica via a sujeira, a mendicância e a doença como avesso das promessas de progresso, ordem e bem-estar.

---

<sup>5</sup> Cf.

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=24201&ch-Plc=24201>

Os condutores da sociedade seriam ineficientes. Outro texto, de fevereiro de 1907, retoma o argumento:

Bom concurso trariam a acção restauradora das nossas forças productoras em boa hora emprehendida pelos poderes públicos, os senhores da polícia conseguissem a completa extincão da vadiagem em nossa terra. Mesmo na Capital, é contristador o espetáculo que presenciamos: as tavernas vivem locupletadas de parasitas que tantos serviços podiam prestar [...] e não seria esse cancro social que todos nos devemos temer. Guerra, pois, aos vadíos [...] (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1907, p. 1).

Eis o contexto do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou o ensino profissional primário gratuito nas capitais. Políticos, governantes, classes dominantes, a imprensa (veiculadora do discurso das camadas médias e dominantes) consideravam a pobreza perniciosa em si e produtora de maus exemplos. Na capital, planejada para ser símbolo da República e modelo de cidade moderna, não havia lugar para todo tipo de gente; daí a importância da prisão e do trabalho no campo como formas de conter a população que ameaçava a moral e os bons costumes citadinos: *mendigos, pobres e desvalidos*.

Esses adjetivos merecem uma observação etimológica breve. Segundo o *Dicionário Lello universal*, de João Grave, edição de 1900, a palavra *desvalido* pode ser compreendida pela definição de *pobre* e *desgraçado*- este o órfão ou o abandonado. O *desgraçado* está desprovido da graça - entendida como felicidade ou favor divino; *desgraçada* era a criança excluída da proteção de alguém. *Desvalido, desgraçado e delinquente* seriam o mesmo que pobre; e *pobre*, segundo o dicionário de Antônio Morais Silva, de 1890, era quem pedia esmola, mendigava; era o pedinte que, envergonhado, pedia só a alguns; pobre era ainda quem renunciava à riqueza para se tornar franciscano. Pobreza seria, então, a situação em que se tem só o necessário para a vida cotidiana.

Faria Filho (2001, p. 17) refere-se a esse assunto dizendo que a incorporação dos pobres, dos trabalhadores, do povo à República seria intenção constante no período aqui estudado. Ao lado da formação do trabalhador e do combate à criminalidade, ela é apresentada como justificativa central para a maioria das reformas educacionais e de documentos diversos referentes à assistência à criança abandonada. Republicanos como Mendes Pimentel, para citar um nome, defenderam com firmeza a necessidade de incorporar os trabalhadores - o proletariado - à nação, a fim de impedir que seguissem discursos, práticas e ideais não condizentes com os que os republicanos desejavam consolidar (PIMENTEL, 1949).

A ausência de pessoas na escola foi associada à ideia de marginalidade. Por exemplo, em Saviani (2008, p. 3), lê-se sobre “[...] problema referente ao alto número de crianças que se encontram *marginalizadas* das escolas”; ou seja, “[...] 50% dos alunos estavam em condições de semi-analfabetismo na maioria dos países da América Latina”.

A marginalidade tem sido objeto de teorias educacionais na relação entre educação e sociedade. Conforme Saviani, elas podem ser classificadas em dois grupos. Um deles inclui as teorias não críticas, que permeiam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e entendem a educação como instrumento de equalização social, isto é, superação da marginalidade. O outro grupo inclui as “teorias crítico-reprodutivistas”, dentre as quais, encontra-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a da escola como aparelho ideológico do Estado e a da escola dualista, as quais entendem a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, fator de marginalização. Saviani (2008, p.5) considera o segundo grupo como sendo de teorias críticas, porque busca entender a educação sempre em associação com “[...] seus condicionantes objetivos”, a exemplo da estrutura socioeconômica, que determina a forma de manifestação do fenômeno educacional.

Ao discutir os limites e desafios dessas teorias, o autor sugere que a tarefa de uma teoria crítica não reprodutivista seria a de superar o poder ilusório típico das teorias não críticas - a exemplo da impotência - presente nas teorias crítico-reprodutivistas, de modo a munir os educadores com “[...] uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Não por acaso, Saviani (2011) explicita uma teoria educacional que trata de uma proposta pedagógica cujo compromisso é transformar a sociedade, em vez de mantê-la. Tal teoria ganha corpo nos anos de 1980, como pedagogia histórico-crítica cuja proposta pedagógica tem caráter contra-hegemônico. Fundada no materialismo histórico, ela compreende a história como base do desenvolvimento material.

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 421-422, grifo do autor).

A compreensão do fenômeno da marginalidade em Saviani, portanto, supõe uma superação das teorias não críticas e da visão reprodutivista das teorias da virada dos anos de 1970 para a década de 1980. E essa vontade de superá-las foi manifestada já em Freire (1979), embora seu pensamento difira da teoria histórico-crítica. Ele comenta o conceito de marginalidade no contexto da exclusão social, dizendo: “Se há marginalizados não é por opção. Assim, os marginalizados seriam vítimas de uma violência que os expulsa do sistema. Na verdade, são violentados, da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante” (FREIRE, 1979, p. 47). Nesse contexto de violência e desumanização da sociedade de classe, o autor vê o homem marginalizado como excluído do sistema social.

Dito isso, ao dimensionar categorias como pobreza e marginalidade em relação ao ensino profissional, este estudo incide nas formas de compreender o embate político e as possíveis contradições para concretizar a formação educacional profissional e o trabalho em Belo Horizonte: nova capital que abrigaria e expressaria uma civilização adiantada, tendente a se equiparar àquelas de países da Europa ocidental e dos Estados Unidos.

### **3 - Juventude, pobreza e ensino profissional**

Compreende-se a juventude aqui no eixo das categorias de pobreza e de sua relação com o trabalho e a escolarização: pressuposto fundamental para entender as condições econômicas, políticas e sociais de um país. Na perspectiva de Cordeiro e Costa (2008, p. 1):

A juventude é uma etapa de vida entendida como uma produção histórica, que existe como experiência do seu tempo, como expressão de relações sociais e culturais. Para além desses paradigmas, é preciso entender que não há apenas uma juventude, mas várias, que vivem a condição de ser jovem não somente do ponto de vista biológico, mas de caráter simbólico.

Com efeito, a condição de ser jovem envolve relações econômicas e sociais úteis para construir um modelo cultural de juventude; sobretudo, envolve oportunidade de vivenciar o processo de escolarização de inserção nos direitos culturais. De fato, por questões socioeconômicas, muitos jovens se introduziram no mundo do trabalho. Excluídos de direitos sociais, como frequentar a escola regular, inseriram-se no ensino profissional. Aqui, tal inserção se refere a trabalhadoras que entraram na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, criada por Benjamin Flores, para moças pobres da recém-criada capital mineira.

A escola foi fundada três anos após o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estruturou o ensino profissional gratuito para pobres e desafortunados em vinte escolas de aprendizes, espalhadas país afora; e foi esse de-

creto que possibilitou criar a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, marcada por questões de gênero e classe. Moças que ali estudaram puderam ter um grau de escolarização profissional que lhes permitiu mudar um pouco o curso de seu destino.

#### 4 - Escola Profissional Feminina de Bejamin Flores

FIGURA 1 - Prédio onde funcionou a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, entre 1919 e 1933, na rua Sergipe, esquina com rua Tymbiras



Fonte: *Fon Fon* (1925, p. 46).

O prédio onde funcionava a escola era alugado, o que pesava ainda mais ante os recursos modestos, pois era destinada a moças com rendimentos financeiros parcós. No grupo de alunas, exibido na fotografia, apenas duas parecem estar vestidas com uniformes da escola, que aparecem no lado direito da foto.

Existem menções de fundação da escola em três datas. Conforme notas do jornal *Minas Geraes*, no período 1919 - 33, e de acordo com a revista *Fon Fon* (1925), a escola do professor Flores foi fundada em 20 de agosto de 1919. Barreto (1950) indica que foi fundada em 1913. O *Anuário de Belo Horizonte* (1953, p. 151) confirma Barreto, acrescentando que

"Em 1913 o professor Benjamin Flores fundou a Escola Profissional Feminina, conseguindo em 1920 que uma lei autorizasse o registro dos diplomas pela escola conferidos". Enfim, nos relatórios do Ministério da Agricultura, apresentados ao presidente da República pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio Miguel Calmon du Pin e Al-

meida (1925, p. 640), consta que a Escola Profissional Feminina de Bello Horizonte — Fundada em 1917, esta Escola tem os diplomas reconhecidos pelo Governo do Estado de Minas Geraes e não só ministra a instrução cívica, moral e doméstica, mas também a profissional, mantendo com tal intuito: 1º – curso normal profissional de três anos de duração; 2º – curso comercial; 3º – curso de dactylographia; 4º – curso de tachygraphia; 5º – curso de desenho de architectura; 6º – curso de pintura e artes decorativas; 7º – curso de chapeos. Desde a fundação, matricularam-se na Escola 823 alumnas, tendo concluído o curso normal profissional 37, o curso comercial 76 e o curso de corte e costura 81. Dispõe a Escola de um corpo docente composto de 15 professoras. A renda pouco excede a 20 contos, sendo a despesa um tanto mais avultada. As condições da Escola são, pois, bastante modestas, mas, mesmo assim, presta bons serviços à sociedade.

Como observam Gomes e Chamon (2010, p.11), é provável que Benjamin Flores tenha considerado como ano de fundação da escola a data legitimada pelo reconhecimento de seu diploma pelo governo mineiro. Quanto ao período 1913-9, sobre o qual faltam fontes históricas, talvez tenha sido desconsiderado em razão da ausência de registro para os diplomas. “Assim 1919 figuraria como o marco zero da escola e os anos anteriores, talvez anos incertos, movidos pela estruturação da escola, seriam relegados ao esquecimento”.

A escola funcionava com recursos modestos, em prédio alugado e destinada a jovens com rendimentos financeiros parcós. Era “[...] uma instituição de ensino técnico e profissional, com duração indefinida, que tem por fim preparar suas alumnas, ministrando-lhes sólidos conhecimentos de uma arte ou profissão, de modo atornal-as na luta pela vida, uteis a si e à pátria” (MINAS GERAES, 23 de janeiro de 1920, p. 4). Isso sinaliza que a escola se destinava a formar quem pudesse se defender e contribuir para a pátria. De acordo com a Lei 800/1920, que reorganizou o ensino primário em Minas Gerais, “As nomeações para o professorado primário, recairão de preferências sobre normalistas solteiras ou viúvas sem filhos”.

Na perspectiva de Souza (2001, p. 113):

A mulher deveria ser preparada profissionalmente para se auto-sustentar, já que nem todas iriam se casar ou poderiam contar com o auxílio financeiro da família. Para as mulheres pobres e solteiras, portanto, a educação profissional poderia ser a única saída para se manterem dignamente. As mulheres casadas deveriam trabalhar para que pudessem se manter sem dependências ou humilhações; além disso, seu trabalho contribuiria para a riqueza e o bem-estar do país.

Conforme, o jornal *Minas Geraes* (1920, p. 4), a

Escola Profissional Feminina de Bello Horizonte — FUNDADA EM AGOSTO DE 1919, CONFORME CONSTA DO “MINAS GERAES” DO REFERIDO MEZ E ANNO — A Escola Profissional Feminina, com séde em Bello Horizonte, é uma instituição de ensino technico e profissional, com duração indefinida, que tem por fim preparar suas alumnas, ministrando-lhes solidos conhecimentos de uma arte ou profissão, de modo a tornal-as na luta pela vida, uteis a si e á patria. O ensino que terá cunho pratico, utilitario e educativo será ministrado em dois cursos: *Basico* e *Profissional*. O *Basico* comprehende o estudo do portuguez, francez ou inglez, mathemática, geographia e historia, scienciasphysicas e naturaes, educação moral e civica, economia domestica. O *Profissional* comprehende o apprendizado de uma ou mais artes ou profissões, compatíveis com o sexo feminino. O curso integral será feito em tresannos, habilitando as que o ultimarem a receber o diploma de *Normalista Profissional*. Haverá cursos especiaes de: *Chimica-analytica*, *guarda-livros*, *desenho*, *dactylographia*, *tachygraphia*, *telegraphia*, com programmas adequados, conferindo a Escola um *Certificado de Mestre* ás repectivas alumnas. O annolectivo terá inicio na segunda quinzena de março e encerrar-se-á na segunda de dezembro. As candidatas á matricula devem ser maiores de 12 annos, saber ler e escrever, ter sido vaccinadas e não soffrer de molestia infecto-contagiosa. A direcção da Escola pertence integral a seudirector que a representará activa e passivamente em juízo e fóradelle, sendo o director em suas faltas e impedimentos substituído pelo vice-director. A directoria organizará o regimento interno no qual estipulará medidas complementares ás disposições dos estatutos e que forem necessárias á boa administração da Escola e á efficiencia do ensino. Bello Horizonte, 5 de janeiro de 1920. — Director fundador, professor *Benjamin Flores*; vice-director, dr. *Alexandre Drummond*. CORPO DOCENTE: drs. Alexandre Drummond, J. Furtado de Menezes, Mario de Lima, Annibal Theotonio, professor Benjamin Flores, Jorge Watson, Roger Usac, Dario Renault, José Las Casas, d.d. Idalina Albuquerque (Doninha), Alexandrina Santa Cecilia, Phelippa Coutinho Soares e mais uma professora de Chapéos. (Grifos?)

O ensino seria práctico-utilitário-educativo, dividido entre básico e profissional. Nesse processo histórico, houve equiparação das escolas normais, escolas regionais do Estado com a Escola Normal Modelo, consolidada pelo Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916. Em seu artigo 1º, estabeleceu que o ensino Normal deveria oferecer “[...] educação intelectual, física, moral e profissional”, e, no artigo 2º, determinava que a “Escola Normal da Capital será modelo para todas as outras, devendo estas adoptar e seguir as suas normas de administração, programmas, horários, processos de ensino, escripturação e seu regimento interno, determinados neste Regulamento” (MINAS GERAIS, 1916).

Noutros termos, a Escola Profissional Feminina diplomou alunas não só como professoras, mas também como datilógrafas, dentre outras profissões que ajudaram na inserção da mulher na esfera pública (do trabalho externo).

Com efeito, a participação das mulheres na vida social pública foi possibilizada, em parte, pela Escola Profissional Feminina, ao habilitá-las a exercer atividades profissionais em escritórios, por exemplo. Dados os limites próprios do contexto histórico e social, condicionadores das circunstâncias e do objeto, aqui enfocados, como secretárias datilógrafas, as mulheres puderam ampliar sua rede de relações pessoais; e isso pode ter permitido mais contato com grupos sociais que não os de vínculo familiar e de vizinhança, seja no ambiente laboral ou nos prováveis encontros casuais das idas e vindas entre residência e local de trabalho.

FIGURA 2 - Benjamin Flores, em seu gabinete de trabalho na Escola Profissional Feminina



Fonte: Acervo de Tereza Cristina Flores Moura. Autoria da fotografia: não identificada.

A imagem revela um diretor concentrado nas atividades escolares, preocupado com o funcionamento da escola [imagem recortada para fins de diagramação].

Benjamim Flores foi um professor emérito que não só criou a Escola Profissional Feminina, mas também a dirigiu até a sua morte. Nas circunstâncias de seu falecimento, a imprensa evidenciou um movimento da capital mineira em torno da dinâmica educacional do seu trabalho, em uma publicação contendo dados sobre a escola profissional:

Belo Horizonte está ficando sem suas figuras tradicionais. É inevitável essa baixa. Agora, morre o professor Benjamin Flores. Tinha sua vida ligada à capital e ao povo. Professor, privou com gerações de moços. Legislador municipal, viveu em contacto direto com a população que o elegeu seguidamente para o Conselho Deliberativo, para que ele trabalhasse pelos seus interesses quando o representante do povo tinha de sacrificar o tempo destinado às suas obrigações ordinárias, para servir à capital, sem qualquer remuneração. Benjamin Flores sempre foi um homem ocupadíssimo. Trabalhava sem cessar. Apesar disso, candidatava-se ao Conselho, dispondo-se a servir à cidade, que lhe deve muito. Foi um incentivador de grandes empreendimentos, sobretudo, na esfera cultural e educacional. Sua Escola Profissional Feminina foi a primeira iniciativa no gênero na capital. Era uma novidade quando foi lançada. Benjamim Flores via, através do futuro, a necessidade que a capital ter de um estabelecimento daquela natureza, como instrumento de cooperação social. Deu todas as suas energias à Escola que passou momentos difíceis, mas triunfou, impondo-se ao meio não somente como estabelecimento de ensino, mas como uma das chaves de solução dos problemas sociais, com a valorização da capacidade do trabalho das jovens mineiras. Ilustrou a mocidade, serviu a seu povo e trabalhou pela sua terra. Fez isso, sem queixar cansaço, durante uma existência de quase oitenta anos. E para morrer pobre. Nunca viamos parado. Na rua, sempre apressado, cheio de embrulhos. Não podia parar, para não perder o horário de suas obrigações. Não tinha chefes, mas de próprio se impunha a disciplina de cumprir rigorosamente seus deveres, respeitando os horários. Era uma figura original de lutador, de um gênero que não existe mais (CLEMENTE, 1950, [n. p.]).

Autor do texto de jornal, José Clemente ressalta que a escola foi ação pioneira na capital. Com efeito, na recém-capital mineira, a abertura da escola deve ter impactado a sociedade, ao oferecer possibilidades de formação profissional à população feminina: datilografia, corte e costura, ornamentação de chapéus, fabricação de flores e outros cursos. Essa projeção pode ser medida pelo que se lê no jornal *Diário da Assembleia*, de 13 de maio de 1950, em que o deputado Julio de Carvalho solicitou voto de pesar à família de Flores:

O sr. Julio de Carvalho solicita um voto de pesar da Assembléia pelo falecimento do professor Benjamin Flores, fundador de vários estabelecimentos de ensino em Ouro Preto e em Belo Horizonte. Ao falecer, era diretor da Escola Profissional Feminina, que funciona nesta capital com grande frequência. Foi também um dos grandes fundadores da Escola de Enge-

nharia da UMG e da Sociedade Mineira de Agricultura. Em apoio ao requerimento, falam os deputados Emilio Vasconcelos, pelo PSD, Lima Guimarães, pelo PTB, Juarez de Sousa Carmo, pelo PR, e Faria Tavares, pela UDN”(ASSEMBLEIA DE MINAS, 1950)<sup>6</sup>.

De acordo com o texto, o deputado pede o reconhecimento do trabalho prestado pelo professor Benjamin Flores à sociedade belo-horizontina. Eis a mensagem do voto de pesar:

Voto de pesar — O SR. JULIO DE CARVALHO — Sr. Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao sr. Julio de Carvalho. O SR. JULIO DE CARVALHO — Sr. Presidente. Faleceu ontem nesta Capital, com a idade de 77 anos, o emérito educador Benjamin Flores. O professor Benjamin Flores era mineiro, nascido em Estrela do Sul. Fez o curso de preparatórios em Ouro Preto, depois de passar pelos colégios de Mariana e Caraça. Transferindo-se para esta Capital, ingressou como funcionário da Secretaria do Interior, que logo abandonou, porque a sua vocação era o ensino. Foi professor em vários colégios, como o “São Francisco”, em São João del Rei; “Andrés”, de Juiz de Fora, e “Padre Flávio”, de Congonhas. Fundou e dirigiu diversos estabelecimentos de ensino, em Ouro Preto e em Belo Horizonte. Ao falecer, era diretor da Escola Profissional Feminina, que funciona nesta Capital, com grande frequência. Foi Benjamin Flores um dos fundadores da Escola de Engenharia de Belo Horizonte e da Sociedade Mineira de Agricultura. Com estas palavras, sr. Presidente, comunico á Casa o desaparecimento desse ilustre mineiro, pedindo, em nome da Ala Liberal do P. S. D., que se lance na Ata dos nossos trabalhos de hoje um voto de profundo pesar por seu falecimento, dando-se ciência á família enlutada. O SR. PRESIDENTE — Vou submeter a votos o requerimento verbal do sr. Julio de Carvalho pedindo um voto de pesar pelo falecimento do professor Benjamin Flores. O SR. LIMA GUIMARÃES — Senhor Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Lima Guimarães. O SR. LIMA GUIMARÃES — Senhor Presidente e senhores Deputados. Com verdadeira máguia e profundo sentimento de pesar, recebi a notícia do passamento do prof. Benjamin Flores. Foi meu mestre, nos tempos do Ginásio. Conheço a sua dedicação ao ensino, pois teve toda a sua vida dedicada ao aprimoramento da mocidade, e, ainda depois de velho, depois de uma justa aposentadoria, pelos seus relevantes serviços prestados á educação no Estado, o seu espírito sempre novo se dedicava ainda ao ensino da mocidade. Assim é que fundou a Escola profissional Feminina. Tive oportunidade de ler o ultimo relatório desse estabelecimento, que vem prestando ao Estado e principalmente á mocidade pobre os mais relevantes serviços, encaminhando os moços para uma vida mais próspera e mais feliz. Assim, com o falecimento do prof. Benjamin Flores o magistério publico perdeu um de seus elementos de relevo e Minas um de seus grandes professores. Pelo P. T. B.; associo-me ás

<sup>6</sup>Mensagem apresentada em 12 de maio de 1950, por Julio de Carvalho, por ocasião do falecimento do senhor Benjamin Flores. Arquivo particular de Tereza Cristina Flores Moura.

homenagens que esta Casa presta á memória do prof. Benjamin Flores. O SR. JUAREZ DE SOUSA CARMO — Senhor Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Juarez de Souza Carmo. O SR. JUAREZ DE SOUSA CARMO — Senhor Presidente. As homenagens prestadas pela Assembléia á memória do prof. Benjamin Flores são, sem dúvida, as mais justas e merecidas. Dedicou o prof. Benjamin Flores toda a atividade de sua vida ao ensino, prestando assim imenso serviço ao nosso Estado. Iniciando o magistério em colégios do interior, coroou sua vida lecionando no Colégio Mineiro desta Capital. Vida inteira dedicada á mais nobilitante das causas, tornou-se um benemérito e, pois, é com o mais profundo pesar que a bancada do Partido Republicano, em cujo nome falo, recebeu a infâsta notícia do seu passamento, solidarizando-se com as homenagens que neste instante são prestadas á sua inolvidável memória. O SR. FARIA TAVARES — Sr. Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Faria Tavares. O SR. FARIA TAVARES — Sr. Presidente. Pela bancada da U. D. N. desejamos associamo-nos ás justas homenagens que a Assembléia presta á memória do professor Benjamin Flores. E nesta hora em que necessitamos de bons professores, ainda maior relevo assume a iniciativa da Casa neste justo movimento de culto á memória daquele que dedicou toda a sua vida á causa do magistério em nosso Estado. Por este motivo, sr. Presidente, associamo-nos, inspirados na alta compreensão que sua vida teve para o nosso Estado, a esta homenagem que a Assembléia houve por bem de tributar á memória daquele ilustre mineiro. O SR. PRESIDENTE — Vou submeter á votação o requerimento do sr. Deputado Julio de Carvalho. Os srs. Deputados que o aprovam queiram permanecer sentados. (Pausa). Foi aprovado unanimemente. A Mesa associa-se ás justas homenagens prestadas pela Casa á memória do professor Benjamin Flores (DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA, 13 de maio de 1950, grifos do autor).

Discursos como esses - assim como aqueles que permearam as páginas de jornais de Belo Horizonte - refletem o trabalho do senhor Benjamin Flores e sua prática pedagógica em função de uma classe desfavorecida, alicerçando o exercício da docência com o desenvolvimento de um trabalho ao longo de sua trajetória de vida. Pode-se supor que, dentre as alunas que frequentaram a Escola Profissional Feminina, incluía-se não só uma parcela de oriundas da classe média, mas também um número relevante de moças de classes carentes financeiramente. Proferidas, nessas circunstâncias, tais mensagens fazem um reconhecimento póstumo - aquele que a morte tende a provocar; ou seja, não aplacam certo descontentamento, por parte do senhor Benjamin Flores, com a falta de reconhecimento enquanto estava vivo. Esse reconhecimento tardio parece ser o contrário do que o professor desejou. A falta de reconhecimento do trabalho e da percepção desse intelectual em relação ao seu tempo histórico e suas relações sociais - do trabalho efetivo que fez - em seu tempo de vida não passou incólume por ele.

## 5- Conclusão

O trabalho das mulheres na fábrica foi constituído de luta pela superação de preconceitos, de culpabilização pela suposição do desemprego masculino, de desintegração familiar e baixa escolaridade dos filhos, tais superações foram atribuídas à participação delas no mercado de trabalho. Muitas vezes, o trabalho nas fábricas foi considerado pelas moças e mulheres como uma condição para sua sobrevivência, visto que esta era a única forma para a manutenção de suas famílias. Muitas mulheres em detrimento do trabalho trabalharam de forma insalubre.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que muitas mulheres fizeram greves e se colocaram no espaço fabril, lutando pelos seus direitos e se rebelando contra a ascensão da ordem industrial. Assim, foram surgindo processos de lutas a favor da inserção da mulher na sociedade, desenvolvendo novas funções sociais. A este exemplo, emerge a Escola Profissional Feminina em Belo Horizonte em 1913, nos primórdios da república.

As alunas pobres desta Escola Profissional Feminina receberam uma educação voltada ao desenvolvimento de habilidades femininas por meio da disciplina e do controle social; mas seria injustiça restringir tal oferta a tal demanda. Isso porque essa escola foi lugar não só de desenvolvimento para o trabalho feminino, mas também de formação com base em disciplinas coerentes por meio de um projeto de modernização da sociedade e cidade. Não foi por acaso. Era aspiração de políticos que atuavam no plano macro e micro defender a necessidade de a nação se ampliar na perspectiva da industrialização e modernização. Logo, moças pobres não podiam ficar fora desse processo de progresso, instituído para a nação desde o início da República, como sugere o discurso recorrente da incorporação do povo - pobres e trabalhadores - à República, diria Faria Filho.

Convém ressaltar que o professor Benjamin Flores enfrentou desafios de toda ordem para manter sua escola funcionando, tais eram as dificuldades financeiras. Mas convém dizer ainda que a escola se valeu de subsídios públicos para se manter até 1945, além da exposição resultante da publicação de nomes, datas e pontuações de exames da escola nas páginas do *Minas Geraes*, após 1920. Havia exames de primeira e segunda época. As aprovações distinguiam-se entre: *com distinção, plenamente e simplesmente*.

Nesse contexto, a escola foi capaz de proporcionar transformações na trajetória de vida de egressas com o ensino profissional, pois o leque de oportunidades vivenciadas pelo currículo e pela troca de saberes entre colegas pode ter possibilitado, a cada uma, conforme suas escolhas e seu desejo profissional, sua inserção no mundo do trabalho: magistério público e privado, trabalho em estúdios como datilógrafas, posições nas tecelagens e fábricas, atividade de costura, bordado e chapeleiras, oferecidas para o âmbito particular das senhoras da elite. As transformações, certamente, dependeram da vontade de cada uma de buscar um vir a ser, um devir que a educação pode ajudar a concretizar.

## Referências

- ALMEIDA, M. C. du P. E. **Relatórios do Ministério da Agricultura** — apresentados ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1925.
- BARRETO, A. **Resumo histórico de Belo Horizonte – 1701–1947**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.
- CARTA. **Diário de Notícias**, Rio do Janeiro, RJ, 21 de março de 1907, ano 1, n. 25, 1907.
- CLEMENTE, José. **Uma figura tradicional. Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13 maio 1950.
- CORDEIRO, D.; COSTA, E. A. de P. Jovens Pobres e a Educação Profissional no Contexto Histórico Brasileiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-18, 2008.
- ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA DE BELLO HORIZONTE, **Fon Fon**, Rio de Janeiro, n. 20, maio 1925.
- FALECIMENTO do professor Benjamin flores. **Diário da Assembleia**, Belo Horizonte, 13 maio 1950.
- FARIA FILHO, L. M. de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1979.
- GIROLETI, D. **Fábrica, convento e disciplina**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial: 1991.
- GOMES, Warley A.; CHAMON, C. S. . Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 1, 2010. p. 1-10
- GRAVE, J. (Org.). **Lello Universal**: novo dicionário encyclopédico luso-brasileiro. Porto: Lello, 1900.
- HOBSBAWM, E. J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1977.
- MINAS GERAIS. **Decreto 4.524, 21 de fevereiro de 1916**. Regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais Modelo, regionais e equiparadas do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1916. (Arquivo Público Mineiro).
- MISES, L. V. **Ação Humana**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.
- MOURA, M. M. **Os herdeiros da Terra**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- PERROT, M. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As mulheres ou o silêncio da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PIMENTEL, F. M. Discurso pronunciado na sessão de 6 de julho de 1896 na Câmara Mineira dos Deputados. In: MENDES PIMENTEL, C. et al. **Francisco Mendes Pimentel**: jornalista e político, professor, jurista. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1949.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Anuário de Belo Horizonte**, v. 1, ano 1, Belo Horizonte, 1953.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAFFIOTTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. “A mulher trabalhadora”. In: FRAISSE, G.; PERROT, M. (Orgs.) **História das mulheres no ocidente. Século XIX**. Porto: Edições Afrontamento Ltda. 1991. v. 4.

SEÇÃO ALHEIA. Minas Geraes, Belo Horizonte, 23 jan. 1920, ano XXIX, n. 19, Seção alheia.

SEGNINI, L. **Mulheres no trabalho bancário**. São Paulo: Edusp, 1998.

SOUZA, R. de C. de. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925–1930). 2001. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

# VICISSITUDES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL\*

Paula Francisca da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil já está bem retratada na literatura da área (MACHADO, 1989; CUNHA, 2000). Interessa, neste artigo, tratar das vicissitudes da EPT no contexto da “ifetização” ou criação dos Institutos Federais (IFs), tomando como referência a experiência vivenciada pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para tanto, discutem-se alguns resultados de uma pesquisa concluída em 2015 (SILVA, 2015)<sup>2</sup>, que teve como objetivo analisar o processo de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), no contexto da expansão da Educação Superior e sua repercussão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores dos IFs.

O recorte temporal deste texto pauta-se, em especial, nos anos de 2003 a 2014, período em que a EPT passa por profundas mudanças. Mas, também são apresentadas algumas das reformas que estão em curso em diversos setores do Estado, anunciadas pelo ajuste estrutural posto em prática em 2015, intensificadas pelo governo Michel Temer (2016-2018) com propostas de continuidade no governo Jair Bolsonaro (2019-atual), que afetam a EPT e os IFs. Reformas e mudanças aqui compreendidas como fruto das crises ou processos de ajustamento do capitalismo que alguns autores denominam de globalização, outros de mundialização, ou reestruturação capitalista, ou neoliberalismo.

Desse modo, apresentam-se os resultados e dados da referida pesquisa em duas partes. A primeira situa os IFs em meio às reformas sofridas pela EPT no Brasil, que estiveram alinhadas às transformações também vivenciadas pela Educação Superior. A segunda discute a experiência do IFNMG diante das reformas supracitadas e do ajuste estrutural que acomete a educação brasileira nos últimos anos.

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.163-180

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na FAE/UFMG, Mestre em Educação pela FAE/UFMG, Especialista em Educação a Distância pelo IFNMG, Especialista em Docência da Educação Superior pela FINOM, Graduada em Pedagogia pela UNIMONTES, Pedagoga do Departamento de Ensino Superior da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG, vinculada ao grupo de estudos UNIVERSITATIS da FAE/UFMG. Contato: [paulafransilva@yahoo.com.br](mailto:paulafransilva@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Dissertação de mestrado desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação na FAE/UFMG.

## **1- Educação profissional e tecnológica entre reformas e os Institutos Federais**

É necessário situar os antecedentes históricos que marcaram os rumos da EPT no Brasil a partir de 2003. Mas, de antemão, convém esclarecer que os fatos aqui circunscritos tomam como eixo balizador as reformas da EPT articulada às políticas públicas de oferta de Educação Superior. Assim, os IFs são aqui compreendidos como fruto de uma ação da política pública de expansão deste nível de ensino que acarreta mudanças na estrutura, na finalidade, na organização, na gestão, no perfil do público-alvo e no trabalho dos seus servidores. Além disso, tal política é entendida como uma escolha do governo para a educação formal, que não se desvincula do contexto político, econômico e social em que está inserida.

Pode-se indicar como marco inicial desses rumos, a promulgação da Lei nº 8.984/1994. Esta instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, anunciou a transformação das escolas técnicas federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) fossem integradas a esse processo. Isso possibilitou que um significativo número dessas instituições logo se transformasse em CEFETs, mas a maior parte delas realizou esse processo a partir do ano de 1999.

Foi durante a primeira fase do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que o Brasil se transformou no país das reformas desenhadas por organismos internacionais, em especial, pelo Banco Mundial. Um período de organização social rígido, no qual foram anunciadas novas formas de gestão e organização do trabalho, para plasmar o processo de acumulação flexível. A ciência, a tecnologia e a globalização foram incorporadas para que o país se tornasse competitivo no mercado mundial, alcançando o progresso e a prosperidade, o que desencadeou reformas educacionais em todos os âmbitos dos sistemas públicos de educação. A ideia do Estado-mínimo emergiu, e o que era antes de exclusividade do setor público já não era mais. Sob influência dos organismos internacionais e suas diretrizes, o setor privado assumiu responsabilidades cada vez maiores.

Em 1997, a EPT entrou em reforma e sofreu intervenção. Isto se efetuou logo após a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996), mediante o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou os artigos da lei referentes à EPT. Com este decreto, o Ensino Médio e a escolarização de ensino técnico foram desvinculados. A EPT passou a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular e em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

O Decreto nº 2.208/1997 fortaleceu o conceito dualista da educação: o propedêutico e o profissional. Dessa forma, a EPT podia ser ensinada em qual-

quer lugar, de qualquer modo, bastava cumprir a carga horária exigida pelos parâmetros curriculares para ser considerada profissionalizante. Ainda em 1997, o governo assinou um convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)<sup>3</sup>, uma iniciativa do MEC para implementação dos preceitos e dispositivos previstos pelo Decreto nº 2.208/1997. O objetivo do PROEP foi desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho à ciência e à tecnologia, objetivando a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Visava, assim, à modernização e expansão da EPT, mas incidiu, principalmente, sobre o setor privado.

Em 1999, foi retomado o processo de transformação das ETFs e EAFs em CEFETs. A EPT passou por outra grande reforma. Como CEFET, as instituições da REFT foram autorizadas a oferecer, além do curso técnico, a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos, licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação *lato sensu* e, como passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A esse respeito, Lima Filho (2006, p. 29) observa que, embora essas mudanças tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, na prática, sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada instituição, portanto, por meio de formas e ritmos específicos.

Neste contexto, aconteceram grandes mudanças na EPT que abriram espaço e ofereceram condições para que a próxima etapa fosse implementada.

Em 2003, iniciou-se o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, no geral, deu continuidade aos princípios gerais das reformas empreendidas após a década de 1990, mas a EPT ganhou novos rumos.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o governo Lula assumiu o poder com a promessa de corrigir as distorções na política de EPT adotada por governos anteriores, que a dissociaram da educação básica e aligeiraram a formação técnica. Entre estas correções, estavam a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e o redirecionamento dos recursos do PROEP para o setor público.

O Decreto nº 2.208/1997 foi assim substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, indicando a reforma da reforma no âmbito da EPT. Uma nova definição foi dada aos níveis de EPT: formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico de nível médio, ensino tecnológico em níveis de graduação e pós-graduação. Os entraves na organização curricular e pedagógica na oferta dos cursos técnicos foram eliminados. O Ensino Médio passou a ser articulado ao ensino profissionalizante por meio da modalidade de curso integrado, com possibilidade de ensino integrado, concomitante ou subsequente.

<sup>3</sup>Instituído pela Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018, de 11 de setembro de 1997, também é chamado por alguns autores de Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Ainda em 2004, as EAFs receberam autorização excepcional para oferecer cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a oferta verticalizada de ensino, em todos os níveis de educação, nas instituições da REFT. Percebe-se, neste momento, a abertura de espaço maior para a Educação Superior na REFT.

Inicialmente, o governo Lula programou um novo plano de expansão para a REFT, mas este só foi efetivamente iniciado três anos depois. O PROEP foi interrompido e retomado em 2005 para ser finalizado em 2010 (PCR, 2010). Mas o Ministério da Educação (MEC) ainda acompanha 37 instituições sustentadas com recursos do PROEP. Segundo o Relatório de Gestão Anual da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) – exercício 2013, elas são do segmento comunitário e são acompanhadas em relação à oferta de 50% de gratuidade de seus cursos oferecidos. Este acompanhamento é realizado a partir do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Dessas, 10 escolas são de responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Como se pode observar, a inflexão no PROEP ocorreu a serviço do setor privado e, consequentemente, da lógica empresarial.

Em 2005, a história da EPT protagonizou uma experiência única: o CEFET-PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conforme o disposto na Lei nº 11.184/2005. A publicação desta lei abortou, naquele momento, os planos dos outros históricos CEFET-RJ e CEFET-MG, de se transformarem também em universidades tecnológicas. Acerca dessa experiência, Otranto (2010) observa que as universidades especializadas atuam de forma bem semelhante às universidades federais, e esta não é a prioridade da política da EPT que está em curso. Além disso, a forma como estão estruturados os IFs:

[...] prevê otimização dos custos e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais (OTRANTO, 2010).

Tal política tem priorizado uma educação subordinada à lógica do mercado, que começa bem cedo, já na educação básica, principalmente, no Ensino Médio.

A publicação da Lei nº 11.195/2005 possibilitou a expansão da REFT. Foi a partir dela que o Governo Lula lançou o Plano de Expansão da REFT, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II.

Em 2006, foi implementada a primeira fase do Plano de Expansão da REFT. Este plano foi uma ação desdobrada do Programa Expandir do governo federal. O objetivo principal deste programa foi ampliar o acesso à Educação Superior, com a política de interiorização das universidades e a expansão da

REFT. O programa foi também uma estratégia para que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), que previa que 30% da população entre 18 e 24 anos estivesse matriculada no ensino superior, até o final de 2010, fosse atendida.

Essa primeira fase do Plano de Expansão da REFT possibilitou um investimento de R\$ 57.000.000 e teve como meta, a entrega de 64 novas unidades de ensino. A segunda fase do Plano de Expansão foi lançada em 2007, no segundo mandato do Governo Lula e contou com um investimento de R\$ 592.000.000 e deveriam ser entregues 150 novas unidades até o final de 2010.

Ainda em 2007, com o objetivo de cumprir as metas do PNE vigente, o Decreto nº 6.302 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. O seu objetivo foi fortalecer as redes estaduais de EPT, possibilitando a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integrado à EPT.

Em 2008, com a publicação da Lei nº 11.892/2008, os IFs foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições e projetados para atuarem como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições de ensino superior (IES), oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes. Os IF surgem como “a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” (OTRANTO, 2010, p. 10), mas esse processo não ocorreu de forma simples ou tranquila. Ao contrário, houve impasses, resistência, receios, dúvidas e expectativas, que serão apresentadas e discutidas no próximo tópico deste artigo.

Retomando a apresentação e análise do desenvolvimento cronológico da EPT no Brasil, no final de 2009, o Programa Expandir foi estendido e a previsão era de que 60 novas unidades de ensino fossem criadas ou construídas a cada ano (2011 a 2020) e, em 2011, foi lançada a terceira fase do referido plano, que previu um investimento de cerca de R\$ 800.000.000 até 2014 (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2010).

Ao final das três fases do Plano de Expansão da REFT, o MEC divulgou que o investimento nessa política era de mais de R\$ 3.000.000.000, entre os anos de 2011 e 2014, e que todas as 208 novas unidades previstas para o período estavam em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade<sup>4</sup>. Pelo menos, em termos quantitativos, o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) garantiu o cumprimento de todas as metas previstas.

A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) foi o grande destaque da Fase III do Plano de Expansão da REFT. Este programa se caracteriza como mais um tipo de parceria público-privada no setor educacional, pelo fato de investir dinheiro público em instituições privadas.

<sup>4</sup> Todos os dados referentes ao Programa Expandir utilizados nesta pesquisa foram coletados no site oficial da REFT. Cf.: Site: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso: 10 abr. 2015.

Estas sucessivas transformações que a EPT sofreu no Brasil interromperam processos, redefiniram conceitos e revestiram de “esperança” o discurso reproduzido nas instituições da REFT. Boa parte deste discurso veio carregada de expectativas com relação à expansão da rede, à oferta de Educação Superior e ao desenvolvimento econômico e social do país.

Quer seja pela aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia, pela necessidade de formar para o trabalho complexo ou pela necessidade de formar professores, a forma como estas vicissitudes na REFT aconteceram esteve marcada pelos discursos proferidos pelos organismos internacionais. A tônica destes discursos era o incentivo para que os países mais pobres criassesem IES de baixo custo.

Os IFs se apresentam no Brasil como instituições diversificadas que têm modelos de cursos mais flexíveis e de menor custo, cujas bandeiras são a democratização e a interiorização da educação pública de nível técnico profissionalizante e superior, com vistas à transformação social e o desenvolvimento regional. Apesar disso, Otranto (2010, 2013) e Tavares (2009) tecem algumas críticas ao processo de implementação dessas instituições, entre as quais se destacam: i) o estabelecimento de estreitas relações com setores produtivos; a ambiguidade do significado do termo “pesquisa aplicada”, citado na lei, o que pode se reportar à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais; e ii) o fato de que os IFs são um modelo alternativo de instituição voltada à formação tecnológica, com *status* social mais baixo do que as “universidades de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial, tornando-se, assim, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional.

Os processos de transformações que caracterizaram e deram vitalidade às investidas da Educação Superior na REFT podem ser compreendidos com a análise do Decreto nº 5.224/2004, que trata da organização dos CEFETs, da Lei nº 11.184/2005, que transforma o CEFET-PR em UTFPR e da Lei nº 11.892/2008, que cria os IFs.

Depois de sofrer um conjunto de reformas, os CEFETs passaram a ter finalidades diferentes das que tinham inicialmente. Denominados autarquias federais, vinculadas ao MEC, são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e gozam de autonomia para criação e extinção de cursos tecnológicos. Por meio de uma unidade sede, centralizam os recursos financeiros e administrativos e as suas unidades descentralizadas apresentam uma autonomia administrativa bastante restrita. Definidos como IES pluricurriculares, especializados na oferta de EPT nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizam-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

A oferta de cursos nos CEFETs é muito semelhante aos IFs. Os CEFETs se dedicam à oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC), EPT de ní-

vel técnico articulada ao Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cursos de graduação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, educação continuada, cursos de licenciatura, bem como a programas especiais de formação pedagógica e, ainda, à pesquisa aplicada.

A UTFPR se diferencia das universidades comuns no que se refere à verticalização do ensino: a oferta de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, configurando um itinerário formativo completo, no âmbito da educação tecnológica; a integração entre ensino, pesquisa e extensão, com atuação voltada, prioritariamente, para a ciência aplicada e à relação escola/setor produtivo, com base na defesa da interação entre trabalho e cultura, tecnologia e ciência. Esta instituição oferece especialmente cursos de graduação e pós-graduação na área de educação tecnológica e licenciatura. Oferta também cursos especiais de formação pedagógica, cursos técnicos, prioritariamente, integrados ao Ensino Médio, capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica, além da pesquisa e extensão.

As discussões da reforma nos CEFETs apontavam para a criação das universidades tecnológicas, tal como ocorreu no Paraná. Essa intenção se pautava na concepção de que a ciência e a tecnologia subsidiariam o desenvolvimento nacional. Concebida-se que ciência, tecnologia e cultura seriam os pré-requisitos necessários para a construção de um projeto integrado, no qual a educação geral subsidiaria a EPT, evitando, desta forma, a formação aligeirada.

No entanto, o processo de transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas foi abortado e a REFT foi remodelada, tomando como referência uma nova instituição: os IFs, como já mencionado. Estas instituições foram estruturadas a partir do potencial instalado nos CEFETs, ETFs, EAFs e escolas técnicas vinculadas às universidades federais e nasceram com a proposta de gerar e fortalecer as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

O CEFET-MG e o CEFET-RJ não aderiram ao processo de transformação em IF e resistem a este processo até hoje, sob o argumento de que já avançaram muito na proposta quanto CEFET: apresentam o ensino, a pesquisa e a extensão consolidados em suas práticas, nos âmbitos do Ensino Médio, da graduação e da pós-graduação. Para eles, a transformação em IF não trará mudanças ou benefícios significativos. Ao contrário, acarretará perda de autonomia e retrocesso em sua organização. Argumenta-se ainda que a instituição já atende a todos os requisitos postos pelas legislações e documentos que regulamentam a estrutura das universidades especializadas, no caso, universidade tecnológica: a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/1998, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e versões do projeto de Reforma da Educação.

O Colégio Dom Pedro II<sup>5</sup>, também pertencente à REFT, optou por não ofertar cursos superiores, mesmo depois de ser equiparado aos IFs. Isso pode ser considerado como mais um exemplo da resistência ao reordenamento da REFT.

A defesa do governo pelos IFs, em detrimento da transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, foi de que, dessa forma, o Estado chama para si as obrigações imprescindíveis à oferta de uma EPT pública e de qualidade, sem desconsiderar que, nesse percurso, precisa atuar de forma integrada, cooperativa, respeitosa e democrática com outros atores que têm, indiscutivelmente, grande responsabilidade quanto à concretização desse projeto (SOBRINHO, 2007; BRASIL (2008). Por meio dos IFs, romperiam com a proposta anterior de uma escola dual e de uma EPT voltada para “adestrar as mãos e aguçar os olhos”, ou para formar um “cidadão produtivo” submisso e, tão somente, adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Os IFs emergem semelhantes aos CEFETs, mas como sua superação. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, quase todas as instituições da REFT, simpatizantes ou não da proposta, foram transformadas em IFs. Com o processo de transformação, ocorreram mudanças profundas na história e na identidade destas instituições, de seus trabalhadores e estudantes. Todos os seus símbolos de identidade, tais como, hinos, bandeiras, logomarcas e lembranças foram substituídos por símbolos novos e singulares, definidos externamente pelo MEC para o conjunto dos IFs.

Os IF são identificados como instituições que devem realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a promoção da produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Determina ainda que a oferta formativa dessas instituições se oriente para a garantia de benefícios dos arranjos produtivos locais (APLs), o que deve ser efetuado a partir do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em todos os IFs.

Como se pode verificar, estas instituições devem buscar estabelecer estreita relação com a região em que se instauram e com os seus setores produtivos, para cumprirem a sua missão de combate às desigualdades sociais, bem como possibilitar o desenvolvimento regional.

Essas instituições angariaram *status* de IES; no entanto, possuem funções para além das de uma universidade, uma vez que: possuem legislação, diretrizes e concepções específicas; são ofertantes de cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação, além de abrigarem inúmeros e complexos programas, sem deixarem de ser instituições de educação básica; não podem revalidar diplomas de cursos realizados no exterior.

---

<sup>5</sup> Lei nº 12.677/2012.

Há que se destacar que os IFs ofertam um modelo alternativo de Educação Superior. Esta oferta está garantida pela lei de criação dessas instituições, com algumas peculiaridades baseadas na demanda da sociedade, quais sejam: 20% das vagas para atender cursos de licenciatura e formação pedagógica e outros 30% para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e cursos de pós-graduação. O restante do percentual das vagas (50%) deve ser destinado a cursos técnicos de nível médio, preferencialmente, na modalidade integrada ao Ensino Médio. Deve-se ainda garantir a oferta de vagas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Conforme determinação legal, esta oferta deveria se iniciar com 10% das vagas, sendo aumentada gradualmente.

Outro fato que chama a atenção é que a política veiculada pelo governo nos últimos anos mostra que os IFs devem dar prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, inclusive com a adesão a programas como o Mediotec<sup>6</sup> e, também, à oferta de cursos de educação a distância (EAD), com a inclusão da oferta de 20% da carga horária, nessa modalidade, nos cursos técnicos e superiores<sup>7</sup>, além de parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ações bem curiosas em meio à tramitação da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 e das influências da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), do Banco Mundial, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que estimulam, de forma terminante, a utilização da EAD não apenas como política de governo, mas como política de Estado<sup>8</sup>.

## 2- O Instituto Federal em meio às reformas

As vicissitudes e reformas da EPT originaram uma “nova institucionalidade” que aumentou a oferta educação pública gratuita: os IFs. Ao passo disso, torna-se necessário conhecer o processo que implanta os IFs, bem como as repercussões quanto à forma como este se estabelece para a educação ofertada e para os trabalhadores que neste projeto se debruçam. Por isso, apresenta-se a experiência vivenciada pelo IFNMG nos primeiros anos de sua constituição enquanto IF.

<sup>6</sup>Enquanto ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no Ensino Médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de educação.

<sup>7</sup> Conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 e Resolução nº6, de 20 de setembro de 2012.

<sup>8</sup> Cf. CEPAL. *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*. Santiago de Chile. Naciones Unidas. 2014; BM. Banco Mundial. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promises* Washington – D.C. EUA. 2.000; e UNESCO.-Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris, 2009

Em meio ao processo de reordenamento da REFT, sob diretrizes da Lei nº 11.892/2008, nasceu o IFNMG, fruto da união entre o CEFET Januária e a EAF Salinas. Estas instituições se juntaram em um clima de insegurança, expectativas e temores. Insegurança, porque vinham de um processo de consecutivas alterações impostas por legislações anteriores. Expectativas, porque o CEFET Januária ainda estava se acostumando ao processo recente de “cefetização”, mas percebia na “ifetização” uma oportunidade de crescimento, bem como de conquista de mais autonomia. Já a EAF Salinas vislumbrava ser elevada à categoria de IES. Quanto aos temores, estes se davam porque a proposta de “ifetização” apresentava-se como um modelo muito novo e ainda estranho, que alteraria os princípios e objetivos da EAF Salinas e CEFET Januária. Além disso, percebe-se que a ausência de discussões no âmbito das instituições que seriam alteradas mostrava o caráter vertical do novo modelo.

Desde a criação da EAF Salinas e do CEFET Januária, estes sofreram várias transformações que alteraram seus objetivos, em sua maioria, normatizados por decretos.

Essas históricas instituições deixaram de existir e originaram uma nova instituição, com novas concepções, atribuições e desafios. Transformaram-se em IES sem galgar *status* de universidade, pois, apesar de a lei de criação dos IFs os equiparar à universidade, sua oferta de Educação Superior é limitada, a pesquisa e extensão desenvolvidas em seu âmbito devem estar relacionadas ao mundo do trabalho e não podem revalidar diplomas de curso realizado no exterior. Além do mais, os docentes dos IFs - EBTT não dispõem da mesma carreira dos docentes universitários – Magistério Superior.

Os agora *Campi* Salinas e Januária, após tornarem-se IFNMG, deram continuidade a suas atividades de ensino, já desempenhadas enquanto EAF Salinas e CEFET Januária, ao mesmo tempo em que se adequavam à “nova institucionalidade”. Em um processo complexo, foram instados a desvincular-se de suas raízes, compreenderem a sua nova condição de instituição, aprenderem a ser um IF e, principalmente, conduzirem a oferta de Educação Superior.

Paralelamente, o IFNMG fez parte do Plano de Expansão da REFT e gerenciou a implantação dos novos *campi* que comporiam a formação da instituição. Atualmente, o IFNMG agrupa nove *campi*: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas e Teófilo Otoni, além de dois *campi* avançados: Janaúba e Porteirinha. Atua em 167 municípios do estado de Minas Gerais, ocupando uma área de 249.376,20 km<sup>2</sup>, com uma população total estimada em 2.844.039 mil habitantes (IFNMG, 2017).

A experiência do IFNMG, enquanto instituição em processo de “ifetização” foi estudada com o objetivo de conhecer as mudanças postas às instituições em processo de transformação em IF. Além disso, tornou-se uma oportunidade de evidenciar as alterações presentes no cotidiano da instituição e em seus documentos oficiais, junto daquelas alterações percebidas e sentidas pelos docentes.

Foram utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, a observação, a pesquisa documental e as entrevistas. As informações recolhidas foram organizadas em quatro categorias: estrutura, administração/gestão, finalidades e trabalho docente. Tais categorias foram subdivididas em subcategorias<sup>9</sup>, que apresentam detalhes do processo de transformação da instituição em IF.

Em geral, a “ifetização” é percebida pelos docentes entrevistados como um processo positivo, porque possibilitou o crescimento da instituição, ofereceu autonomia para criar cursos, aumentou o quadro de pessoal e possibilitou acesso a mais recursos para investir em infraestrutura, equipamentos e materiais, como também foi constatado por Mineiro (2017) ao realizar um estudo de caso que teve como objetivo verificar as implicações do processo de “ifetização” no IFNMG/*Campus Salinas*. Os docentes avaliam, ainda, como positivas, a interiorização e a democratização do acesso à Educação Superior pública na região Norte do estado de Minas Gerais. Não obstante, muitos dos entrevistados afirmam que, apesar do aumento significativo do volume de investimentos recebidos, este foi insuficiente para atender à demanda da instituição. Afirmam também que o número de servidores aumentou significativamente, mas esse aumento não foi suficiente para atender a todas as demandas necessárias à consolidação do IF, como foi constatado também por Soares (2017) ao estudar a mesma instituição. São recorrentes, nas falas dos docentes e nos documentos de Relatório de Gestão da instituição, as reclamações com relação à falta de pessoal, principalmente, de técnicos administrativos, para o apoio às atividades docentes.

Na análise das categorias, percebeu-se que as principais mudanças processadas foram o crescimento da instituição junto ao aumento exponencial da sua área de abrangência, a mudança de sua natureza jurídica e de sua identidade visual.

O crescimento da instituição pode ser expresso pelo aumento significativo do número de *campi*, de dois para onze. Onze novas escolas se agruparam em torno de uma sede, com um reitor. Os símbolos, os objetivos e as finalidades do IFNMG passaram a ser os mesmos dos IFs que compõem a REFT. As cores institucionais, suas bandeiras e seus brasões, enquanto EAF Salinas e CE-FET Januária foram extintos, dando lugar à adoção de uma identidade única e comum a todos os IF espalhados pelo país; uma nova configuração, que exige dos docentes dinamismo e habilidade para se acostumarem a uma nova institu-

---

<sup>9</sup> Foram subcategorias da pesquisa: a) estrutura: área de abrangência e organização (natureza jurídica e identidade visual); b) administração/gestão da instituição: desenho organizacional e financiamento; c) finalidades: tríade ensino, pesquisa e extensão, que, por sua vez, foi subdividida em ensino (objetivos do ensino, oferta de cursos, matrículas, tempo e espaço) e programas e projetos; d) trabalho docente: atribuições dos docentes nos cursos superiores (atividades de ensino, atividades de pesquisa e extensão e atividades de gestão institucional); d.1) condições de trabalho (condições de emprego, condições materiais, quadro de pessoal, tempo de trabalho, formação, relações sociais, avaliação, arranjos produtivos locais e organização política e sindical).

cionalidade, que amplia a complexidade do ser e fazer docente e do docente gestor.

Neste cenário, registrou-se um aumento exponencial de matrículas em 2014 (37.222), em relação a 2008 (2.765), que representou um crescimento 14 vezes maior. Acompanhou este crescimento o aumento no número de cursos ofertados, especialmente, em nível superior. Há um evidente interesse dos docentes pela oferta desse nível de ensino que, na percepção de alguns, possibilitaria a eles e à instituição uma posição de maior *status* e reconhecimento social. Outros motivos apontados pelos entrevistados para acolher bem essa oferta se vinculam a melhores perspectivas na relação professor-estudante, por considerarem que esta pode ser favorecida pela maturidade dos discentes.

No entanto, este cenário de crescimento tem sido afetado pelo ajuste fiscal empreendido a partir de 2015, quando a então presidente Dilma Rousseff apresentou um pacote de medidas de ajustes fiscais, que tinha, como uma de suas ações, cortes orçamentários de mais de 20 bilhões de reais, que incidiram, principalmente, sobre a educação. Medida que afetou o IFNMG e as demais instituições federais de ensino superior (IFES), que vinham de um cenário de expansão que não veio acompanhado dos investimentos necessários em infraestrutura e na contratação de professores e técnicos. O ajuste fiscal e toda a sua política de contenção de gastos agravaram esta situação, comprometendo o funcionamento básico das instituições.

Tanto fez que os relatórios de gestão do IFNMG de 2015 e 2016 apontam como dificuldades para fortalecer os cursos existentes, problemas com relação à falta de infraestrutura necessária para garantir a expansão dos cursos e da instituição. São recorrentes as queixas com relação à: “espaço físico insuficiente”, “falta de alojamento e refeitório”, “assistência insuficiente”, “necessidade de ampliação dos espaços físicos”, “equipamentos, materiais, laboratórios e recursos financeiros insuficientes”, “falta de equipamentos e materiais”, “dificuldades de orçamento para obras” e “infraestrutura física limitada”. A falta de recursos para diárias, especialmente, no final do ano, também foi identificada como um dificultador, que inviabilizou reuniões previstas com as direções de ensino e coordenações de cursos na Reitoria, para consolidação das ações do ensino.

A explicação para tais dificuldades é facilmente identificada nos mesmos relatórios de gestão: “orçamento reduzido”, “matriz orçamentária contingenciada”, “baixo orçamento”, “baixo valor de financiamento por projeto”, “falta de recursos orçamentários”, “falta de recursos financeiros”, “cortes de recursos por parte do Governo Federal” e “O Governo Federal recolheu o recurso disponível”, etc.

Uma repercussão disso foi a greve enfrentada pelo IFNMG junto ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), em 2015. Nesse ano, em especial, a luta não esteve centrada na desestruturação da carreira dos docentes das IFES, que aprofunda

as perdas salariais da categoria, assim como em 2011, 2012 e 2014, mas, principalmente, contra a privatização e mercantilização da educação pública, contra ações que permitam o fim dos concursos públicos, o fim da estabilidade no emprego, a perda da aposentadoria com salário integral a contratação terceirizada de docentes e de técnicos para as IFES. Também foi uma resposta à intensificação da política de desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento público das IFES, que se expressa no aumento de cortes no orçamento do MEC, assim como uma defesa da autonomia destas instituições<sup>10</sup>.

A partir de 2016, esta situação foi intensificada pelo governo Michel Temer (2016-2018), haja vista as reformas em curso e as recentes legislações aprovadas e/ou vias de aprovação. Chamam a atenção: a) a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Lei do Teto de Gastos, que congelou os investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos e limita, entre outras coisas, a realização de concursos para a educação federal; b) a Lei nº 13.429/2017, que admitiu a terceirização (atividade-fim e atividade-meio) das empresas, nas esferas pública e privada, o que implica aprofundar a precarização das relações de trabalho; c) início da tramitação da reforma da previdência - PEC nº 287/2016; e d) o Projeto de Lei nº 11.279/2019<sup>11</sup> que pretendia alterar profundamente os IFs, tanto estruturalmente quanto finalisticamente.

É importante destacar que, embora o IFNMG apresente, visivelmente, melhores condições materiais que muitas instituições de educação básica do Norte de Minas Gerais, a rapidez com que aconteceu a sua constituição e expansão, bem como a insuficiência de recursos para atender a estes processos têm repercutido sobre o trabalho dos seus servidores e sobre a educação oferecida ao seu público. Isso porque, paralelamente, o IFNMG necessita corresponder às expectativas da população e dos setores produtivos da região na qual se instaura, igualmente, sem os meios e a compreensão necessária de seu significado enquanto IES e instituição de EPT.

Ao observar as alterações postas pela “ifetização” à administração/gestão da instituição e confrontá-las à luz da análise dos documentos oficiais do IFNMG e outros estudos (OTRANTO, 2010; FERNANDES, 2009; ROCHA, 2016; SOUZA, 2016), percebe-se que a autonomia conferida ao IFNMG, enquanto IF, à primeira vista, parece ter sido ampliada, quando, na realidade, foi comprometida, como será apresentado.

No que se refere à autonomia administrativa observou-se a racialização da REFT, já que, com a “ifetização”, o número de autarquias federais foi

<sup>10</sup> Cf.: o Comunicado CNG nº 10 de 06/06/2015- Carta do comando nacional de greve dos docentes federais – ANDES-SN aos estudantes.

<sup>11</sup> Após sofrer críticas e pressão por parte de especialistas da área e de integrantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) o projeto foi retirado de tramitação em 18/03/2019. Dentre outras medidas, este projeto exigia o mínimo de 70% de matrículas em cursos de ensino médio, prevê a contratação de técnico administrativo em educação substituto e cria três novos IFs, a partir do desmembramento dos IFs Baiano, da Bahia e de São Paulo.

reduzido em cerca de 50%, e dessa forma: a) autarquias independentes ficaram subordinadas a uma nova autarquia, passando dessa forma a reportarem-se administrativamente a uma reitoria localizada, na maioria das vezes, distante geograficamente; b) autarquias outrora independentes passaram a se constituir em rede, perdendo suas cores institucionais, suas bandeiras e brasões; c) adotaram uma estrutura organizacional que possibilita a nomeação de “muitos chefes” com pouco poder de decisão, que pode ser entendida como estratégia de manutenção de hierarquia, centralização e controle pela via da retribuição remuneratória que as gratificações pelo exercício da função podem representar.

Quanto à autonomia patrimonial e financeira os IFs apesar de possuírem campi com recursos financeiros descentralizados, seguem uma lógica empresarial, tal como nas universidades, indo de encontro à liberação da instituição para captar recursos no mercado, sem amarras legais, o que pode oferecer um enorme alívio financeiro ao Estado (OTRANTO, 2006). Além disso, enquanto antigas ETFs, EAFs e CEFETs tinham os seus recursos financeiros liberados diretamente pelo Governo Federal. Depois da “ifetização”, as reitorias que realizam os procedimentos administrativos para atender às necessidades dos *campi*, respeitando a dotação orçamentária definida na proposta orçamentária de cada *campus*.

Já com relação à autonomia didática, pedagógica e disciplinar percebeu-se que os percentuais de oferta de vagas de nível e modalidade de ensino passaram a ser delimitados por lei e controlados por órgãos externos. No momento da “ifetização” exigiu dos IFs a adesão ao *Termo de Acordo de Metas e Compromissos - Ministério da Educação/Institutos Federais (TAM)*. Este documento, que relacionou o cumprimento dos referidos percentuais de oferta de vagas ao alcance de índices de eficácia e eficiência traduzidos em percentuais de vagas ofertadas e alunos concluintes, bem como outras variáveis que envolvem o oferecimento de ações, projetos e ou programas de acesso, permanência, inclusão, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, os IFs passam a ser avaliados pelo SINAES, o que implica em obedecer a normas e diretrizes ditadas pelo governo em prol de uma suposta “garantia de qualidade” e prestação de contas – *accountability*.

Ainda que os IFs tenham “certa autonomia” para gerir a sua estrutura são dependentes do orçamento do Estado estando assim sob um rígido controle, não apenas burocrático, mas também didático-pedagógico. Dessa forma, a autonomia assegurada na lei de criação dos IFs, entra em conflito com outros preceitos constitucionais relativos à administração pública, bem como com outros embates político-sociais, a exemplo da recente ameaça à liberdade de ensino, “Projeto Escola sem partido”, proposto por grupos conservadores. A justificativa para tal Projeto é uma suposta “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”, à indução dos estudantes a aderirem “determinadas ideologias” protagonizadas pelos professores. Projetos como esse, ferem gravemente a autonomia institucional se consolida na liberdade de escolha acerca dos conteúdos dos cursos, pesquisas e atividades de extensão.

Ainda referente à autonomia da instituição, a Lei nº 11.892/2008 voltou os objetivos e as finalidades do IFNMG aos interesses do setor produtivo, na medida em que exige do ensino, da pesquisa e da extensão vínculos com os APLs. São perceptíveis as tentativas de aproximar os setores produtivos ao IFNMG, sujeitando a instituição ao mercado. Exige-se uma vinculação, quase que orgânica, das atividades desenvolvidas pelos docentes com os APL, pois esses arranjos são colocados como eixo balizador da tríade ensino, pesquisa e extensão. As pesquisas desenvolvidas devem ser aplicadas ao avanço, à inovação e ao desenvolvimento desses setores; as atividades de extensão devem estar voltadas à prestação de serviços técnicos; e o ensino, à formação de mão de obra, atendendo à demanda dos APL, favorecendo, assim, os interesses do mercado. Essas características estão diretamente relacionadas ao novo marco legal da inovação, conhecido como Código de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) - Lei nº 13.243/2016. Dessa forma, o vínculo dos APLs com as atividades desenvolvidas pelos IFs e a aprovação da referida lei demonstram as concepções governamentais oficiais de ciência para o desenvolvimento do país.

Em relação ao trabalho docente, as atividades no IFNMG vão além das aquelas atribuídas aos professores universitários em geral, pois aqueles estão vinculados a uma instituição com todos os direitos e deveres de uma universidade, mas também com atuação no Ensino Médio, na formação profissional e na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, uma gama de cursos, programas, ações e projetos fazem parte dos IFs, exigindo dos docentes habilidades para atuação na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão, tudo isso em articulação com os APLs. São tantas as mudanças, e em tão pouco tempo, que, em seu conjunto, sujeitam esses professores a uma crise de identidade que os coloca em uma posição de ambivaléncia entre a educação básica e a superior. Neste sentido, a tendência é que se estabeleça um perfil de atuação cada vez mais “inovativo”, flexível, multifuncional, gerencialista e empreendedor, que muda a natureza do trabalho docente.

Esta situação vivenciada pelo IFNMG tem exigido, de seus trabalhadores, o enfrentamento de diversos desafios. Exemplo disso é que, enquanto os trabalhadores precisam se adequar à identidade de uma instituição em construção e com fortes raízes nas antigas instituições de EPT, ao mesmo tempo, enfrentam a tensão causada pelos cortes e medidas governamentais que eclodiram em 2015. O fato de os docentes terem que lidar com complexidade de atuar em diversos níveis e modalidades de ensino e, simultaneamente, enfrentarem as cobranças dos órgãos reguladores<sup>12</sup> e de controle externo<sup>13</sup> para o atendimento de metas estabelecidas pelo governo podem ser identificados como outro desafio. Outra situação é o fato de os trabalhadores terem que lidar com a vinculação quase orgânica com os setores produtivos, em função das exigências dos APLs

---

<sup>12</sup> A exemplo do SINAES.

<sup>13</sup> A exemplo do TAM, que gerou auditoria monitorada pela Controladoria Geral da União (CGU) no IFNMG, em 2017.

e, ao mesmo tempo, conviver com outras novidades que fazem aumentar, ainda mais, a submissão das escolas aos interesses do setor produtivo, como a adesão ao já mencionado Programa Mediotec. Desafios complexos ratificam uma assertiva: a educação pública tem sido tratada apenas como um serviço e não como um direito do cidadão e dever do Estado.

Os primeiros meses do governo Bolsonaro (2019-atual) já revelam que o cenário não será diferente. Medidas como a extinção de milhares de cargos em comissão, funções gratificadas e funções de confiança no âmbito do Poder Executivo federal - Decreto nº9725/2019; o combate aos sindicatos - MPV nº873/2019 que proíbe o desconto das contribuições sindicais em folha de pagamento que converge com a Lei nº 13.467/2017 que desobriga a contribuição sindical; e a proposta de emenda à constituição que modifica o sistema de previdência social, já afetam profundamente a estrutura e cotidiano dos IFNMG e demais IFES.

## **Considerações finais**

Este estudo apresentou algumas das vicissitudes da EPT que têm modificado, não só a legislação, estrutura administrativa e organizacional, objetivos, finalidade e o ensino oferecido na REFT, mas também a natureza do trabalho docente. E, neste sentido, o IFNMG se apresentou como exemplar.

Mudanças e reformas incidiram na expansão da EPT no Brasil, tanto pela via pública quanto pela privada, mas, na via pública, receberam contornos específicos e fizeram nascer uma instituição complexa e com ampla função social: os IFs. Sendo assim, o IFNMG e os demais IFs se apresentam como instituições que cumprem um importante papel nas regiões em que se instalaram, levando a educação pública ao interior de todos os estados brasileiros, inclusive em locais carentes e que nunca tiveram, até aquele momento, a oportunidade de oferecer educação profissionalizante, em especial, a de nível superior, a seus habitantes. Por isso mesmo, a possibilidade de expansão, democratização e interiorização da educação oferecida por essas instituições são aspectos positivos incontestáveis.

Por outro lado, a forma como estes processos ocorrem revela que a educação vem sendo subordinada à lógica empresarial, o que envolve desde a educação básica até a superior. Lógica esta, que tem como princípio básico o “fazer mais com menos”, sob a supervisão de órgãos reguladores do Estado. O mesmo Estado que cria os IFs, impõe metas, não oferece as condições necessárias para alcançá-las, depois os avalia e os responsabiliza. Tal situação compromete o direito à educação pública gratuita e, concomitantemente, o trabalho dos docentes e demais servidores destas instituições.

O que se faz visível é a derrubada de direitos dos trabalhadores e, por conseguinte, a destituição de direitos à educação pública e gratuita de qualidade.

A despeito disso, mesmo diante de tantas adversidades, há indícios da organização dos docentes e demais trabalhadores, com vistas a lutar, resistir e superar este cenário. E assim, mais uma vez, a luta de classes aparece como motor da história e os resultados logo serão evidenciados.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). **Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010**. 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009b.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Holos, ano 25, v. 2. 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** [online]. v.26, n.92, p. 1087-1113. 2005.
- IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Relatório de Gestão – 2015**. 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Relatório de Gestão – 2016**. 2017.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A.G. (Org.) **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET– PR, 2006.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo. **De Escola de Iniciação Agrícola de Salinas a Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UESB, 2017.
- OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia– IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, jan-jun, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Reforma da educação superior do governo Lula:** da inspiração à implementação. Trabalho apresentado na 29ª ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006.

\_\_\_\_\_. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação.** João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez. 2013.

PCR, Relatório de Término de Projeto. PCR 0247. Brasília, 2010.

ROCHA, Rui Martins da. **Controle interno:** avaliação da estrutura do sistema de controle interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

SILVA, Paula Francisca da. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SOARES, Paulo Sérgio Brito. **Orçamento e políticas públicas educacionais:** análise da execução orçamentária do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

SOUZA, Cleber Roberto. **Gestão Estratégica dos Recursos Públicos:** Superação de Limitações Impostas pelo Princípio da Anualidade Orçamentária ao Planejamento Estratégico nas Instituições Federais. Dissertação de mestrado -Programa de Pós- Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP). Universidade Federal de Viçosa. Florestal, 2016.

TAVARES, Adilson Gil. **Ifet:** o dilema da adesão. 2009.

# O ENSINO TÉCNICO PRIMÁRIO EM MINAS GERAIS (1896-1913)\*

Irlen Antônio Gonçalves<sup>1</sup>

Este capítulo propõe analisar e problematizar, de forma geral, as questões relacionadas à implementação do ensino e da aprendizagem do ofício, no âmbito das políticas públicas para a formação do trabalhador mineiro. De forma específica, abordar as primeiras experiências de escolarização republicana da profissão pela via da implementação do ensino técnico primário. O *corpus* documental que será utilizado como baliza para se efetuar a análise divide-se em dois blocos: primeiro, tomar-se-á os trâmites das legislações e as leis sancionadas, com o fim de captar a compreensão do processo de produção do ideário educativo modernizador, identificando, nos diferentes momentos históricos, como a formação do trabalhador mineiro foi pensada e construída; segundo, os relatórios e cartas de professores e diretores que auxiliarão na compreensão de como o ensino técnico foi sendo produzido na lida diária das escolas mineiras. Trata-se de uma abordagem histórica documental inserida no âmbito da História da Educação Profissional, subárea da História da Educação.

A política pública para implementação do ensino profissional primário, em Minas, vem desde o final do século XIX, quando foi aprovado pelo legislativo e sancionado pelo governo do Estado a Lei de número 203, de 18 de setembro de 1896, que criava os Institutos de Educandos Artífices. Essa lei, regulamentada pelo Decreto 1.127, de 14 de abril de 1898, previa a aprendizagem dos ofícios de armeiro, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, ferreiro, marceneiro, oleiro, pedreiro, dentre outros, e o seu funcionamento se daria sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão.

A proposta de um projeto de lei foi apresentada ao Legislativo mineiro pelo então deputado Francisco Mendes Pimentel<sup>2</sup>. Com esse projeto, Mendes Pimentel propunha a criação, em Minas Gerais, dos Institutos de Educandos Artífices, cujo objetivo seria o da formação de “operários e contramestres”, por

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.181-198

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) - Bolsista do CNPq. E-mail irlen@terra.com.br.

<sup>2</sup> Francisco Mendes Pimentel era carioca, nascido à rua das Laranjeiras número 27, à 20 de janeiro de 1869, filho do magistrado Francisco de Paula Prestes Pimentel e de D. Maria Mendes Pimentel. Muito menino mudou-se para Minas onde seu pai foi ser juiz de direito da comarca de Pitangui. É nessa cidade que esse mineiro por adoção aprende suas primeiras letras. Estudou nos colégios Providência e Abílio, de Barbacena, e seus exames preparatórios foram feitos em Ouro Preto e no Rio de Janeiro. Cursou direito na tradicional Faculdade de São Paulo, sendo contemporâneo de bancos acadêmicos de mineiros ilustres como Afrânio de Melo Franco e seu irmão Afonso Arinos (PORTES, 2007, não paginado). Bacharelou em 1889.

meio do ensino gratuito da destreza manual e dos conhecimentos técnicos às crianças das classes desfavorecidas, entre as idades de 9 a 13 anos.

Há, na proposição da criação dos Institutos de Educandos Artífices, desenvolvida pelo deputado e presente no seu discurso de encaminhamento do projeto, algumas questões relacionadas a preocupação de se produzir uma proposta educativa e de instrução que incluisse também propostas de constituição de uma nação civilizada, que contemplasse uma educação e instrução do povo que garantisse a ordem social e a formação técnica, meio para incorporação do povo à nação.

Estas questões também estavam presentes nos discursos de intelectuais, políticos e legisladores brasileiros que estiveram envolvidos no pensar a constituição da República e, por conseguinte a educação republicana. Em Minas Gerais, assim como em outros estados da federação brasileira, não é raro encontrarmos a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade. Exemplo disso, é o que podemos constatar nos argumentos do senador Virgílio Martins de Mello Franco<sup>3</sup>, quando do encaminhamento do projeto da primeira Lei que propunha reformar a instrução pública em Minas Gerais, em 1892:

Prevaleceu no espírito da comissão um pensamento geral, que a reorganização do país e o seu engrandecimento futuro dependem da iluminação do espírito das massas.

O pensamento dominante na Câmara e no seio da comissão tem sido abraçado geralmente no país e fora dele pelos homens mais eminentes.

Costuma-se dizer que a instrução pública é o fator mais direto e mais poderoso na obra progressiva da civilização; mas convém atender-se que a instrução é um simples instrumento de que se pode fazer bom ou mau uso e não convém isolá-la no meio circundante em que o povo vive; mas dá-la de acordo com o estado atual do desenvolvimento social, porque não é possível assim, de chofre, alterar o estado de civilização. (FRANCO, 1892, p. 75)

Corrobora com os argumentos de Melo Franco o senador Joaquim Cândido da Costa Sena<sup>4</sup>, quando afirmou que o caráter educador do Estado estava na responsabilidade de zelar pela oferta da instrução pública, por ser for-

---

<sup>3</sup> Virgílio Martins de Mello Franco era filho de José Martins Ferreira e de D. Antônia Martins de Mello Franco. Nasceu em Paracatu, em 29 de agosto de 1839 e faleceu no Rio de Janeiro, em 31 de dezembro de 1922. Foi um destacado político brasileiro. Formou-se bacharel em Direito, em 1866, pela Faculdade de Direito de São Paulo (Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais).

<sup>4</sup> Nasceu em 13 de agosto de 1852 na cidade de Conceição do Serro, atual Conceição do Mato Dentro (MG). Seu irmão José Cândido da Costa Sena foi deputado federal por Minas Gerais de 1891 a 1893. Completou os estudos humanísticos no Colégio do Caraça. Iniciou o curso superior na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e conclui-o em Ouro Preto (MG), graduando-se em engenharia de minas pela Escola de Minas de Ouro Preto em 1880. Ingressou na atividade política filiado ao Partido Republicano Mineiro (PRM). Foi eleito senador estadual em 1891 (ABREU, 2010).

madora da cidadania brasileira. Assim, expressará que a instrução “deve e deve sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seu direito, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão”. (SENA, 1892, p. 189)

De fato, há nos argumentos discursivos a defesa da instrução primária como formadora das consciências cidadãs, por meio de uma escola preparada para iluminar o *espírito das massas*, mas há também uma concepção de uma instrução regenerativa e que se lançava à prevenção dos riscos advindos, principalmente, da delinquência. Riscos esses da ausência, mas, também, da presença da escola, como dito por Melo Franco ser a instrução um instrumento que pode servir ao bom ou ao mau uso. Nesse sentido, acredita o senador

[...] que a instrução pública é tão essencial que se pode ter como um axioma que, a criação de um mestre é a supressão de um carrasco e a criação de uma escola, a supressão de uma cadeia, que a estatística da criminalidade anda paralela com a instrução generalizada (FRANCO, 1892, p. 75).

Essa mesma linha de raciocínio marcou os argumentos de Mendes Pimentel na apresentação e defesa de seu projeto de organização do ensino profissional primário, momento em que o deputado apontou como um dever dos mandatários do governo alicerçar, “[...] na consciência nacional, a organização republicana por meio da verdadeira educação popular”, que abrangesse uma formação física, intelectual e moral (PIMENTEL, 1896, p. 62).

A educação popular a qual se referiu é a instrução pública responsável pela escolarização da massa popular, pela via da instrução primária e profissional. Nesse ímpeto, conclamava que os legisladores deveriam pensar na implementação do ensino profissional primário como forma de incorporação do proletário à nação, conforme salientou: “É preciso que nós homens públicos e, portanto, previdentes procuremos desde já incorporar o proletariado à nação, é imprescindível que desde já envidemos todo o esforço patriótico para educar o operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos”. (PIMENTEL, 1896, p. 63)

Essa posição assumida pelos políticos que ocupavam o espaço do Congresso Legislativo mineiro, de educar o operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos, faz coro com posições de outros intelectuais brasileiros e mineiros, principalmente advogados e médicos. Nesse sentido, como afirmado por Marcos César Alvarez, houve, nos tempos iniciais da República, uma preocupação de políticos e intelectuais com a crescente pobreza urbana e com o aumento significativo do número de crianças pobres, abandonadas e delinquentes, o que motivava uma mobilização de busca de estratégias “que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social”, mas também, adequar as condutas “às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso”. Assim, surgiram ações efetivas, nos vários campos da vida

social, que visavam “promover uma moralização dos modos de vida das populações urbanas” (ALVAREZ, 2003, p. 158). Nesse contexto, a educação ganhou um lugar de proeminência, principalmente, a educação moral e a educação pelo trabalho. No interior das discussões da criminologia, pensava-se numa educação moral para aquelas crianças que ainda não haviam se delinquido, mas que representavam riscos potenciais à delinquência e, a educação pelo trabalho, para aquelas crianças já consideradas delinquentes, nos espaços das oficinas, cursos de formação profissional, escolas públicas e privadas.

## O Curso Técnico Primário

A modalidade de ensino profissional primário, pensada para ser modelo de ensino, não logrou êxito satisfatoriamente no curto prazo. Somente veio a ser implementada em diferentes locais do Estado, no ano de 1906, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres. Entretanto, a normatização ocorrida no final do século XIX serviu de suporte para o estabelecimento da Lei de número 444, de 03 de outubro de 1906, que criou o Ensino Técnico Prático e Profissional como um componente complementar ao grupo escolar. Essa modalidade de ensino foi incluída na reforma do ensino primário, passando a ser um componente a mais na sua nova organização, recebendo, inclusive, o tratamento de Curso Técnico Primário.

Assim, está estabelecido na Lei 444, em seu Artigo 1º: “O ensino técnico prático profissional no Estado de Minas Gerais será feito pela forma instituída pela Lei 203, de 18 de setembro de 1896 e seu respectivo regulamento número 1.127, de 14 de abril de 1898, com as modificações que o governo julgar convenientes”. A modificação referida é que na Lei anterior a proposição era a de criação de institutos oficiais, nos quais o ensino profissional primário seria oferecido. Na que está sendo proposta o ensino técnico e prático será ministrado no Estado, nas escolas primárias e nas fazendas-modelo e, no estrangeiro, para onde serão mandados os alunos que se distinguirem nos cursos secundários e os industriais ganhadores dos melhores prêmios nas exposições (Art. 2º, da Lei 444). Basicamente, a idéia de criação do ensino profissional primário se manteve, diferenciando-se mais significativamente quanto ao lugar onde se daria o referido ensino, que na Lei anterior a proposta era de se criar um instituto específico para este propósito e, na Lei de 1906, funcionaria num anexo aos prédios dos grupos escolares. As novidades advindas com a nova legislação foram: a criação das fazendas-modelo e a possibilidade da continuidade da formação profissional no exterior. Ressalto que para este trabalho somente vai interessar o ensino que será ministrado nas escolas primárias, sob a forma de um ensino simples e elementar, que constituirá o que será concebido como Curso Técnico Primário.

A vinculação entre a formação profissional e o ensino primário, preocupação presente na proposição dos institutos de educandos e artífices, logrou

êxito na reforma do ensino no ano de 1906. Na Lei de 1896, não houve uma vinculação direta com o ensino primário regular, mas a proposta incluía tal formação em seu artigo 4º, § 2º, como um ensino obrigatório. Com isso, pode-se afirmar que o ensino primário foi pensado como um âmbito da formação profissional. De forma inversa, a reforma de 1906 levou para dentro do ensino primário a formação profissional, conforme reza a Lei 444, de 1906, em seu art. 2º: O ensino técnico e prático será ministrado [...] alínea a: nas escolas primárias. Da mesma maneira, na Lei e no Decreto regulamentar do ensino primário encontra-se a proposição do ensino técnico contemplado. Na Lei 439, de 28 de setembro, de 1906, que criava os grupos escolares, no seu art. 7º, parágrafo único, está presente que “nos grupos escolares poderá ser criado o ensino técnico primário”. Já no decreto 1.960, de 16 de dezembro, de 1906, art. 28, tem-se que em cada grupo escolar, “o governo fará funcionar as aulas profissionais sob a denominação de aulas anexas”.

O debate no Legislativo sobre a vinculação do ensino profissional aos grupos escolares ganhou vários argumentos a favor, sobretudo, na defesa de uma concepção de que o ensino primário somente ficaria completo com a anexação do ensino técnico. Essa assertiva encontra-se na observação do deputado Francisco Xavier de Almeida Rolim<sup>5</sup>, presidente da comissão de instrução da Câmara legislativa, no seu discurso de defesa do projeto de reforma da instrução pública. Para ele,

[...] os grupos escolares, institutos de ensino primário completo, deve-se-lhe anexar o ensino técnico. A educação popular se divide em essencial e profissional. A primeira tem por fim formar o homem dando-lhe toda força da sua natureza e tornando-o capaz de preencher o seu nobre destino; a segunda prepara o homem social – o lavrador, o industrial, o arquiteto, o comerciante. São duas partes harmônicas que se completam. É do maior interesse de uma nação dar a seus filhos uma educação completa, porque disto, depende a sua marcha na estrada do progresso e da perfeitabilidade. (ROLIM, 1906, p. 329, 330).

É oportuno explicitar que a proposta foi concebida tomando como parâmetro vários modelos<sup>6</sup> existentes pelo mundo afora, os quais serviram de re-

<sup>5</sup> Monsenhor Francisco Xavier de Almeida Rolim. Político, sacerdote, jornalista e historiador. Nasceu em Datas, então Distrito de Diamantina, Província de Minas Gerais, a 3 de dezembro de 1855. Fez curso de Humanidades e os estudos eclesiásticos no Seminário de Diamantina. Ordenado sacerdote em 1878 desempenhou a função de vigário de Data até 1883. Ingressou na política como vereador da Câmara Municipal de Diamantina (1883- 1886). Deputado estadual da 3ª à 6ª Legislaturas (1899-1914) ocupou a vice-presidência da Câmara e teve a iniciativa de leis que introduziram ampla reforma no ensino oficial (PINTO, 2016).

<sup>6</sup> Não foi somente o modelo Francês que influenciou na formulação do texto da Reforma. Outros modelos serviram também de inspiração, como o modelo Norte Americano e o Inglês. Da Inglaterra, muito colaboraram as discussões de Herbert Spencer, sobretudo, a partir do seu livro “Da Educação Intelectual, Moral e Física”.

ferência ou, no mínimo, de inspiração. No que se refere à aproximação entre o ensino primário e o ensino profissional, quanto à forma de organização, a reforma francesa<sup>7</sup> foi tomada como referência para a elaboração da proposição do Ensino Técnico Primário. Ressalta-se que a proposta de 1896 incluía o ensino primário regular na organização do ensino profissional e, inversamente, a de 1906 foi uma reforma do ensino primário que incluía uma proposta de curso técnico. No que se refere à funcionalidade, prevaleceu o ensino primário sobre o profissional, principalmente, pelo caráter de anexo que obteve nas experiências em Minas Gerais<sup>8</sup>.

A partir de 1906<sup>9</sup>, nos Cursos Técnicos Primários, assim denominados pela Lei 444 e, nas aulas anexas, conforme o Decreto 1.960, poderiam estudar crianças de ambos os sexos. Porém, em classes separadas e com aprendizados de ofícios diferentes<sup>10</sup>, além das classes de meninas serem lecionadas por professoras. Conforme o decreto, aos meninos seriam ensinados os ofícios de horrelão, arboricultor e jardineiro, além de noções práticas de habitação e outras que fossem julgadas convenientes. Às meninas seriam oferecidas as aulas de costura, “sob suas diversas formas e nos seus variados destinos e corte sob medida”, fabrico de objetos de fantasia e de ornamentação. Havia uma recomendação para que os cursos fossem organizados e oferecidos a partir da realidade local na qual se encontrava o grupo escolar. No exame dos vários cursos em funcionamento, encontramos uma variedade de oferta: para meninos: cartografia, modelagem em barro, cestas de arame, datilografia, contabilidade, escultura em madeira e mármore, marcenaria, carpintaria, serralheria, alfaiataria, pirografia, encadernação; para meninas: costureira, bordadeira, chapelaria, cartografia, fiandeira, tecelã, crocheteira, modeladora em arame, madeira e papel, culinária.

## O funcionamento dos cursos

Quanto ao funcionamento das aulas, tomamos, inicialmente, o curso técnico de prática comercial oferecido pelo Grupo Escolar de Lavras como referência, por ser uma experiência inédita para aquele tempo e servir de exemplo.

<sup>7</sup> A experiência francesa referida é a das reformas da instrução promovidas por Jules Ferry, Ministro da Educação na França, na década de 1880. Dentre elas, destacam-se o estabelecimento da escola laica, gratuita e obrigatória; a exigência do título de professor para o exercício do magistério primário; e o estabelecimento do ensino técnico primário, pela lei de 11 de dezembro de 1880.

<sup>8</sup> Num levantamento realizado, entre os anos de 1906 a 1913, foram encontrados criados 101 grupos escolares, dos quais 38 ofereciam o ensino técnico, funcionando com regularidade.

<sup>9</sup> Com o Decreto 3.191, de 9 de junho de 1911, o Curso Técnico Primário passou a ser configurado como Ensino Complementar, funcionando como acessório dos Grupos Escolares, cuja finalidade era a de ampliar e integrar o primário, com o caráter acentuadamente profissional.

<sup>10</sup> Decreto 1960, de 16 de dezembro de 1906. Regulamento da Instrução Primária e Normal.

plos para outros cursos<sup>11</sup>. No referido Grupo, eram oferecidos outros cursos como de marcenaria, sapataria, serralheria, costura e práticas agrícolas.

Sobre o curso de prática comercial, relata o diretor do Grupo, Firmino Costa, que o aluno para aprender a prática comercial deveria aprender, primeiramente no grupo escolar, os conteúdos inerentes ao ofício tais como: as contas de somar e diminuir, a metragem, a pesagem, as moedas (cobre e papel). Esses aprendizados eram importantes para a prática da profissão, pois segundo ele, no comércio se conta, mede, pesa, recebe e paga.

Na aula do Curso Técnico, o ensino da prática comercial se dava da seguinte maneira, como relatado por Firmino da Costa Pereira<sup>12</sup>:

[...] imaginamos abrir na sala da escola um *pequeno negócio*, no qual os alunos farão seu tirocínio de caixearo.

Arranjado, conforme fizemos, um balcãozinho portátil para ser posto na frente da classe durante os vinte minutos da aula, convidamos um aluno a servir de caixeiro. O negócio terá os utensílios necessários, como a balança, o metro, e seu sortimento consistirá em caixinhas de diversos tamanhos contendo objetos supostos, cujos nomes (lenços, meias, botões, etc.) se inscreverão nelas, segundo costumam fazer os comerciantes. O primeiro trabalho do caixeiro será marcar as mercadorias, preço de custo e de venda, denegando-se aquele por meio de algarismo convencional. Tomamos o nome de um aluno, - Gumercindo, para algarismo da casa, e damos a esta uma firma social. Marcados todos os objetos, tendo-se em vista a fatura respectiva, (custo, 300), 400 (venda), etc., dá-se começo às transações, que serão feitas a dinheiro, arranjando-se para esse fim a importância necessária em miúdos.

O próprio professor servirá então de freguês. Comprará, por exemplo, uma caixinha de lenços, uma de linha, seis colarinhos, e o caixeiro fará a conta, receberá a importância, voltará o excedente e confeccionará o pacote para o freguês. O professor irá depois efetuando as compras de modo que o aluno tenha de variar o seu trabalho, tornando o gradativamente mais difícil. Quando a maioria da classe souber fazer as operações exigidas pelas compras, poder-se-á, além do caixeiro, admitir um guardalivros para escrever a correspondência da casa e para assentar as vendas, que passarão a ser feitas também a prazo. Assim, pouco a pouco, partindo do mais simples para o mais complexo, o professor poderá conseguir que, no terceiro ano, os alunos hajam aprendido grande parte do tra-

<sup>11</sup> Em vários relatórios de Diretores dos grupos escolares encontramos referências a experiência de Lavras. Inclusive, o regulamento do curso serviu de modelos para várias outras propostas.

<sup>12</sup> Firmino da Costa Pereira nasceu em Niterói, Rio de Janeiro, em 1869, onde sua mãe se encontrava para um tratamento de saúde. Em Lavras, trabalhava no comércio do pai e após ter feito o Curso Secundário se tornou professor de Português no Curso Secundário do Instituto Presbiteriano Gammon. Devido ao seu autodidatismo, a sua influência social e aos parentes políticos e influentes como Francisco Salles e Pedro Salles, Firmino foi escolhido para ser o primeiro diretor do Grupo Escolar de Lavras, inaugurado aos 13 de maio de 1907 (PEREIRA, 2017, p.54).

lho de uma pequena casa comercial, o que lhes será muito proveitoso para o futuro (PEREIRA, 1907, p. 2).

É de fato uma proposta em conformidade com a orientação do regulamento<sup>13</sup>, pois nele estava previsto, no art. 37, que “o ensino e a educação profissionais se realizarão exclusivamente por prática real e efetiva”. A alusão ao ensino prático refere-se a duas novidades no campo do método de ensino, a saber: o método intuitivo e o método Della Vos. O método intuitivo trata-se de um método que se baseava num ensino que incluísse a observação, a experiência, o estímulo a curiosidade, tomando sempre como ponto de partida do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do geral para o específico e do conhecido para o desconhecido, conforme preconizavam os defensores do ensino ativo e prático, dentre os quais Froebel, Pestalozzi e Basedow. Já o método Della Voss<sup>14</sup> diz respeito a uma proposição do Russo Victor Della Vos que se tornou conhecido após ter participado na Exposição de Filadélfia, nos Estados Unidos, em 1876, quando apresentou o seu método de oficinas. O método consistia na associação das atividades da oficina com as aulas teóricas de física, química e matemática. O aluno, na oficina, tinha uma bancada e um jogo de ferramentas. Segundo Ruy Gama (1986, p. 146, 147), “o trabalho era analisado, decomposto nas suas operações mais simples, e o aprendizado começava com o uso das ferramentas, indo até a montagem das peças fabricadas. Esses exercícios eram propostos na ordem crescente da dificuldade de execução, apoiados num desenho de trabalho e assistido por um mecânico perito”.

Quanto ao uso dos métodos, vale observar as recomendações que o diretor do Grupo Escolar de Uberaba<sup>15</sup> fez ao professor do Curso Técnico:

No preparo de peças de ‘trabalho manual’, tanto para meninas como para meninos, devemos visar mais a utilidade dos artigos manufaturados.

Convém que haja da nossa parte o máximo empenho em habituar as crianças a trabalhar por si mesmas, afim de que, como é preciso, adquiram a confiança no esforço próprio e desenvolvam, salutarmente, as suas faculdades inventivas.

No curso técnico, [...] as crianças precisam, desenvolvendo os seus talentos e habilidades, adquirir o hábito do trabalho manual e o amor ao mesmo trabalho.

Para isso, o professor deve se esforçar para que as discentes tenham nas aulas, cada um de per si, a sua tarefa, de modo que a classe, quando em exercício, dê a impressão de uma pequena oficina, onde todos trabalham.

<sup>13</sup> Decreto 1.960, de 16 de dezembro de 1906

<sup>14</sup> No Regulamento Geral da Instrução de 1911 (Decreto 3191, de 9 de junho de 1911) a opção pelos métodos de ensino foi indicada da seguinte maneira: Art. 309. No ensino de trabalhos manuais, poderão os professores seguir qualquer dos sistemas - froebeliano, Della-Voss, sueco ou americano.

<sup>15</sup> Relatório do diretor do Grupo Escolar de Uberaba, Francisco de Mello Franco, remetido ao Secretário do Interior e Justiça de Minas Gerais, referente ao ano de 1913.

Os trabalhos manuais devem obedecer a um plano, subordinado, com um cunho de utilitarismo, ao princípio didático que aconselha a partir sempre do mais simples para, progressivamente, chegar ao mais complexo.

No curso técnico os alunos devem ver o resultado, para assim dizer, palpável dos seus labores, adquirindo por essa forma a confiança na proficiência do esforço despendido ou por despender (FRANCO, 1913).

As recomendações do diretor não se diferenciavam das orientações mais gerais feitas aos professores do grupo escolar, principalmente quanto ao uso do método intuitivo, que concebia a atividade do aprender centrada na atividade mesma do próprio aluno, como atestado na sua fala, ao enfatizar que deveria haver, por parte do professor, maior esforço para que as crianças se empenhassem em habituar “a trabalhar por si mesmas, a fim de que, como é preciso”, adquirissem “a confiança no esforço próprio” e desenvolvessem, “salutamente, as suas faculdades inventivas”. Assim, as aulas do professor deveriam promover nos alunos o desenvolvimento dos “talentos e habilidades”, a aquisição do “hábito do trabalho manual e o amor ao mesmo trabalho”. De fato, é possível ler, nas recomendações feitas pelo diretor, a exigência que se tinha de um profissional que deveria muito mais do que dominar a atividade técnica do ofício, precisava reunir outras competências.

## A prática docente de ensinar

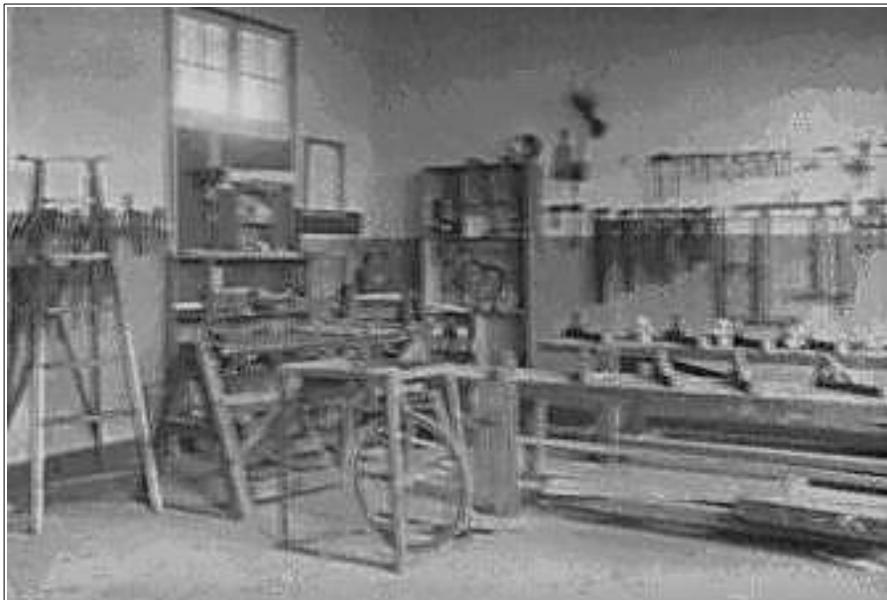
Quanto à prática de ensinar do professor no que se refere ao que deveria ser ensinado, como e onde, valho-me do registro das experiências do professor do Curso Técnico de Uberaba, Arnold Magalhães. Esse professor desenvolveu um detalhado relatório das suas atividades nos cinco anos de sua experiência no Curso.

Sobre a oficina, disse o professor que ela funcionava ao lado esquerdo do prédio do grupo escolar e nela havia dois bancos de marcenaria, duas mesas, um torno para madeira, movido a tração humana, conforme informou, além de

[...] dois armários, ferramentas e utensílios diversos, três cabides onde é distribuído grande número de ferramentas, uma forja portátil toda de ferro com ventilador oculto, um banco pequeno, um lavabo cimentado que se acha em um pavilhão, também pertencente ao Curso Técnico e anexo às oficinas, onde se fazem trabalhos de gesso, argila e cera, uma canteira e quatro bancos de assento (MAGALHÃES, 194, sem paginação).

O professor, no seu relatório, ilustrou sua fala com uma fotografia que confirmava a forma como a oficina se organizava. A foto referenciada é a que se encontra abaixo, FOTO 1. Nela, se encontra distribuído o ferramental, o maquinário e os utensílios que eram usados para fabricação de peças. Segundo professor, a limpeza e organização da oficina ficava por conta dos alunos ao final das aulas.

FOTO 1 – Interior da oficina do curso técnico

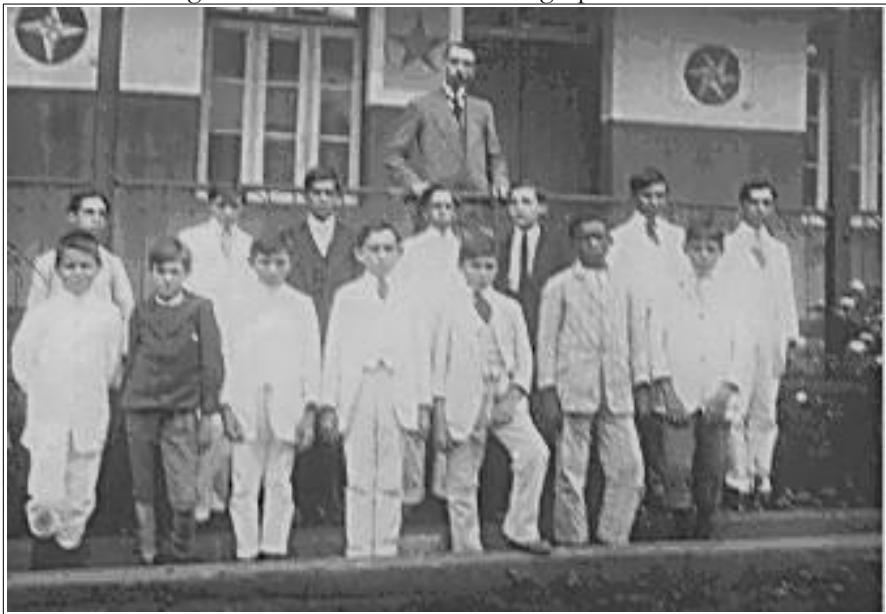


Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Sobre a divisão das turmas e o funcionamento das aulas, informou o professor: “o 3º ano está divido em duas turmas e o 4º todo em uma só por ser limitado o seu número de alunos”. Cada turma do 3º ano conta com mais de 15 alunos cada uma. As duas turmas não absorvem todos os alunos regulares, pois, na opinião do professor, alguns não são vocacionados para o trabalho ou são utilizados nos afazeres de suas casas, por isso deixam de frequentar o curso técnico.

Já a turma do 4º ano era formada, na sua maioria, por rapazes, alguns até mesmo desejosos de adquirir uma profissão, conforme informou o professor. Esses alunos, disse o professor, que gostavam tanto das atividades na oficina que tão logo terminavam as suas aulas no curso primário, dirigiam-se ao curso técnico. Inclusive costumavam aproveitar o momento do recreio para desenvolver alguma atividade. A FOTO 2 mostra a turma do 4º ano. No alto da foto, encontra-se o professor Arnold Magalhães e, abaixo, os alunos quartenistas do Grupo Escolar. A fotografia foi tirada na fachada principal do Grupo e não na oficina.

FOTO 2 – Fotografia dos alunos do 4º ano do grupo escolar do curso técnico

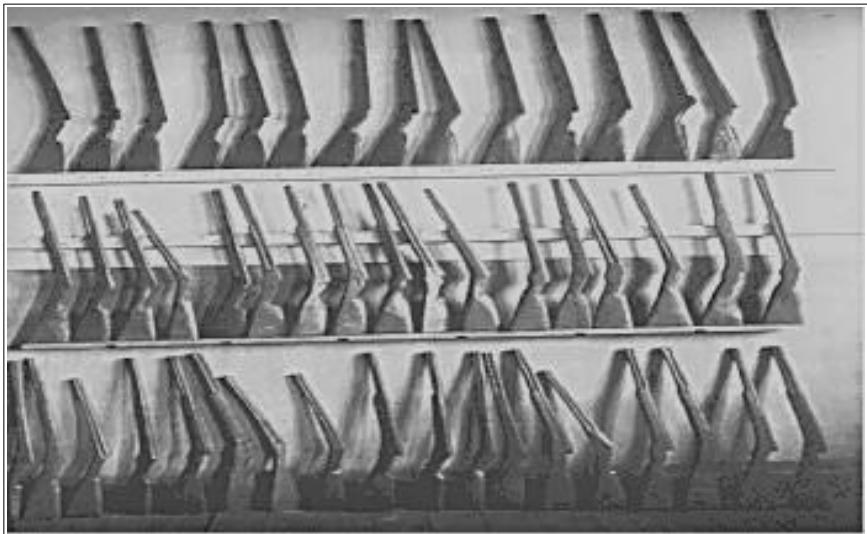


Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

As turmas dos alunos do 3º ano, que estudavam no grupo na parte da manhã, voltavam à tarde para as aulas do curso técnico. Já a do 4º ano que, estudava à tarde, frequentava as aulas um pouco antes de começar as aulas no grupo, e o restante após o término. Cada turma frequentava diariamente 55 minutos de aula.

Um aspecto a ser observado, além de outros, é a relação existente entre as atividades regulares do curso primário e as do curso técnico. Como exemplo, pode ser citado que muitos dos artefatos fabricados no curso técnico foram usados nas aulas do grupo, como os cubos, as pirâmides, dentre outros, além do fabrico de colas e tintas. Inclusive alguns artefatos foram produzidos para atender às aulas de ginástica, como é o caso das carabinas, mostrado na FOTO 3.

FOTO 3 – Carabinas para exercícios militares, feitas pelos alunos do curso técnico



Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Além do atendimento aos alunos das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, preferencial como rezava o regulamento, o curso atendia, excepcionalmente aos sábados, os alunos da 2<sup>a</sup> série, em horários especiais, conforme vai dizer o professor:

Para os alunos do 2º ano e que se acham divididos durante as turmas, continuo, não com tanto proveito, a dar-lhes aos sábados aulas práticas na própria classe de estudos para o curso primário, os quais mostram-se empenhados em saber como se faz um envelope um passe-par-tout, um tetraedro, um cubo, uma pirâmide, quer de arame, papelão ou vidro; como se faz uma máscara, um desenho, uma trança, uns nós; como se preparam colas e tintas diversas; como se cortam filetes de papel, de vidro etc. etc. (MAGALHÃES, 1914, sem paginação).

Dessa turma, o professor não exigia uma produção de artefato com maiores elaborações, somente provas de alguns exercícios, conforme a exposição na FOTO 4. Entretanto, com essa atividade pretendia-se contribuir para o avanço nos estudos, quando fossem promovidos à 3<sup>a</sup> série.

FOTO 4 – Alguns exercícios de recortes dos alunos do 2º ano



Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Quanto aos trabalhos feitos pelos alunos, a metodologia utilizada pelo professor consistia em orientá-los a fazer, primeiro, o desenho do objeto, depois, uma cópia em miniatura e depois desse processo, produzir o artefato desejado. Essa prática metodológica, explica o professor, contribuía para a aprendizagem do aluno não somente na execução da tarefa de fazer o artefato, mas, sobretudo, no planejamento do trabalho, na certeza de que teria um bom resultado.

Acrescenta, ainda, que essa prática era mais econômica, pois, antes de estragar o material que seria usado para fazer o artefato, o aluno fazia o desenho no quadro, sem ter qualquer tipo de desperdício, uma vez que o quadro poderia ser apagado. Depois, fazia uma miniatura, que até poderia estragar algum tipo de material, mas seria um desperdício em escala menor. Esse seu argumento sustentava-se na visão que tinha do processo de aprendizagem da criança, concebendo que, “como é natural, a criança que se educa não tem o mesmo tato, a mesma preocupação que um profissional, o que fez não raras vezes perder-se o material”. A FOTO 5 mostra os alunos desenvolvendo o primeiro passo da metodologia utilizada, isto é, fazendo o desenho no quadro. Todos e quaisquer trabalhos feitos pelos alunos do curso eram experimentados em todas as suas posições e formas para provar a sua boa ou má confecção.

FOTO 5 – Atividade de desenho



Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Era importante para o professor estabelecer a particularidade da sua prática de trabalho com as características que evidenciassem a sua competência, e não somente a repetição das orientações seja do diretor, seja do programa oficial. Para ele, tais orientações eram importantes e pertinentes, mas exigia certa ampliação para que se adequassem às exigências que a sua prática demandava. Dessa forma, assim ele considerou o programa oficial:

Notando que o programa organizado pelo Governo para os Cursos Técnicos é muito resumido, não me cingi a ele, procurando, pelo contrário, ampliar o mais possível o ensino no curso Técnico que está sob a minha direção.

Assim fica aqui consignado que o programa oficial não só é por mim posto em prática na sua íntegra, mas ainda ampliado com grande acréscimo de trabalho.

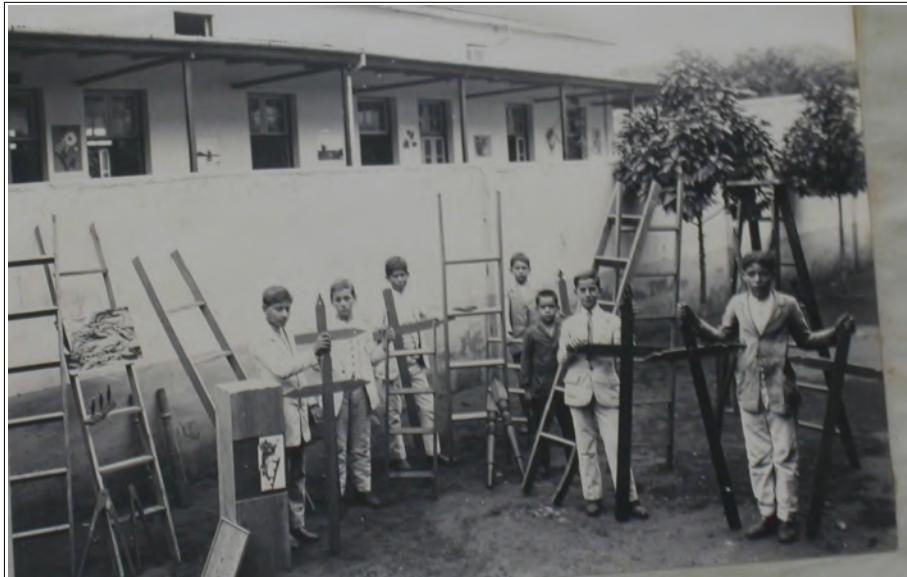
Se me cingisse ao programa oficial, que aliás considero excelente, não poderia, na exposição final do corrente ano, apresentar um número tão elevado de artefatos<sup>16</sup>. (MAGALHÃES, 1914, sem paginação)

Acrescenta, ainda, que todo esse esforço dizia respeito ao fato de ser possível ao aluno ver, num prazo menor, o fruto do seu esforço. Foi desta forma que se expressou: “Todo trabalho que se fez nas oficinas do curso técnico é

<sup>16</sup> Relatório apresentado ao diretor do grupo escolar de Uberaba pelo professor do curso técnico, em 1914.

de utilidade, para que o aluno veja imediatamente o fruto do seu esforço”. Alguns dos frutos desse trabalho podem ser vistos na FOTO 6.

FOTO 6 – Aulas de marcenaria: escadas, cruzes, compassos, torneados, cabide, escada de abrir e uma caixa mecânica movida a areia.



Fonte: Relatório apresentado pelo professor Arnold Magalhães ao diretor do grupo escolar, em 1914.

Não é sem razão que o professor optou pela ampliação do programa oficial, pois, além de deixar a sua marca pessoal no trabalho, ela também lhe permitiria, como aconteceu, maior possibilidade de sucesso na variedade de artefatos produzidos, uma vez que se somente atendesse à orientação resumida do programa não teria o número elevado de produtos para exposição no final do ano, como atestou, e, com isso, não teria tido a oportunidade de confirmar a sua competência docente. E não era somente isso: o próprio lugar que a escola ocupava não era “o lugar da rotina e da coação” e o professor não era “o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33). O lugar do professor é o da tática, no qual se permite a mobilidade, no qual existe a arte “dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço do opressor”. (CERTEAU, 1994, p. 79)

## Considerações finais

A República recebeu como herança do Império a demanda da formação do sujeito para as atividades do trabalho, sobretudo do trabalho mecânico, caracterizado pela utilização de mão-de-obra assalariada. Assim, a formação do

trabalhador se apresentou como desafio para se concretizar, demandando a implementação de políticas públicas e de criação de escolas, o que não foi nada fácil de se realizar. Mesmo alguns anos após a abolição da escravatura, o Brasil ainda era dependente do trabalho compulsório. Alia-se a isso, as marcas deixadas pelo regime escravocrata, como a resistência à disciplina do trabalho, que precisava ser superada, por meio de um processo educacional que pudesse positivar o trabalho e estimular o gosto para sua realização. Superar a forma degradada do trabalho mecânico foi, sem dúvida, um desafio para o regime republicano. Por isso, o investimento deveria ser o da formação de um novo sujeito social que visse em tal atividade o valor de nobreza, uma atividade digna e nobilitante, objetivando a superação da herança negativa e aviltante da sociedade escravocrata. Esse sujeito era a criança, desvalida, órfão, pobre, que por meio de um investimento de uma ética para o trabalho viria a ser o trabalhador nacional, aquele que estaria na lida do trabalho mecânico e braçal.

Todo investimento envidado pelo governo mineiro, para implementar o ensino técnico primário, faz parte de um esforço nacional empreendido na direção da invenção de um trabalhador livre e qualificado. Para isso, a iniciativa pensada, pela via escolar, era a de ensinar a criança a ética do trabalho, como forma de superação do “defeito mecânico”, sedimentado ao longo de séculos de escravidão, nos quais demarcou o tratamento do trabalho regular e braçal como a marca da desonra.

Nessa direção, as autoridades republicanas passaram a priorizar a educação escolar com o objetivo de instruir o sujeito potencial trabalhador, como forma de garantir a ordem e o progresso social. Assim, como vimos, o ensino técnico representou um meio para se formar um tipo de trabalhador com aptidão e com as características que atendesse ao modelo de trabalho capitalista que se delineava e, ainda, a ser um participante da vida pública, como cidadão.

## Referências

ABREU, Alzira Alves de et al (coords). *Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SENA%20Joaquim%20C%C3%A2ndido%20da%20Costa.pdf>> Acesso em: 9 jun. 2018.

ALVAREZ, Marcos César Alvarez. **Bacharéis criminologistas e juristas:** saber jurídico e nova Escola penal no Brasil. São Paulo: Método, 2003.

BRITTO, Manoel Thomaz de Carvalho. **Reforma do Ensino**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Francisco de Mello. **Relatório enviado ao Secretário do Interior e Justiça**. Secretaria do Interior e Justiça, Belo Horizonte, 1913.

- FRANCO, Virgílio Martins de Mello. **Anais do Senado**. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1892.
- GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na História**. São Paulo: Nobel, 1986.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, nº 1, p. 10-11, jan./jun., 2001.
- MAGALHÃES, Arnold. **Relatório apresentado ao diretor do grupo escolar de Uberaba**. Secretaria do Interior e Justiça. Arquivo Público Mineiro, 1914.
- MINAS GERAIS. **Decreto de n. 1.127, de 14 de abril de 1898**. Coleção de Leis e Decretos. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1898.
- \_\_\_\_\_. **Lei de n. 203, de 18 de setembro de 1896**. Coleção de Leis e Decretos. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1896.
- \_\_\_\_\_. **Lei de n. 439, de 28 de setembro de 1906**. Coleção de Leis e Decretos. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- \_\_\_\_\_. **Lei de n. 444, de 03 de outubro de 1906**. Coleção de Leis e Decretos. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- PEREIRA, Firmino Costa. **Boletim Vida Escolar**. Lavras, 1907.
- PEREIRA, Jardel Costa. Práticas pedagógicas e obrigatoriedade de ensino nos primórdios do século XX: fundamento para análise das políticas públicas educacionais na contemporaneidade. **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n. 2, p. 53-77, jan. 2017.
- PIMENTEL, Francisco Mendes. **Anais da Câmara dos Deputados**. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1896.
- PINTO, Milene Magalhães. As políticas públicas republicanas para o ensino profissional, 2016. In , 2016, VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE–SITRE. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais/GT-10/sitreGT10i80 - AS POLxTI-CAS PxBLICAS REPUBLICANAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.
- ROLIM, Francisco Xavier de Almeida. **Anais da Câmara dos Deputados**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.
- SENA, Joaquim Cândido da Costa. **Anais do Senado**. Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1892.



# **DESLOCAMENTO DO DIREITO AO DEVER AO TRABALHO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC/MG, NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA\***

Thaís Cristina Figueiredo Rego<sup>1</sup>  
Regina Célia Fernandes Teixeira<sup>2</sup>  
Fabiane Santana Previtali<sup>3</sup>

## **Introdução**

As transformações no mundo do trabalho e seus impactos nos diversos campos profissionais têm constituído pauta central do debate contemporâneo. Sabe-se que a educação não está alheia às mudanças que ocorrem nas esferas produtivas sob a gestão do capital. Ao contrário, respondem a elas com o objetivo fundante de formar, técnica e ideologicamente, o novo sujeito social adequado ao novo patamar do desenvolvimento técnico.

A problematização insere-se âmbito das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da crise que levou o capitalismo a um novo regime de acumulação, denominado flexível e as exigências de maior educação escolar e qualificação da força de trabalho. Nesse contexto, cabe perguntar: Quais as consequências desse amplo movimento sobre os processos de educação dos trabalhadores, sob os enfoques dos processos de individualização, os processos de certificação, a avaliação das políticas de educação profissional? Será que a lógica das competências se revela como estratégia de controle, mais do que como mecanismo de aumento da produtividade? O caráter contraditório da lógica das competências não criaria a possibilidade de avanços na organização das lutas dos trabalhadores? Tendo em vista essas considerações, o presente capítulo tem por objetivo analisar a relação trabalho e educação na particularidade da formação profissional do SENAC/MG (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais) nas duas últimas décadas.

Cada vez mais o modo de produção e reprodução capitalista tem intensificado o desenvolvimento tecnológico por meio da aplicação e difusão de tecnologias e comunicação nos mais diferentes setores econômicos e de forma sis-

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.199-236

<sup>1</sup> Docente das FIPMoc. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade da Universidade Federal de Uberlândia (GPTES/UFU). E-mail: [thaiscfr@bol.com.br](mailto:thaiscfr@bol.com.br)

<sup>2</sup> Docente das FIPMoc e Unimontes. E-mail: [regina@fip-moc.edu.br](mailto:regina@fip-moc.edu.br)

<sup>3</sup> Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora do GPTES. Professora convidada na Universidade Nova de Lisboa, Instituto de História Contemporânea (UNL/IHC). Pesquisadora Fapemig e CNPq/PQ. E-mail: [fabiane.previtali@gmail.com](mailto:fabiane.previtali@gmail.com).

têmica de tal forma que podemos falar atualmente na era da Quarta Revolução industrial ou Fábrica 4.0 (ANTUNES, 2018). Ao mesmo tempo - e num sentido aparentemente contraditório - o sistema capitalista tem-se ancorado em relações laborais precarizadas, marcadas pela redução ou mesmo ausência dos direitos sociais (relativo ao vínculo formal), pelos contratos flexíveis em tempo parcial e/ou temporários, pelo auto-emprego, pelos baixos rendimentos majoritariamente, constrangendo os trabalhadores e trabalhadoras a mais de uma relação de emprego (KOVACS, 2002; DIOGO, 2010; PREVITALI; FAGIANI, 2014; ANTUNES, 2018).

É sabido que o desenvolvimento tecnológico não leva necessariamente a desenvolvimento social uma vez que a tecnologia, em última instância, é determinada pela produção do valor de troca e não pela satisfação das necessidades humanas. Nesse sentido, a fase atual do capitalismo, a qual é marcada pelo amplo reagrupamento de capitais em todos os setores econômicos através de fusões e aquisições, tem implicado na difusão igualmente ampla e sistemática do trabalho precário. Marx (2013), já havia observado no século XIX, a precariedade geral do trabalho, especialmente sob intensos períodos de mecanização e concomitante redução salarial. Vale destacar que o trabalho precário ocorre, em maior ou menor intensidade dada a posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, isto é, desde fornecedor de matérias-primas, passando pela produção de manufaturados, até a produção de novas tecnologias (PREVITALI et al, 2012).

Na União Europeia, a proporção de trabalhos temporários involuntário aumentou cerca de 1% entre 2008 e 2012 enquanto a percentagem de trabalhos a tempo parcial aumentou 2,4% (PREVITALI; FAGIANI, 2014). No Japão, terceira maior economia do mundo, a taxa de informalidade entre a população ativa é de mais de 37% e 16% da população japonesa vive em estado de pobreza relativa (RONCATO, 2018).

Segundo relatório da OIT (2018), em 2017 havia cerca de 192 milhões de trabalhadores desempregados no mundo. Dentre os empregados, aproximadamente 42% ocupam trabalhos vulneráveis<sup>4</sup> e a tendência é de aumento desse número em 35 milhões em 2018 e 2019. Segundo a OIT, o trabalho precário é mais comum em países mais pobres. Nas nações em desenvolvimento, 75% dos empregos são vulneráveis. Já nos países chamados de emergentes, o índice é de 46%. Nos mercados mais ricos, essa taxa cai para 42%. (ONUBR, 2018).

Ao mesmo tempo em que cresce o trabalho precário, favorecido em grande medida pelas reformas implementadas pelos Estados Nacionais sob o ideário neoliberal e do Gerencialismo (HOOD, 1995; PREVITALI; FAGIANI, 2017), a concentração de renda no mundo tem aumentado. Ainda de acordo

<sup>4</sup> Definição de trabalho vulnerável para OIT estão incluídos o trabalho por conta própria, trabalho em tempo parcial e trabalho informal. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/-publ/documents/publication/wcms\\_631466.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/-publ/documents/publication/wcms_631466.pdf)>  
Acesso em: 19 jun. 2018.

com a OIT (2013), cerca de 10% da população mundial controla 86% dos ativos do planeta. Os 70% mais pobres controlam apenas 3%. As 85 maiores fortunas do mundo somam US\$ 1,7 trilhão, a mesma renda de metade da população. Os dez países mais ricos da Europa mantêm fortunas equivalentes a todos os pacotes de resgate aos países da região entre 2008 e 2010 (PREVITALI; FAGIANI, 2014).

No contexto de mudanças ocorridas no Brasil, como a Reforma Trabalhista sob o governo Michel Temer no Brasil, entidades sindicais, governo e empresários vêm apresentando diretrizes para as políticas de emprego que estabelecem uma estreita associação entre política de emprego e formação profissional. Tratando-se de um fenômeno que não se registra, com tal ênfase, em épocas precedentes no Brasil, tal vínculo entre políticas de emprego e formação profissional chamou-nos a atenção, particularmente, porque os programas de educação profissional, que foram apresentados nos anos 1990, realçam, de modo particular, o deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competência.

O aparente deslocamento conceitual e prático da qualificação para a lógica das competências tem postulado inúmeros questionamentos em diversos campos de conhecimento. As mudanças nos processos de trabalho e no perfil do trabalhador demandado pela sociedade atual, denominada por alguns autores como “cognitiva” (LEVY, 2000); a complexidade e a velocidade das transformações do mundo do trabalho têm fomentado o debate sobre a formação profissional e em particular, o ensino técnico, fazendo com que este ocupe cada vez mais lugar nas discussões ou preocupações do conjunto da sociedade. Neste contexto, o ensino profissionalizante de nível médio ocupa um espaço considerável nos debates e discussões a respeito. Questões sobre a especificidade do ensino médio continuam causando tensão entre diferentes correntes teóricas, permanecendo viva a discussão sobre a qualificação para o trabalho, a função da escola e o papel dos professores, principalmente no que tange à atual reforma do ensino profissional que modifica a perspectiva da educação para a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009).

A educação ganha centralidade no debate sobre o problema do emprego no Brasil com a reestruturação do capitalismo, que trouxe enormes transformações para o mundo social e produtivo, modificando também as relações entre Estado e sociedade civil. Até a de 1980, o modelo de acumulação industrial do país apoiava-se na existência de uma força de trabalho desqualificada, barata e descartável. O revolucionamento das dimensões técnica e administrativa do capitalismo, que vem se operando em nível mundial desde os anos setenta, chegando ao Brasil por volta de oitenta, produziu grandes modificações em todos os aspectos da sociedade, particularmente no mundo do trabalho. O trabalhador da indústria foi solicitado a deixar de ser um mero executor de tarefas parceladas e a participar mais ativamente do conjunto da produção, organizando-se em “ilhas” de trabalhadores (e tantos outros modos de administração chamados

“japoneses”) e lidando com os resultados da introdução da microeletrônica na atividade fabril.

Os novos conhecimentos exigidos dos trabalhadores, portanto, dão forma ao que se tem chamado de “centralidade do conhecimento” na sociedade moderna. Passam a influir na definição (ou redefinição) dos processos de qualificação profissional e, assim, dos requisitos para a inserção dos indivíduos na nova dinâmica da atividade produtiva. Não poderíamos restringir nossos estudos, contudo, aos aspectos, digamos assim, “formais e técnicos” do problema da centralidade do conhecimento. Poderíamos dizer, reforçadas pelo conteúdo de vários documentos produzidos pelo movimento sindical, que há também uma gestão “política” de tal problema. Ela se expressa no que se convencionou chamar de “empregabilidade”. Como estamos entendendo a relação entre “centralidade do conhecimento” e “empregabilidade”?

No momento em que as mudanças técnicas e organizacionais passaram a ser introduzidas no mundo do trabalho, forjando um novo paradigma produtivo, surgiram múltiplos problemas, dentre os quais uma crise generalizada de emprego, em todo o mundo ocidental. Isso também se deu em meio a uma redefinição das relações entre o Estado e a sociedade civil, que representou, dentre outros aspectos, o afastamento do Estado da área social. Assim, muitas questões que eram atribuídas à competência do Estado, tais como o trabalho, saúde e mesmo a educação, passaram a ser entregues às “forças do mercado”.

É nesse quadro que aparece o conceito de “empregabilidade”. Ele opera uma “conversão” na ideia de “direito ao trabalho”, velha conquista da cidadania no âmbito das lutas democrático-burguesas, que implicava também, em contrapartida, a noção de “dever” do Estado. No conceito de “empregabilidade” está implícita a tendência em eximir o Estado do seu “dever” em relação ao direito do cidadão ao trabalho, de caráter público e político, e repassar tal dever aos indivíduos, considerados isoladamente, tornando esse dever, deste modo, uma questão privada, pessoal. Assim, a “empregabilidade” significa o “dever” de cada indivíduo (que desaparece como cidadão, já que, no conceito de cidadania, há a dimensão do coletivo, do público) de encontrar seu próprio trabalho no mercado capitalista.

A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”, favorecida pela ideologia da mercantilização e privatização do espaço público, encontra seu melhor sustentáculo no novo paradigma produtivo, a reforçar a importância da qualificação profissional, redefinida como “competência”. Para lutar por seu lugar no mercado de trabalho, no qual a educação ganhou centralidade, torna-se imprescindível aos indivíduos adquirir “competências”, por meio da educação profissional. Este é o caminho que nos permite entender como se formam os vínculos entre “centralidade do conhecimento” e “empregabilidade”, faltando apenas esclarecer os seus laços com a formação profissional, com ênfase nas competências.

Como dizíamos, se até os anos 1980, a força de trabalho no Brasil “requeria grande número de trabalhadores pouco qualificados, o chamado ‘operário-massa’, realizando tarefas parcelares, desprovidas de conteúdo e sentido para o trabalhador” (FAGIANI; PREVITALLI, 2014) para se inserir no mercado, a partir de então, com a introdução do novo paradigma produtivo, esse problema foi afrontado. De um lado, pelos condicionantes das novas formas de organização técnica e administrativa do trabalho e, de outro, pelo que estamos chamando de “gestão” política do problema da “centralidade do conhecimento” no novo paradigma produtivo. Essas duas dimensões se associam no âmbito das políticas de geração de emprego e renda, formuladas pelo governo na década 1990, expressando também, de forma “tupiniquim”, a passagem do “direito ao trabalho” à “empregabilidade”.

Na Europa, o direito ao trabalho existiu concretamente, durante o Estado de Bem-Estar Social, convertendo-se na política do “pleno emprego”, como no caso da Alemanha, em que o papel do Estado era fundamental. O novo paradigma produtivo desorganizou essas relações entre Estado e políticas de emprego, produzindo massivas quantidades de desempregados.

Previtali; Fagiani (2017) esclarecem que o Estado de Bem-Estar Social forçou o operariado-massa a aceitar transformações na organização do trabalho que implicariam em formas de controle desse trabalho como, por exemplo, a separação entre concepção e execução do trabalho, a divisão das tarefas, o controle dos tempos e movimentos pela gerência, a fixação em um posto de trabalho.

Esses autores destacam ainda que

[...] os pressupostos do Estado de Bem-Estar Social em nenhum momento contrariaram os interesses do capital. Ao contrário, significaram uma estratégia de recuperação da acumulação diante da crise de acumulação que se apresentava e da necessidade de contenção das lutas da classe trabalhadora pelo socialismo. Ele significou a dominação político-jurídica do capitalismo para assegurar a expansão das práticas tayloristas e da produção em massa nos países centrais. Daí o seu caráter conservador, posto que visou a manutenção da ordem estabelecida.

No Brasil, país periférico e determinado na divisão internacional do trabalho, não chegou a existir uma situação de “pleno emprego”. O novo paradigma produtivo acentuou a clássica questão do desemprego e da precariedade no país que, entretanto, passou a ser associada ao problema da desqualificação da força de trabalho. Interpretando tal desqualificação como incompatível com a centralidade do conhecimento na sociedade moderna, emergem os programas de geração de empregos, estabelecendo vínculos entre “empregabilidade” e “educação”, nos moldes da “formação profissional”.

Desse modo, a noção de “empregabilidade” representa o deslocamento do “dever do Estado” com o direito de cidadania ao trabalho para a ideia do

“dever do indivíduo” em encontrar o seu próprio trabalho. Levando em conta essa referência, como se explicaria uma política governamental de educação profissional que propõe geração de empregos, do ponto de vista político e público, mas está fundada numa perspectiva “privada” do emprego (a empregabilidade)?

Neste cenário, a reestruturação da educação profissional, além de sua perspectiva técnico-operacional, possui uma forte conotação político-ideológica, na medida em que faz interface com a globalização, as orientações neoliberais, a instauração do Estado mínimo, provocando a crise do emprego, acirrando a ligação da educação com o setor produtivo e a individualização na lógica de competências. Daí se explica o adentramento da noção de competências, na estruturação dos currículos, na certificação profissional, assim como na veiculação do discurso da empregabilidade e da laboralidade.

Especificamente no Brasil, toda essa reconfiguração do mundo do trabalho e da educação profissional vem provocando consequências, que começaram a se concretizar a partir, sobretudo, dos anos 1990 e, mais especificamente, após a vigência do Decreto 2208/97, consubstanciado no privilegiamento de uma formação pontual, pragmática, aligeirada e voltada para o mercado. Esses reordenamentos provocaram tanto internacionalmente quanto nacionalmente a necessidade de reformulação dos sistemas responsáveis pela educação profissional.

As reformas promovem uma reconfiguração da Educação Profissional orientada pela racionalidade dos processos de mudança social, tendo como valor central os valores do mercado; mas, sobretudo, orientadas pela transformação na ciência e na profissionalização, esta convertida em categoria predominantemente epistemológica, o que significa, no plano político, um processo de enfraquecimento do movimento sindical e partidário, com destaque para aqueles que atuam na educação profissional. O movimento reformista educacional e a reconfiguração da educação profissional brasileira são parte desse intenso processo mundial de reformas no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas.

O eixo que liga essas contraditórias dimensões da política de educação profissional, através de múltiplas ofertas de formação profissional, subsidiadas com o próprio dinheiro dos trabalhadores, o governo fomenta instrumentos para que os trabalhadores, como indivíduos, cuidem de sua própria “competência” e encontrem o seu trabalho. Desse modo, opera-se a passagem “tupiniquim” do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”. Opera-se, em outras palavras, a “privatização” da dimensão pública e estatal da questão do emprego e da educação, referendada na empregabilidade e não mais no direito do cidadão ao trabalho.

Quanto à proposta educacional do SENAC, voltada para atendimento das reformulações do capital, entendemos que é necessário lutar por uma sociedade mais justa. É preciso resistir à tentação de ceder às ordens do capital e

prosseguir em busca da concretização de uma educação voltada para a construção da autonomia, autorrealização e emancipação, a partir de uma atuação solidária. Recorremos a Moura (2008, p. 27), o qual esclarece: “cabe-nos o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente”.

## 1 - Um Breve Histórico Sobre a Estrutura do Senac

Durante a I Conferência das Classes Produtoras do Brasil (CON-CLAP), realizada em Teresópolis, Rio de Janeiro, em 1945, vários empresários do ramo comercial reuniram-se para discutirem a proposta de criação de uma estrutura capaz de promover o trabalho e a justiça social. Da pauta, constou a reivindicação ao Governo Federal de poderem organizar, manter e administrar uma instituição que contribuísse para a valorização do trabalho, por meio da oferta de cursos de formação profissional para o setor terciário. Resultou dessa conferência a criação de uma instituição com a responsabilidade pela formação profissional em grande escala de trabalhadores para o setor do comércio, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (SENAC, 2006).

O SENAC surgiu em um momento de expansão da indústria e, por conseguinte, do comércio brasileiros, o que demandava a formação de trabalhadores para suprir a necessidade de contratação de força de trabalho para esses setores. O sistema educacional brasileiro não possuía uma infraestrutura capaz de oferecer o ensino profissionalizante em larga escala, por isso o governo propôs a criação de um sistema paralelo ao sistema oficial, o que pouco tempo depois ficou conhecido como Sistema “S” (ROMANELLI, 1988).

Romanelli (1988) faz apontamentos que demonstram que esse sistema paralelo reforça a permanência da dualidade estrutural existente na educação brasileira. Isso, porque, nessa época, o SENAI e o SENAC atendiam as classes populares que não conseguiam acesso ao sistema oficial de ensino e que tinham urgência de prepararem-se para ocuparem uma vaga no mercado de trabalho. Os pré-adolescentes procuravam as escolas profissionais porque precisavam começar a trabalhar mais cedo, o que os excluía do sistema oficial. Os adolescentes e os jovens já estavam empregados há tempo, portanto fora do sistema escolar oficial, e necessitavam de uma qualificação para obter melhor remuneração.

Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o ‘derivativo’ para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do sistema oficial, se estas lhes fossem acessíveis (ROMANELLI, 1988, p. 169).

De acordo com a natureza jurídica, o SENAC é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que desenvolve e executa o ensino profissionalizante e desempenha ações de apoio às políticas públicas, voltadas essencialmente à educação para o trabalho e à educação profissional, objetivando o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo e, em especial, o menor aprendiz. A Instituição é mantida por contribuições compulsórias de empresas do Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo e administrada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) (SENAC, 2014a).

O SENAC compõe, junto com outras instituições, o chamado Serviço Social Autônomo, também conhecido como Sistema “S”. É considerada uma entidade paraestatal, uma vez que atua em cooperação com o Estado, exercendo atividade de interesse coletivo. Suas atividades de formação profissional são financiadas com recursos parafiscais e/ou parassindicais, que lhes são destinados por lei e devem ser integralmente aplicados em suas finalidades institucionais (LINHARES, 2012)

Para se manter, o Decreto 8621/46, em seu artigo 4º, determina que os “estabelecimentos comerciais cujas atividades, [...], estiverem enquadradas nas Federações e Sindicatos coordenados pela Confederação Nacional do Comércio, ficam obrigados ao pagamento mensal de uma contribuição equivalente a um por cento sobre o montante da remuneração paga à totalidade dos seus empregados”. De acordo com Linhares (2012), isso acontece a partir do recolhimento parafiscal de um adicional às alíquotas das contribuições sociais, arrecadado e repassado, mensalmente, ao SENAC pelo órgão ou entidade previdenciária. O valor da contribuição é calculado sobre a folha de pagamentos de todos os empregados do estabelecimento contribuinte, pertencentes à categoria do comércio.

Para Grabowski (2010), “o financiamento e a desresponsabilização progressiva do Estado com a manutenção do sistema público de educação profissional são os traços mais visíveis das reformas nas últimas décadas [...] tudo começou a partir do governo Collor (1990), aprofundou-se no de FHC (1994-2002) e não se alterou substancialmente no governo Lula”. Ainda para esse autor, o privado predomina na educação profissional brasileira, seja pela destinação de fundos públicos para gestão privada e a serviço do capital, seja pela imposição de formulações conceituais, pedagógicas e normativas.

De acordo com Saviani (2010),

[...] a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. Porém, essa mesma sociedade, em seu sentido republicano, estabeleceu a distinção entre as esferas pública e privada gerando a expectativa de que o público, por estar referido ao bem comum, à coisa pública (do latim “*res publica*”), deveria sempre prevalecer sobre o privado. Historicamente os países que

mais avançaram no campo educacional foram aqueles que mais se aproximaram do sentido republicano, assumindo na organização prática de seus sistemas de ensino o princípio segundo o qual a educação é direito dos cidadãos e dever do Estado.

Pela Constituição Federal, em seu artigo 70, “prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária”. Sendo assim, fica o SENAC obrigado a prestar contas ao Tribunal de Contas da União (TCU).

Como dito, por se tratar de um Serviço Social Autônomo, o SENAC administra recursos advindos do poder público, oferece serviços de natureza pública à categoria que representa e possui alguns privilégios próprios de pessoas jurídicas públicas, por isso deve sempre realizar licitações para efetivar contratações. Deve, ainda, cumprir o que dizem a Lei 4320/64 e o Decreto n. 715/92, acerca dos planejamentos que prevê a disponibilização de seu orçamento, para aprovação do Ministro de Estado do Trabalho e Emprego (BRA-GA, 2012?).

Existem três formas de acesso aos cursos: particular, mediante programas governamentais; e por incentivos do SENAC. Quanto à contratação de pessoal, as entidades pertencentes ao Serviço Social Autônomo, ou Sistema “S”, estão liberadas de realizá-la via concurso público. De acordo com Supremo Tribunal Federal (STF, 2014), essas entidades, “por possuírem natureza jurídica de direito privado e não integrarem a administração indireta, não estão sujeitas à regra prevista no artigo 37, inciso II da Constituição Federal<sup>5</sup>, mesmo que desempenhem atividades de interesse público em cooperação com o Estado”.

Nos documentos do SENAC, os docentes são tratados ou como orientadores, ou instrutores de curso, sendo os primeiros aqueles contratados pelo regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), que possuem todos os direitos trabalhistas previstos na lei assentados; e os últimos, admitidos por meio da assinatura de um contrato, que tem a duração de seis meses e não pode ser renovado, sendo permitida a carga horária máxima de 64h/a mês. Constituem uma força de trabalho mais barata.

Silva (2005), a partir de dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) apresenta um resumo do que foi a criação do SENAC desde sua criação. No início, o SENAC realizava convênios e acordos de cooperação com as escolas de comércio existentes. A partir de 1950, iniciou a criação de centros em instalações próprias. Sua preocupação girava em torno da oferta de cursos nas modalidades ginásial e colegial comercial, além de outros, que preparavam o trabalhador de maneira geral para o comércio.

---

<sup>5</sup> Estabelece que a investidura em cargo ou emprego público depende de concurso público.

A década de 1960 foi marcada por um grande avanço da educação profissional oferecida pelo SENAC. Seu foco, agora, estava na qualificação de adultos e na abertura de cursos a toda a sociedade. É dessa época a criação dos Centros de Formação Profissional, espaços destinados a proporcionar contato real do aluno com atividades inerentes à profissão. Na década de 1970, pautou sua filosofia de trabalho na “descentralização, participação e respeito à autonomia e às particularidades regionais”, o que permitiu a expansão do número de matrículas e do atendimento a empresas. Ampliou a quantidade de cursos oferecidos para além da área comercial, passando a abranger o setor de serviços (cabeleireiro, manicure, pedicure, enfermagem, turismo, farmácia etc.) Na década de 1980, o SENAC não resistiu à recessão econômica e, além de reduzir a oferta de cursos, passou a cobrar por eles (antes eram gratuitos). A partir da década de 1990, reestruturou-se, modificando seu modelo pedagógico para melhorar o desenvolvimento do conhecimento tanto no ramo do comércio como no de serviços (SILVA, 2005).

Ao longo de seus 72 anos de existência, o SENAC continua sendo responsável pela formação de milhares de trabalhadores para o setor do comércio. Dados do exercício 2014 mostram, em números, a força dessa instituição. São 3.061 municípios atendidos pelo SENAC, sendo 625 unidades operativas, com destaque para as 82 unidades do Programa SENACMóvel<sup>6</sup>. Foram efetuadas 1.811.646 de matrículas, sendo 1.343.513 concluídas e 468.133 em processo. 634.125 das matrículas fazem parte do Programa SENAC de Gratuidade (PSG)<sup>7</sup> e 511.180, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Fazem parte de seu corpo docente 34.117 professores (SENAC, 2014a).

## 1.1 – A Organização Pedagógica

As UET estão autorizadas a oferecer cursos com Habilidades Profissionais de Nível Médio, com possibilidades de saídas intermediárias, como Qualificação Profissional Técnica e Especialização Técnica de Nível Médio. A Qualificação Profissional Técnica é oferecida como módulo com terminalidade dentro da estrutura curricular de um curso técnico. Ao concluir o módulo, o aluno obtém um certificado de Qualificação Profissional Técnica para exercício pro-

<sup>6</sup> Carretas com 14 metros de comprimento, 2,6 metros de largura e 4 metros de altura, totalmente adaptadas para serem uma verdadeira escola sobre rodas, reproduzindo internamente os ambientes pedagógicos do SENAC, que se deslocam para o interior dos estados levando a educação profissional com o mesmo padrão de qualidade oferecido pelas unidades fixas do SENAC.

<sup>7</sup> Esse programa foi criado pelo Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008, sendo implementado a partir de 2009 e destina-se a pessoas de baixa renda – cuja renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse 2 salários mínimos federais. É voltado a brasileiros que buscam seu primeiro trabalho com carteira assinada, já atuam no mundo produtivo ou que desejam se requalificar para crescer profissionalmente. Mais informações sobre esse programa: <http://www.senac.br/programas/programa-senac-de-gratuidade.aspx>

fissional ou continuidade de estudos. Entende-se por Especialização Técnica o aprofundamento de estudos ou a complementação de uma Habilitação Técnica de Nível Médio, destinada a oferecer novas competências aos alunos que já concluíram um curso técnico e que querem especializar-se em um segmento profissional. Essa especialização deve estar relacionada ao perfil profissional formado no curso técnico.

Outra possibilidade oferecida é a certificação profissional, que abrange a avaliação e certificação de competências profissionais, de estudos não formais e experiências no trabalho, visando ao aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins profissionais. Para se obter a certificação, o requerente deve ter concluído o Ensino Médio e comprovar o exercício profissional de, no mínimo, 2 anos em ocupação diretamente relacionada ao perfil profissional em que pretende habilitar-se (SENAC, 2014b).

Os cursos técnicos são organizados por Eixos Tecnológicos, um conjunto articulado de atividades voltadas ao “aprender a pensar, aprender a fazer e aprender a ser e à mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades, valores, emoções e tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de competências e a construção de diferentes itinerários formativos<sup>8</sup>” (SENAC, 2014b). Os Eixos Tecnológicos possibilitam um trabalho interdisciplinar, o que promove maior integração do corpo docente em planejar ações voltadas às demandas da comunidade local. Cada um desses eixos possui um núcleo politécnico, que pretende romper com o modelo de educação centrado no “fazer” e enfatizar o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, possibilitando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (SENAC, 2009a).

## **2 - Formação profissional a partir da experiência do SENAC**

### **2.1 - Formação por Qualificação: base do modelo taylorista/fordista**

Os modos de produção capitalista e a formação profissional regidos pelo modelo taylorista/fordista que baseavam-se em dois conceitos: 1) a qualificação do posto de trabalho que é o saber-fazer necessário à ocupação de emprego e 2) a qualificação do trabalhador para ocupar um posto de trabalho, que não é definida a partir das exigências do posto, mas das características dos trabalhadores que o ocuparão. A partir desses conceitos, considera-se que “a qualificação é um saber obtido pela formação e pela experiência profissional”. (DELUIZ, 1995).

---

<sup>8</sup>Conjunto de cursos de diferentes níveis de complexidade tecnológica, que compõem o portfólio de ofertas de uma dada escola, organizado a partir do levantamento das demandas locais de profissionalização por segmento profissional. É o percurso de formação de escolha do aluno, numa perspectiva de educação continuada (SENAC, 2009b).

O foco dessas formas de qualificação está na noção de tarefa, como sequência de gestos individualizados, que desconsideram o saber interativo e coletivo das equipes de trabalho presente não nos postos de trabalho, mas, na prática dos trabalhadores. (DELUIZ, 1995). Com a divisão entre concepção e execução presente no taylorismo/fordismo, o operário, restrito à execução, tem seu conhecimento expropriado pela ciência do capital e perde a possibilidade de pensar, planejar e criar seu próprio trabalho; mais que isso, abre mão de características essencialmente humanas. Desenvolvem-se dois grupos: um pequeno, formado por funcionários altamente qualificados, e um enorme, com operários desqualificados, que conhecem somente o que se refere à tarefa que realiza. (KUENZER, 2002a).

Cria-se, então, uma educação para quem administra, e outra, para quem executa. Para os primeiros, um ensino em níveis médio ou superior, desvinculado da prática cotidiana e do exercício profissional e com forte conteúdo científico do trabalho. É a aquisição desse saber sistematizado e cientificamente elaborado que garantirá o “domínio do trabalhador em favor do capital, pela compreensão de sua prática e do planejamento e controle externo à sua própria ação”. Para os últimos, o ensino torna-se prático e parcial, ministrado no próprio trabalho ou instituições especializadas. Como é fragmentado, esse aprendizado “não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital”. (Idem, p.48).

Essa divisão intelectual e manual do trabalho presente na educação profissional brasileira, confirma a dualidade estrutural existente nessa modalidade de ensino.

Ele [o trabalhador] aprende a aceitar sua condição parcial e subalterna na divisão do trabalho, como resultado natural de necessidades técnicas que ao final beneficiam igualmente a todos; e mais, aprende a justificar sua posição de hierarquização do trabalhador coletivo como resultante de sua própria incapacidade para o exercício de outros trabalhos, notadamente os socialmente definidos como intelectuais. Por sua própria “incapacidade” ele é levado a compreender que é impossível a sua participação nas decisões sobre trabalhos que, em virtude de sua complexidade, deve ser planejado e controlado pelos especialistas. Em suma, ele vai sendo educado para executar, obedecer sem discutir e cumprir eficientemente a parte que lhe cabe no processo coletivo de produção. (KUENZER, 2002a, p. 87).

Kuenzer (2002a) caracteriza dois tipos de operários, para demonstrar essa separação: o operário qualificado e o operário não qualificado. O primeiro apresenta o que ela chama de “conhecimento comprehensivo”, formulado por meio de teorias e práticas adquiridas por formação técnica ou universitária. Esse operário participa do planejamento e preparação do trabalho que será executa-

do por outros, responsabiliza-se por equipamentos, processos, materiais e produtos e supervisiona pessoas. O último, detém conhecimentos “práticos” adquiridos por suas experiências, e não por meio da escola. Sua principal função é executar tarefas que, devido a seu caráter repetitivo e automático, não requer esforços visuais ou mentais; ele não participa de processos decisórios nem precisa utilizar sua capacidade de julgamento durante o processo produtivo. Aos trabalhadores do chão-de-fábrica era exigida uma escolaridade mínima; era necessário que ele soubesse ler, calcular e escrever. Suas tarefas giravam em torno da memorização de procedimentos, e eles eram considerados qualificados quando demonstravam habilidade na execução do que era proposto.

O trabalhador desejado à época do taylorismo era o “trabalhador-boi”, tal como foi definido por Taylor (TAYLOR, 1990), ou seja, um ser que não reflete sobre seu trabalho, que se submete passivamente às ordens da hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho; que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto, sem se sublevar contra isso. Esse tipo de trabalhador tinha sua subjetividade negada, nem seu pensar ou sua intelectualidade eram considerados; ele era, simplesmente, uma extensão da máquina.

A qualificação apoia-se sobre dois sistemas: 1) as convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e 2) classificação e organização dos saberes em torno dos diplomas (registro formalizado de conceitos teóricos) (RAMOS, 2006).

Conceitos e conhecimentos estão vinculados ao diploma, que é frequentemente perseguido, como forma de validação de formação e obtenção de emprego. Na concepção taylorista/ fordista, o diploma é sinônimo de *status* e de qualificação. A formação do trabalhador na lógica da qualificação pode acontecer dentro da própria empresa (mediante a ação do instrutor e dos operários mais experientes) ou fora dela em instituições autorizadas a oferecerem formação profissional (IFETs, SENAC, SENAI etc). Na primeira opção, há o repasse ao operário de um conhecimento parcial (somente daquilo que sua tarefa exige); ele não terá um conhecimento acerca da totalidade do processo; dessa maneira, o capital “tem condições de controlar o acesso ao saber sobre o trabalho, o que lhe confere maior poder sobre o operário”. Na segunda, reduz-se o controle do saber por parte da fábrica. Quando o operário alia sua prática no trabalho à realização de cursos externos, ele passa a ter acesso a um conhecimento menos parcial sobre seu próprio trabalho<sup>9</sup> (KUENZER, 2002a).

Para Bihr (2010, p. 40),

---

<sup>9</sup>Mesmo o mercado ditando, muitas vezes, as regras para formação dos trabalhadores, cursos fora das fábricas ainda garantem uma forma de aquisição do conteúdo do trabalho de maneira menos assistemática e fragmentada.

[...] no taylorismo e no fordismo, o saber e a habilidade operários tendem a ser monopolizados pelo *staff* administrativo ou até mesmo a ser diretamente incorporados ao sistema de máquinas, provocando a expropriação dos operários em relação ao domínio do processo de trabalho e uma maior dependência em relação à organização capitalista do trabalho.

Como o sistema taylorista exigia uma força de trabalho capaz somente de realizar movimentos repetitivos, o aprofundamento dos conhecimentos durante a formação profissional do trabalhador não era necessário. Para preparar meros executores de tarefas, as instituições profissionalizantes, incluindo o SENAC, que segue os documentos oficiais da legislação educacional, não precisavam oferecer um ensino capaz de levar o sujeito a refletir, opinar ou criticar. Era necessário simplesmente uma educação conteudista baseada na memorização. Além disso, a adoção, pelas escolas, de um modelo de organização e funcionamento pautado na fragmentação, controle do tempo, especializações e supervisão demonstra a influência do taylorismo/ fordismo no âmbito educacional.

Nesse momento, o SENAC, obedecendo às determinações legais, oferecia uma formação voltada para a ocupação de postos de trabalho, com foco no tecnicismo e mecanicismo. A preocupação girava em torno da aprendizagem de conhecimentos específicos de uma determinada ocupação. A corrente pedagógica que ajudou a embasar o ensino profissionalizante na época do taylorismo/fordismo foi a pedagogia tecnicista, que, segundo Saviani (2001), baseava-se nos pressupostos da neutralidade científica e pregava os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade a partir de um processo educativo objetivo e operacional.

Ainda de acordo com esse autor, assim como no modelo taylorista/fordista utilizado nos processos de produção, a pedagogia tecnicista buscou organizar a educação racionalmente operacionalizando objetivos, mecanizando processos, parcelando o trabalho pedagógico a partir de especializações de funções, padronizando o sistema de ensino a partir de esquemas previamente formulados a fim de impedir que interferências subjetivas diminuíssem a eficiência do processo educativo. O protagonista desse modelo pedagógico são os meios, professores e alunos ficam relegados a segundo plano sendo meros executores de um processo educacional concebido, planejado e coordenado por especialistas neutros, objetivos e imparciais. “A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” (SAVIANI, 2001).

A pedagogia tecnicista marcou o sistema de ensino do SENAC, principalmente na organização do trabalho na escola, na elaboração do material didático e na orientação dos professores (SENAC, 1993).

## 2.2 - Formação por Competências: base do modelo de acumulação flexível

Em meados de 1980, acontece uma necessidade de ruptura do modelo de formação por qualificação, devido ao avanço da automatização microeletônica nas indústrias. A partir desse momento, a demanda pelo aprender a fazer é substituída pelo aprender a aprender.

Mudam-se as formas de organização e gestão do trabalho, o que, por conseguinte, exige uma pedagogia de formação profissional que atenda à reestruturação produtiva. Torna-se necessário formar uma força de trabalho que responda à crescente presença da tecnologia nos processos produtivos. Essa evolução tecnológica, apesar de simplificar as tarefas, acaba por exigir um maior e mais complexo conhecimento do trabalhador. O maquinário de base microeletrônica exige uma formação que vai além do saber fazer, exige o desenvolvimento de recursos superiores ao cognitivo como análise, síntese, comunicação, rapidez de respostas, avaliação, tomada de decisões, criatividade, criticidade, resistência a pressões, gerenciamento de processos, alcance de metas etc.

Podemos verificar a diferença na exigência da formação da força de trabalho a partir da observação de dois anúncios de vagas de emprego (FIG. 1 e 2):

**FIGURA 1 – Anúncio de emprego – 1958**



Fonte: <http://www.scooteriapaulista.com.br/2014/03/vagas-abertas-1958.html>

Acesso: set. 2015

**FIGURA 2** – Anúncio de emprego – 2015

 **Técnico Mecânico Agrícola**

A Combinar  
2 vagas: Goiatuba - GO (2)

Realizar manutenção em máquinas pesadas e implementos agrícolas, preparar peças para montagem de equipamentos, inspecionar e testar o funcionamento de máquinas e equipamentos. Planejar as atividades de manutenção e registrar informações técnicas. As atividades são desenvolvidas em conformidade com normas e procedimentos técnicos de segurança, qualidade e de preservação ao meio ambiente.

Experiência de 06 meses na função.

Ensino Técnico.

Ter autodesenvolvimento, comunicação, iniciativa, tomada de decisões, determinação, adaptabilidade, liderança e flexibilidade para o trabalho em equipe.

segunda, 14/09

**enviar currículo**  
**7 dias grátis**

Fonte: <http://www.catho.com.br> Acesso: set. 2015

Observa-se no primeiro anúncio (FIG. 1) a demanda de uma grande empresa por formação técnica para atividades bem específicas, além de prática em algo característico do taylorismo/fordismo: a produção em série. No segundo (FIG. 2), os requisitos para preenchimento da vaga são bem maiores. Além do ensino técnico, os candidatos precisam demonstrar uma formação generalista e polivalente. Não bastam os conhecimentos técnico-operacionais; é necessário apresentar, também, conhecimentos relacionados ao saber-ser, característica marcante da acumulação flexível.

Se na formação por qualificação bastava a memorização de procedimentos, uma vez que os processos produtivos eram rígidos, no modelo pedagógico adotado pela acumulação flexível, é imprescindível a utilização do conhecimento formal (científico) para resolver as situações complexas que possam aparecer no dia a dia da fábrica. A memorização perde lugar para a aplicação dos conhecimentos a partir da criação de estratégias multi ou interdisciplinares que permitam a resolução dos problemas. Essa formação é conhecida como formação pelo modelo de competências.

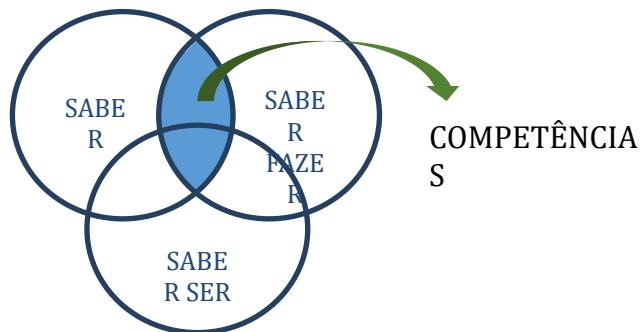
No modelo de qualificação, a força de trabalho era avaliada e gerida de acordo com sua destreza, habilidades gestuais e rapidez na execução de tarefas. No modelo por competências, ela passa a ser gerenciada a partir de seu entendimento acerca do processo de trabalho. “Passar da solicitação do corpo à solicitação do cérebro...” (ZARIFIAN, 2011).

O termo **competência** teve sua origem no meio empresarial na década de 1970. Zabala; Arnau (2010) definem esse termo como a capacidade que tem um indivíduo para realizar uma tarefa real de forma eficiente. Perrenoud (1999) avança mais na conceituação quando diz que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Esse termo não demorou a cair no gosto dos educadores e tornar-se um modelo peda-

gógico estruturante de projetos educacionais desde os níveis iniciais do ensino até a educação superior, destacando-se na formação profissional. Le Bortef (1998), Perrenoud (1999; 2000), Tardif (1994), Zabala (2010), Zarifian (2011) dedicam suas pesquisas à compreensão do desenvolvimento de competências. No Brasil, com foco na formação profissional, destacamos os estudos de Deluiz (1995), Ferretti (1994), Fidalgo (2007), Kuenzer (2002), Ramos (2006).

A explicação para a forte relação do modelo de competências com a educação profissional reside no fato de as disciplinas convencionais não serem suficientes para a formação da força de trabalho, que, para atender às demandas da reestruturação produtiva, necessita de “competências relacionadas ao saber fazer e ao saber empreender, às quais vale acrescentar todas aquelas relacionadas ao trabalho colaborativo e em equipe” (ZABALA; ARNAU, 2010), fundamentais nesse tipo de formação. Sendo assim, o trabalhador formado a partir do modelo de competências deve ser capaz de mobilizar recursos que envolvam componentes conceituais (o **saber** propriamente dito, advindo de teorias), procedimentais (o **saber fazer** relacionado às habilidades muito simples ou às estratégias muito complexas) e atitudinais (formação do **ser**, ligados a atitudes comportamentais e éticas) para resolver as mais diversas situações complexas que possam surgir não só no seu ambiente de trabalho, como também no decorrer da vida. Esses componentes devem se intercalar (FIG. 3), para que as competências sejam desenvolvidas.

**FIGURA 3 – Os saberes no modelo de ensino por Competências**



Fonte: Elaboração própria

A utilização do termo **competência** no âmbito educacional brasileiro deu-se com a promulgação da LDB 9394/96 que, em seu artigo 9º, inciso IV, incumbe a União de estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos dos níveis infantil, fundamental e médio (BRASIL, 1996). Especificamente para a educação profissional, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacio-

nais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, que apontam a importância do ensino profissionalizante a partir do modelo por competências.

A preocupação da LDB era que o Brasil acompanhasse as mudanças no mundo do trabalho, por isso buscou sintonizar a escola com essas transformações. É nesse contexto que a educação passa a se preocupar com a formação de um profissional polivalente, flexível e capaz de desenvolver competências exigidas pelo mercado. Para Araújo; Frigotto (2015), a Pedagogia das Competências busca desenvolver saberes, habilidades e atitudes que atendam a alguma exigência específica do mercado. Isso a caracteriza como uma pedagogia de conteúdo liberal.

No acirrado mercado, está na frente quem detém conhecimentosacerca da ciéncia e da tecnologia: isso aproxima o capital das instituições escolares. Para avançar em pesquisas, são necessários altos investimentos: isso aproxima as instituições escolares do capital, uma vez que os recursos disponibilizados pelo Estado são precários. Sendo assim, prevalecem os interesses do mercado na produção do conhecimento e na formação da força de trabalho.

Desde a promulgação da LDB 9394/96, toda a legislação educacional passou a ter como base a formação por competências. Especificamente no âmbito da educação profissional, a partir de 1997, com o Decreto 2208, e com as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999, essa modalidade de ensino foi invadida pela noção de competências, tendo sua organização pedagógica alterada para atender às novas exigências da legislação educacional nacional. De acordo com Ramos (2002), a mudança para uma formação profissional baseada em competências atende a dois propósitos: a) redefinir a relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) criar outras maneiras de formação da força de trabalho a partir de novos códigos profissionais.

Essa reforma na educação brasileira atendia a exigências de agências multilaterais internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciéncia e a Cultura), Banco Mundial, OIT (Organização Internacional do Trabalho). CEPAL (Comissão de Estudos Económicos para a América Latina) e o CINTERFOR (Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional). Segundo Lopes (2008), países neoliberais, como o Brasil, tinham suas políticas educacionais submissas aos mecanismos de regulação do mercado. Em vez de ter como base as reais necessidades da força de trabalho brasileira, o que se percebe é a adoção de uma vertente econômico-política para decidir os rumos da educação profissional.

O SENAC, em 1993, já percebendo as transformações ocorridas no mundo do trabalho e das discussões em torno da nova LDB, publica o documento “Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional”. O objetivo era redirecionar a prática pedagógica da instituição para o desenvolvimento das competências exigidas do trabalhador.

Para isso, seria necessário substituir a pedagogia tecnicista por uma nova pedagogia “fundamentada numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho” (SENAC, 1993)

O SENAC considerava necessário oferecer uma formação profissional que extrapolasse os conhecimentos específicos de uma determinada ocupação, o que justificava a adoção de uma Formação Polivalente: “A polivalência é, neste sentido, uma proposta de educação que melhor se adequa à capacitação de recursos humanos num contexto de transformação da organização do trabalho. Além de atentar para as competências técnico-operacionais, a Formação Polivalente privilegia o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-comunicativas” (SENAC, 1993).

Apesar de o documento esclarecer que a proposta de polivalência, a ser adotada pela Instituição “não visa preparar os indivíduos para o desempenho de diversos ofícios. Pretende-se, sim, que os alunos dominem a técnica em nível intelectual, mediante o conhecimento das bases técnico-científicas que fundamentam a sua prática” (SENAC, 1993), é preciso ter atenção ao que o capital quer quando solicita uma formação polivalente.

O conceito de polivalência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho aponta para uma força de trabalho capaz de realizar atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. De acordo com Santos; França (2011), “a polivalência nada mais é que o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitem superar os limites de uma ocupação ou campo de trabalho, para transitar em outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins. Na prática, o que se impõe é que os trabalhadores sejam multifuncionais e não a oferta de uma formação mais integral, como muitos querem acreditar”. (SANTOS; FRANÇA, 2011)

Com todas as dificuldades apresentadas pela educação básica, não é tarefa fácil para o ensino profissionalizante adotar uma formação que vá além da técnico-operacional. Se considerarmos a baixíssima qualidade da educação pública brasileira – professores mal remunerados, infraestrutura inadequada, alunos que leem e escrevem precariamente, além de terem um raciocínio lógico deficiente; e que são os alunos dessa educação pública, que na sua maioria procuram a educação profissional, não podemos acreditar que competências cognitivas e sócio-comunicativas<sup>10</sup> serão plenamente desenvolvidas. Com o passar dos anos, o discurso da pedagogia de competências foi-se consolidando nos documentos oficiais a partir da atualização de leis, decretos e diretrizes pelo Ministério da Educação e Cultura. Como o SENAC se orienta pela legislação educacional brasileira, o discurso presente em seus documentos também teve a noção de competência cada vez mais forte.

---

<sup>10</sup>As competências cognitivas envolvem, além das habilidades técnicas a capacidade de abstração, de análise, de síntese e de resolução de problemas; e as sócio-comunicativas estão ligadas a valores e atitudes, que interferem no relacionamento do indivíduo em seu ambiente de trabalho

Observemos alguns trechos que confirmam a presença das competências em documentos do SENAC:

#### **Trecho 1 - Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional:**

“Atento às novas exigências de profissionalização ocasionadas pelas transformações que vêm ocorrendo no Mundo do trabalho, o SENAC passa a adotar uma nova proposta de Formação Profissional, como solução indicada para o desenvolvimento das competências profissionais atualmente exigidas do trabalhador”. (SENAC, 1993)

#### **Trecho 2 – Documentos Técnicos SENAC:**

“A construção do Perfil Profissional compreende a definição das competências que deverão ser desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso. Quando o curso tiver como alvo uma ocupação regulamentada, é essencial que as competências definidas garantam o exercício das atribuições profissionais definidas em Lei”. (SENAC, 2007)

#### **Trecho 3 – Proposta Pedagógica SENAC/ MG:**

“Consideramos, também, que a sociedade tecnológica, da explosão de conhecimentos e informações, das mudanças rápidas, requer profissionais com capacidade de aprender rapidamente novos conhecimentos: não basta adquirir o conjunto de conhecimentos já elaborados, é imprescindível adquirir habilidades e estratégias que lhes permitam aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e conviver”. (SENAC, 2013b)

#### **Trecho 4 – Proposta Pedagógica SENAC/ MG e Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:**

“Os resultados da avaliação serão expressos em conceitos:  
CD – Nível A, B ou C = Competência Desenvolvida  
CED – Competência em Desenvolvimento  
CND – Competência não Desenvolvida” (SENAC, 2013b, 2014b)

#### **Trecho 5 – Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:**

“Art. 6º - A UET tem os seguintes objetivos:

[...]

IV. formar profissionais que atendam às demandas do mundo do trabalho, exercendo suas atividades com autonomia e mantendo seus conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em processo de contínuo desenvolvimento [...]” (SENAC, 2014b)

Para definir competência, o SENAC segue a mesma linha de autores como Perrenoud (1999; 2000), Zabala (2010), Kuenzer (2002b) e Ramos (2006),

acrescentando uma importante palavra, que, caracterizará, ainda mais, a proposta de ensino dessa instituição - “profissional” -: “competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para atender as exigências e requerimentos da vida profissional” (SENAC, 2007)

De acordo com Moretto (2007), competências não se alcançam, desenvolvem-se, uma vez que as situações enfrentadas se modificam, por isso as competências precisam sempre ser atualizadas.

O SENAC segue essa concepção teórica e adota, em seus documentos, o verbo **desenvolver** para acompanhar a palavra **competências**.

#### **Trecho 1 – Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:**

**“Art. 6º** - A UET tem os seguintes objetivos:

[...] II. desenvolver competências profissionais para o trabalho de acordo com os perfis profissionais de conclusão dos cursos [...]” (SENAC, 2014b)

Esse desenvolvimento de competências amolda-se muito bem às exigências do mercado, uma vez que, se a aquisição de determinado conhecimento não se esgota, desenvolve-se cada vez mais, por isso o trabalhador deve reciclar e renovar constantemente o que outrora aprendeu.

Concordamos com Kuenzer (2002b) quando ela defende a ideia de que a competência demandada pela evolução microeletrônica começa com conhecimentos teóricos e se concretiza na prática e na capacidade de enfrentamento de situações não previstas. Por isso, as competências tornam-se tão importantes no desenvolvimento de mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, infelizmente, a favor da acumulação do capital e, portanto, contraditorialmente, a favor da exploração de sua força de trabalho. As competências que começaram a ser desenvolvidas durante sua formação profissional serão aprimoradas no ambiente de trabalho.

Por isso, ao adotarem o modelo de competência como proposta pedagógica, as instituições de formação profissional passam a assumir o compromisso de oferecer ferramentas e/ ou recursos que tornem o aluno empregável, uma vez que será durante o ensino profissionalizante que ele terá contato com uma das exigências do mercado: considerar como indissociáveis a teoria e a prática.

Segundo Kuenzer (1999), o professor tem sua prática alterada devido às modificações no mundo do trabalho (o que não poderia ser diferente, uma vez que ele também compõe a força de trabalho utilizada pelo capital). A relação professor-aluno, que antes passava pelos modos de fazer, da memorização e da repetição de procedimentos, agora se constrói a partir de atividades intelectuais que permitem a interação entre aluno e conhecimento, e a aplicação do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando mais conhecimentos.

O professor precisará adquirir competências que lhe permitam relacionar sua visão de mundo às experiências dos estudantes, para selecionar os conteúdos e organizar situações de aprendizagem que levem à interação entre alunos e conhecimentos, fazendo-os avançar do senso comum para o conhecimento científico-tecnológico. Além de conhecer o conteúdo específico de sua área, o professor deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas diversas. (KUENZER, 1999).

Para Fidalgo (2010), o trabalho docente está mais atrelado aos novos padrões de regulação social, na medida em que a introdução de novos elementos para o desenvolvimento de suas atividades deriva, essencialmente, das mutações e da dinâmica interna às organizações e aos modelos de sistematização dos mercados. Além da titulação, ele precisa ter a capacidade de mobilizar pessoalmente elementos tácitos, introspectivos e idiossincráticos associados aos saberes e conhecimentos, já anteriormente reconhecidos.

Esse novo professor enquadra-se perfeitamente no ideário das competências, pois precisa demonstrar maior nível de desempenho e qualificação profissional, o que o faz assumir compromisso com uma formação permanente<sup>11</sup>.

Na lógica das competências, o conhecimento sistematizado demanda uma relação de domínio de competências cognitivas complexas que não era necessária no taylorismo/ fordismo. Ao partirmos do pressuposto de que a formação profissional no Brasil segue as exigências do capital, podemos incorrer no risco de permitir que o saber sistematizado esteja a serviço do grupo dominante. Decorre daí a importância de o professor, nos dizeres de Kuenzer (1999), “compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, [...] os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.”

Retomando as mudanças na estrutura curricular provocada pelo ideário das competências na educação profissional, apontamos uma alteração significativa: a organização por eixos tecnológicos. Percebeu-se que a organização dos cursos profissionalizantes por áreas não se adequava ao que é proposto pelo modelo de competências. Esse tipo de organização passou a vigorar em cumprimento à Lei 11.741/2008: “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos” (BRASIL, 2008). Atendendo a essa especificação, o SENAC reestruturou a organização dos seus cursos e, a partir de 2009, passou a adotar esse formato. Antes, a educação profissional era

<sup>11</sup>Para mais informações sobre trabalho docente, consultar: FIDALGO, M. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, M. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112. E KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2004.

voltada para áreas específicas (o SENAC trabalhava com 15 áreas de atuação); agora, é agrupada em torno de fundamentos científicos comuns, o que caracteriza os eixos tecnológicos (QUADRO 2) (os cursos oferecidos pelo SENAC estão inseridos em 7 dos 12 eixos propostos pelo MEC) (SENAC, 2009a).

Para Machado (2010), eixo tecnológico pode ser traduzido por uma linha imaginária, tendo a sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa que as informações que girarão em torno do eixo possuem certa unidade e convergência dessas tecnologias e darão uma direção ao movimento dessa linha imaginária. Na lógica de organização da educação profissional por eixos tecnológicos, a ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem passa a recair sobre a tecnologia, entendida como intervenção ou transformação humana da realidade, a partir da apropriação, pelo trabalhador, dos princípios científicos que estão na base da produção. (SENAC, 2009a)

A opção pela organização dos eixos tecnológicos deu-se no intuito de “enxugar” as áreas profissionais, que se encontravam muito repetitivas e com enormes dispersões e multiplicidade de denominações de cursos. A ideia era promover certa unidade e convergência dos cursos em torno dos eixos tecnológicos. A proposta de organização por eixo tecnológico visa dar melhor identidade aos cursos profissionalizantes, uma vez que eles serão classificados de acordo com a própria tecnologia, incorporando a lógica do conhecimento e inovação tecnológica. (MACHADO, 2010). Os cursos profissionais, antes organizados por áreas, atendiam à lógica dos postos de trabalho. Agora, com os eixos tecnológicos, seguem o sistema de competências pautando-se no conhecimento e na inovação tecnológica, mas, sobretudo, atendendo às solicitações do mercado.

Buscando associar o conceito de competência à organização por Eixos Tecnológicos, o SENAC vinculou a cada um deles uma ação que define o perfil de cada exio, conforme o QUADRO 2.

## **QUADRO 2 – Ações para o desenvolvimento de competências por Eixos Tecnológicos**

| Eixo Tecnológico                 | Ação      |
|----------------------------------|-----------|
| Ambiente, Saúde e Segurança      | Cuidar    |
| Apoio Educacional                | Sustentar |
| Gestão e Negócios                | Gerir     |
| Hospitalidade e Lazer            | Acolher   |
| Informação e Comunicação         | Comunicar |
| Infraestrutura                   | Mantener  |
| Produção Cultura e <i>Design</i> | Criar     |

Fonte: SENAC, 2009a (Adaptado)

A conotação desses verbos remete a características de pessoalidade, algo condizente com a subjetividade presente na lógica das competências, afastando-se de uma pedagogia puramente ligada ao saber-fazer.

Uma das preocupações da organização por eixo tecnológico é com o desenvolvimento da **politecnia**, conforme podemos perceber em trechos de alguns documentos do SENAC/ MG.

**Trecho 1 – Catálogo Nacional de Cursos SENAC:**

“Na caracterização dos Eixos, merece destaque o conceito de politecnia como fio condutor da nova forma de organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (SENAC, 2009b)

**Trecho 2 – Catálogo Nacional de Cursos SENAC:**

**EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS**

**Núcleo politécnico do eixo \***

- ✓ Fundamentação teórica em planejamento e organização.
- ✓ Procedimentos administrativos.
- ✓ Sistemas e métodos de organização do trabalho.
- ✓ Processo e Gestão do trabalho.
- ✓ Ética.
- ✓ Multiculturalismo.
- ✓ Meio Ambiente.
- ✓ Saúde e Segurança no Trabalho.
- ✓ Negociação e Trabalho em Equipe.
- ✓ Qualidade na Prestação de Serviços.
- ✓ Empreendedorismo.

(SENAC, 2009b)

\*Cada eixo tecnológico possui um núcleo politécnico

**Trecho 3–Proposta Pedagógica SENAC/ MG:**

“[...] trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura” (SENAC, 2013b)

**Trecho 4– Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:**

“**Art. 42** – Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizar-se-ão por Eixos Tecnológicos, constituindo-se num conjunto articulado de atividades voltadas ao aprender a pensar, aprender a fazer e ser, e a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, valores, emoções e tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de competências [...]” (SENAC, 2014b)

A tese central da politecnia para Marx e Engels é a integração do trabalho e da educação articulando teoria e prática na formação integral do indivíduo. Marx (2010, p. 549) trata como imprescindível “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais

não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”. Porém essa ideia, como as demais marxistas, vai na contramão do pensamento capitalista, uma vez que ela fortaleceria a força de trabalho, tornando-a protagonista desse processo de transformação social. Então, o que faz o capital?

De acordo com Saviani (2003), a sociedade capitalista reconhece que os trabalhadores não podem ser expropriados de todo conhecimento, uma vez que ele depende deles para produzir sua acumulação. Sendo assim, o capital cria mecanismos para oferecer à força de trabalho um conhecimento fragmentado que mantém a dicotomia entre trabalho intelectual e instrumental. Permitir que os trabalhadores adquiram conhecimentos que vão além dos necessários para serem eficientes no processo produtivo pode tornar-se um negócio arriscado para o capital.

Se consultarmos um dicionário o vocábulo ‘politecnia’ significará ‘múltiplas técnicas’, porém, neste estudo, entendemos como algo que expressa uma educação que permita a compreensão de fundamentos tecnológicos, científicos, sociais, históricos e culturais da produção da vida.

A noção de politecnia parte do pressuposto de que não existe trabalho puramente manual ou puramente intelectual. O que existe nessa concepção é a união indissolúvel desses dois aspectos. Para Saviani (2003), “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”.

Marx e Engels (2011) definem a educação sob três aspectos: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Eles deveriam ser trabalhados progressivamente nas escolas, que, a partir desses princípios, seriam escolas polítécnicas. Esse tipo de educação seria um antídoto para resistir a um sistema social que degrada o operário, transformando-o em um mero instrumento de acumulação de capital. É preciso compreender que o futuro da classe operária depende da formação das próximas gerações, que devem ser preservadas dos efeitos destrutivos do capital, decorrendo daí a importância da formação integral do sujeito desde a tenra idade (MARX; ENGELS, 2011). É, no dizer de Ciavatta (2014), “a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservam para si e seus pupilos”.

De acordo com Kuenzer (1989), no que se refere à aprendizagem, a politecnia deve permitir ao aluno compreender as relações sociais geradas pelos processos de trabalho; apreender as formas de fazer dos processos tecnológicos sem perder de vista a totalidade entre teoria e prática; entender os diversos códigos e formas de comunicação presentes nos processos de trabalho e compreender, historicamente, o surgimento e o desenvolvimento do processo produtivo em questão, bem como de suas perspectivas.

Para Teixeira (2011), no que tange à organização do trabalho pedagógico, a politecnia assume a escola como totalidade: ao propor compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade, tendo em vista sua trans-

formação; ao propiciar uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, a partir de uma sólida base comum que tome as relações entre sociedade e educação; e ao assumir formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, políticas, fundamentos e práticas educativas que os conduzam ao “domínio intelectual da técnica”.

Mesmo com uma organização pedagógica que quebra a dicotomia *trabalho manual e trabalho intelectual* mediante a politecnia prevista em documentos, ainda temos o desafio de extinguí-la em processos que surgem dentro da escola, seja em seus conteúdos, em suas finalidades, ou no destino profissional, de sucesso ou não, a que ela encaminhará seus alunos. É preciso ter claro que não é possível superar a ruptura entre trabalho intelectual e manual mediante a politecnia dentro da escola, se a sociedade continuar perpassada pela divisão social e técnica do trabalho, que assegura a hegemonia do capital (KUENZER, 1989).

Continuando nossa análise acerca da presença do modelo de competências na prática do SENAC, tomaremos como objeto o curso Técnico em Administração, oferecido por essa instituição. Apresentamos o objetivo e os módulos do curso (FIG. 4) e o Plano de Trabalho do componente curricular Gestão de Marketing e Vendas.

**FIGURA 4 – Objetivo e Módulos do Curso Técnico em Administração – SENAC/MG**

The screenshot shows the SENAC website interface. On the left, there's a sidebar with links like 'CAPACITAÇÃO', 'TÉCNICOS', 'Graduação', 'Extensão', 'EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA', 'Programa Jovem Aprendiz', 'Programa SENAC de Sativação', 'Notícias', and 'PRONATEC'. The main content area has a header 'Cursos Técnicos Área de Gestão' and a sub-header 'Técnico em Administração'. It displays the course objective, which is to provide students with fundamental knowledge in management, marketing, and sales, among other topics. It also lists three modules: Módulo I (160h), Módulo II (360h), and Módulo III (280h), each with a list of disciplines. To the right, there are several promotional banners: 'Todas as áreas', 'Unidades', 'Fale Conosco', 'rede de', 'Treinamentos', 'Essa conquista é de todos Parabéns', 'O seu res', and 'Cursos de curta duração'. At the bottom right, there's a 'DESEJO QU' button.

Fonte:[http://www.mg.senac.br/internet/cursos/tecnicos/DetalleCurso.htm?  
TipoCurso=2&AreaFormacao=1&Grade=1143&Cidade=2643](http://www.mg.senac.br/internet/cursos/tecnicos/DetalleCurso.htm?TipoCurso=2&AreaFormacao=1&Grade=1143&Cidade=2643)

O curso Técnico em Administração está inserido no eixo tecnológico Gestão e Negócios, e sua matriz curricular está organizada em três módulos,

que, juntos, oferecem uma carga horária de 800h. Observamos, a partir da leitura do objetivo, que a formação profissional proposta nesse curso está ligada à aquisição de conhecimentos diversos acerca da administração. Pretende-se formar um profissional generalista, com conhecimentos acerca dos diversos conceitos que possibilitem a atuação em diversas áreas nas empresas.

A formação generalista atende a uma exigência do mercado por um perfil multiprofissional capaz de agir com eficiência em situações de imprevisibilidade. A rápida evolução dos conhecimentos tem inviabilizado a especialização, uma vez que, quanto mais especialista em algo alguém for, mais rapidamente seus conhecimentos se tornarão obsoletos. Uma formação generalista prevê maior facilidade de se trabalhar interdisciplinarmente e de migrar entre áreas dentro da empresa.

Essa possibilidade de atuação em diversas áreas dá à força de trabalho uma característica de flexível. Para Kuenzer (2007), ser flexível significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/ exclui segundo as necessidades do regime de acumulação. Profissionais flexíveis devem acompanhar as transformações tecnológicas advindas do avanço da ciência, ao invés de serem profissionais rígidos, presos à memorização e à repetição. Ainda segundo essa autora, “Como a proposta é substituir a a rigidez pela dinamicidade, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível”.

Em um curso de formação profissional, essa dinamicidade e flexibilidade podem ser alcançadas por meio de uma organização curricular flexível por módulos. Essa é uma sugestão do Parecer 11/2012 adotada pelo SENAC:

A estrutura curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio organiza-se em etapas sequenciais denominadas módulos. Adota-se, portanto, estrutura modular, constituída por componentes curriculares que contemplam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como as respectivas bases tecnológicas. (SENAC, 2013b)

O Parecer 11/2012 define módulos como um “conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo e possuem terminalidade profissional, se tiverem, como referência básica, uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho” (BRASIL, 2011).

Na análise de Ciavatta; Ramos (2012), o que está por trás desse currículo flexível é um tipo de “rotatividade formativa”. Ao preocupar-se com as ocupações necessárias ao mercado, a formação profissional passa a exigir cada vez mais do trabalhador o desenvolvimento de novas competências, para que ele também se torne flexível. Por isso, a organização modular (unidades pedagógicas autônomas) e a composição de diferentes itinerários formativos possibilitam

ao trabalhador aproveitar a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados para renovar suas competências.

A partir do exposto, cabe, aqui, uma reflexão acerca de uma contradição: A formação integral proposta pela politecnia estaria garantida a partir desse tipo de organização curricular?

Entendemos que não, e concordamos com Araújo (2001) e Ciavatta; Ramos (2012) quando consideraram que uma formação integral conduziria os sujeitos ao enfrentamento dos desafios oferecidos pela realidade adversa da sociedade capitalista. Todavia o que se percebe é uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente atualização. A modulação sugerida pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato, sem oferecer instrumentos para a ação autônoma e transformadora, própria de uma práxis social e produtiva crítica.

Para Araújo; Frigotto (2015), a Pedagogia das Competências, que assumiu a centralidade da formação profissional brasileira desde a década de 1990, segue uma linha pragmática para definir e organizar seus conteúdos formativos. Assim, mesmo buscando a integração entre o saber, saber fazer e saber ser, os desenhos curriculares dessa proposta buscam desenvolver competências apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado e que se revelem imediatamente úteis. É um currículo montado com base em conteúdos liberais.

Ao contrário, na perspectiva de uma formação verdadeiramente integrada,

[...] a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015)

Retornando à FIG. 4, observamos que o curso foi dividido em três módulos, sendo o primeiro composto por quatro componentes curriculares, e os outros dois, por três. O Módulo I é composto por disciplinas mais básicas, como Matemática e Informática, e de introdução ao universo da administração (Comunicação Empresarial e Fundamentos da Administração). Os Módulos II e III oferecem disciplinas específicas do mundo empresarial como *Marketing*, Vendas, Logística, Finanças, Pessoas todas antecedidas pela palavra Gestão, o que indica a intenção de formação de um profissional que traga consigo um novo conceito de administrar. Em vez de utilizar a nomenclatura *Marketing Aplicado à Administração*, por exemplo, adota-se Gestão de *Marketing* e Ven-

das. Podemos inferir que o uso do vocábulo ‘gestão’ deveu-se à tentativa de superar uma visão de ensino tecnicista. Extremamente adequado ao novo modelo de formação exigido pelo modo de produção baseado na acumulação flexível, esse termo pretende ir além de coordenar, dirigir ou controlar; ele pretende ser um conceito interdisciplinar que promova ações interligadas e contextualizadas dentro do mundo dos negócios.

Observemos, então, o que é proposto para o componente curricular “Gestão de *Marketing* e Vendas”, de acordo com o Plano de Trabalho do curso Técnico em Administração do SENAC/ MG. O Plano de Trabalho foi dividido em quatro itens: 1) Organização Curricular; 2) Recursos Tecnológicos; 3) Indicações Bibliográficas e 4) Proposta para as aulas. Interessam-nos, neste trabalho, os itens 1 e 4.

Além de informações gerais como curso, módulo, componente curricular e carga horária, o item Organização Curricular traz a competência que deverá ser desenvolvida durante a disciplina, além dos indicadores de eficiência e eficácia a serem observados de acordo com os conhecimentos, habilidades e valores apresentados. Parte da Organização Curricular está representada no QUA-DRO 3:

**QUADRO 3 – Organização Curricular – Indicadores - Técnico em Adminis-tração – SENAC/ MG (Fragments)**

| Curso:   | Carga horária: |
|--|----------------|
| <b>Módulo: Componente Curricular:</b>  |                |
| <b>Competência:</b> Aplicar estratégias de <i>marketing</i> e vendas, tendo como base os fundamentos de <i>marketing</i> e suas dimensões sociais e mercadológicas, bem como as perspectivas de planejamento e gestão de vendas, a fim de contribuir para o desenvolvimento estratégico das empresas.  |                |
| <b>INDICADORES</b>   |                |
| <b>Eficiência:</b>   |                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza pesquisa de mercado.</li> <li>- Atua no processo de seleção e avaliação da segmentação de mercado e do posicionamento do produto.</li> <li>- Desenvolve atividades do planejamento estratégico de <i>marketing</i>, observando a responsabilidade social e ética.</li> <li>- Executa atividades de planejamento e gestão estratégica da distribuição física, dos preços e da comunicação mercadológica</li> <li>- Analisa o ambiente organizacional de modo a reconhecer as práticas de sucesso utilizadas por outras organizações.</li> <li>- Auxilia no planejamento e implementação das atividades de <i>benchmarking</i>.</li> <li>- Aplica técnicas de vendas, observando a correta utilização da comunicação.</li> <li>- Prepara plano de ações para todo o processo de vendas, de acordo com as estratégias empresariais.</li> </ul> |                |
| <b>Eficácia:</b>   |                |
| Estratégias de <i>marketing</i> e vendas aplicadas em conformidade com as tendências de mercado e demandas do contexto organizacional.   |                |

Fonte: SENAC, 2015

Utilizam-se, como critérios de avaliação do desempenho do aluno, **indicadores de eficiência** (critérios para avaliar o desempenho do aluno durante o processo de desenvolvimento de uma determinada competência) e **eficácia** (critério que evidencia o resultado desse processo e constitui parâmetro para avaliar o desenvolvimento da competência pelo aluno). Os indicadores são elaborados tendo como base os conhecimentos, habilidades e valores que compõem as competências a serem desenvolvidas (SENAC, 2014b)

Os **indicadores** são instrumentos importantes na avaliação da sobrevivência, sustentabilidade, sucesso e crescimento das empresas. Eles são como termômetros que medem a saúde das organizações. Os indicadores retratam a “cultura do desempenho” (NOSELLA, 2010) tão cultuada pelo capital. A força de trabalho é impulsionada a trabalhar sempre buscando sua superação. Expec-tativas, comparações e competições são constantes. Os desempenhos dos sujeitos servem como medida de produtividade, e alcançar bons indicadores de desempenho é sinônimo de qualidade. Mais uma vez, percebe-se a ideologia do mercado presente na formação da força de trabalho, levando para o âmbito es-colar o sistema de avaliação por indicadores de eficiência e de eficácia. É uma maneira de preparar o aluno para o dia a dia da empresa. Há que ter cuidado, pois “a cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa me-tas e estimula a produção, entretanto não percebe o real da educação” (NO-SELLA, 2010, p. 50). O real da educação seria, de acordo com esse autor, ofer-ecer uma escola preocupada não com o mercado, mas com um ensino/aprendi-zagem significativo, de qualidade e de amplo espectro cultural, capaz de abrir os horizontes, tornando os alunos cidadãos plenos, críticos, reflexivos e conhe-cedores da importância de seu papel na sociedade.

Os termos **eficiência** e **eficácia** também são muito utilizados no mun-do empresarial. Taylor já citava, em seus escritos sobre a Administração Cien-tífica, o termo *eficiência*. Em seus estudos de tempos e movimentos, ele propôs encontrar a melhor maneira de execução de uma tarefa, de forma que a eficiên-cia do operário fosse elevada, aumentando a produtividade.

Para Drucker (2003), estudioso da área da administração, a eficiência consiste em fazer certo as coisas, e a eficácia, em fazer as coisas certas. Lendo de maneira rápida, as definições se parecem, mas a simples troca da ordem das palavras “coisas” e “certas” provoca uma diferença significativa. “Fazer certo as coisas” implica resolver determinada situação de imediato, mesmo que ela volte a acontecer depois. “Fazer as coisas certas” remete à ideia de ir além da resolu-ção rápida do problema. Averigua-se a origem do problema, reflete-se sobre ele e tomam-se decisões para que ele não volte a ocorrer.

Em um sistema de produção em que prevalece a divisão de tarefas ma-nuais e intelectuais, é possível percebermos que o conceito de eficiência está li-gado ao operacional; e o de eficácia, ao gerencial.

Para finalizar nossa análise de trechos de documentos do SENAC que remetem ao modelo de competências, apresentaremos as dimensões do saber

fazer, do saber ser, tendo a fala dos professores como suporte, para verificar como a prática reflete o discurso presente nos documentos.

O QUADRO 4 apresenta os itens habilidades e valores que buscam trabalhar esses princípios. Todos os Planos de Trabalho elaborados pela equipe pedagógica do SENAC MINAS apresentam esses itens, que, associados aos de conhecimentos, orientam os professores como desenvolver, nos alunos, a competência proposta.

#### **QUADRO 4 – Organização Curricular – Saberes - Técnico em Administração – SENAC/ MG (Fragments)**

| <b>Curso:</b>   | <b>Carga horária:</b>   |  |
|---|---|--|
| <b>Módulo: Componente Curricular:</b>   | <b>Carga horária:</b>   |  |
| <b>Competência:</b> Aplicar estratégias de <i>marketing</i> e vendas, tendo como base os fundamentos de <i>marketing</i> e suas dimensões sociais e mercadológicas, bem como as perspectivas de planejamento e gestão de vendas, a fim de contribuir para o desenvolvimento estratégico das empresas. |   |  |
| <b>Conhecimentos</b>  | <b>Habilidades</b>  | <b>Valores</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensões históricas e conceituais do <i>marketing</i></li> <li>- <i>Marketing</i> de relacionamento</li> <li>...</li> <li>- Planejamento e gestão de vendas</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar pesquisa de mercado</li> <li>- Atuar no processo de seleção e avaliação da segmentação de mercado e do posicionamento do produto.</li> <li>...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de inovar</li> <li>- Coerência</li> <li>- Dinamismo</li> <li>...</li> <li>- Capacidade de persuasão</li> <li>- Capacidade de relacionamento interpessoal.</li> </ul> |

Fonte: SENAC, 2015

As habilidades apresentadas do QUADRO 4 representam o saber fazer. Em vez de apresentar o conteúdo seco, por exemplo, “Pesquisa de mercado” ou “Seleção e avaliação de mercado”, são acrescentadas ações que expressam o saber fazer aplicado no cotidiano das empresas. Além de saber a teoria, o aluno precisa aplicá-la mediante a “realização”, “atuação” ou “planejamento” de algo dentro da organização.

Para Noronha (2008), a formação do trabalhador, no modelo de competências, deve mudar seu eixo: “de uma Educação baseada em um ensino que privilegia conhecimentos e saberes teóricos para uma abordagem que dê ênfase ao saber utilitário e pragmático que é requerido pelo mercado”.

Nos antigos ofícios, um único artesão era responsável por todas as etapas de fabricação de uma mercadoria. Ele tinha que deter o saber fazer do início ao fim da produção. Com o taylorismo/fordismo, houve a parcialização do processo de produção. Vários trabalhadores eram responsáveis pela produção de determinado produto. Seu saber fazer era especializado em tarefas simples, repetitivas e decoradas.

De acordo com Previtalli et al (2010), a reestruturação produtiva trouxe a necessidade de um trabalhador multifuncional, heterogêneo e bem mais qualificado, que é explorado de maneira mais intensa e sofisticada pelo capital. Na acumulação flexível, a evolução científico-tecnológica tornou o processo produtivo mais rápido e simples, o que não significa que a prática do trabalhador foi facilitada. Pelo contrário, exige-se da força de trabalho um saber fazer mais complexo e apurado, além de uma atualização constante dos conhecimentos procedimentais.

O saber ser, expressado na forma de valores, também é contemplado nos documentos do SENAC. Tanto sua Proposta Pedagógica como seu Regimento Escolar Unificado propõem como um de seus princípios:

“[...] respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional”. (SENAC, 2013b, 2014b)

O SENAC considera que é essencial a aproximação entre as demandas do mundo do trabalho e as relativas à vida cultural, social e pessoal. Por isso, a proposta de, por meio de seus cursos de formação profissional, buscar o desenvolvimento de competências que integrem o trabalho e a vida pessoal. (SENAC, 2007)

Seguindo as DCNs da Educação Profissional, os princípios que norteiam a formação do trabalhador são: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A Estética da Sensibilidade abrange os conceitos de qualidade, perfeição, cuidado, capricho, acabamento, tratamento personalizado. Insere-se também na estética da sensibilidade o respeito pelo cliente, a diversidade da produção, a criatividade, a beleza, a ousadia, a liberdade, a leveza e a cidadania. A Política da Igualdade entende que o direito à educação e o direito ao trabalho encontram-se presentes na Educação Profissional, como educação para o trabalho, e são o núcleo central desse princípio. A Ética da Identidade permite que os conhecimentos técnicos e metodológicos sejam utilizados visando a fins virtuosos. Coloca valor na ação escolhida e no modo de executá-la. Pressupõe a estética da sensibilidade e a política da igualdade para sua manifestação como competência. É a possibilidade da prática profissional autônoma, criativa e inovadora. (SENAC, 2007).

Entendemos que trabalhar valores durante a formação profissional é imprescindível, e concordamos com que eles podem colaborar para uma sociedade mais justa e solidária. Porém, sabemos que, apesar de “demandado” pelo mercado, esse tipo de conscientização não é bem vista pelo capital. Aprende-se a respeitar, a valorizar o outro, a ser honesto, no entanto o capital faz exatamente o contrário com a força de trabalho: flexibiliza e precariza as relações de trabalho, explora, aliena. Diante disso questiona-se: A classe trabalhadora mobi-

liza recursos para enfrentar essa situação (como manda o modelo de competências)?

A globalização excludente e o desemprego estrutural colaboram para um consenso e conformismo da força de trabalho, que acaba adaptando-se a tudo o que lhe é imposto. Torna-se necessário que esses valores desenvolvidos sejam fortalecidos no chão de fábrica, para que a classe trabalhadora consiga enfrentar a classe dominante.

## Conclusão

A marca de nosso ensino profissionalizante é a dualidade estrutural: formação geral e acesso à educação superior para os mais abastados, e formação profissional e ingresso no mercado de trabalho para os de baixa renda.

Concluímos que há muito que avançar quando o assunto é educação profissional. Mesmo com uma proposta de ensino politécnico, ainda temos uma escola que divide, uma educação não universalizada em acesso e em qualidade para todos os brasileiros, ou como dizem Frigotto; Ciavatta; Ramos (2014), “o Brasil nega à sua juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo. Nega-lhe, pois, a possibilidade desta dupla autonomia, por um lado, como controle social e, por outro, com políticas clientelistas e de alívio à pobreza”.

Concluímos, ainda, que a educação profissional brasileira ainda é compensatória e assistencialista; programas dão bolsas para alunos carentes fazerem cursos profissionalizantes. O Estado é ineficiente na promoção dessa modalidade de ensino, por isso financia o ensino profissional em instituições privadas com o dinheiro público. As mudanças no mundo do trabalho discutidas neste trabalho foram as advindas da reestruturação produtiva, que também afetaram a formação profissional. Anterior a essas mudanças, o mundo do trabalho era organizado com base no taylorismo/ fordismo. Esse modelo previa a racionalização do trabalho, padronização dos processos produtivos, produção em massa e a divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores. Essa divisão considerava os operários como incapazes de pensar; eles deveriam somente executar (trabalho manual). O comando e o ato de pensar ficariam sob responsabilidade da gerência (trabalho intelectual).

A separação entre concepção e execução é uma forma de exploração do capital, uma vez que os operários menos qualificados e sub-remunerados são expropriados do saber sobre seu trabalho. A formação para esse tipo de trabalho girava em torno da pedagogia tecnicista. Bastava saber ler e calcular para conseguir um emprego. Atividades à base de memorização e repetição preparavam para postos de trabalho em que as atividades eram fragmentadas.

A crise do capital no final dos anos 1960 fez com que nas décadas seguintes os processos produtivos passassem por reestruturações, dando força ao

neoliberalismo e afetando a classe trabalhadora a partir de maior exploração pelo capital, ao criar novos meios de trabalho e organização dos processos de trabalho. A essas mudanças deu-se o nome de acumulação flexível, produção enxuta ou toyotismo. Com técnicas japonesas, como, por exemplo, o *Just in time*, produzia-se somente o necessário, no tempo necessário e na quantidade necessária. Ao contrário do taylorismo/ fordismo, no toyotismo a subjetividade do trabalho não é descartada. Ela é trabalhada de forma que o trabalhador se sinta mais comprometido com a empresa e se envolva mais nos problemas do dia a dia, buscando soluções inovadoras. Ao criar esse sentimento de pertença na força de trabalho, fica mais fácil para o capital manipulá-la.

O avanço da tecnologia marcou a acumulação flexível, exigindo a flexibilização do trabalho e aumentando o desemprego estrutural. As indústrias modernizaram as produtividades, porém esses avanços não aconteceram para a força de trabalho, que continuou sendo duramente explorada. Para acompanhar a evolução da tecnologia e as mudanças nos modos de organização do trabalho, era preciso mudar o perfil da força de trabalho. Essa formação seguia as exigências do mercado por um trabalhador polivalente, flexível, multifuncional, capaz de utilizar recursos cognitivos complexos como análise, síntese, rapidez de respostas, criticidade etc. Para garantir essa formação, foi adotado o modelo de ensino por competências.

O temo *competência* surgiu no mundo empresarial, e foi adotado pela educação como proposta para formar indivíduos capazes de mobilizar recursos relacionados ao saber, saber fazer e saber ser para resolver situações-problema. O aumento do desemprego estrutural levou a força de trabalho a renovar continuamente seus conhecimentos por meio da realização de vários cursos de capacitação e qualificação, como uma forma de garantir um emprego ou manter-se empregado. Porém, por trás dessa ideia, está a concepção de empregabilidade muito forte dentro do toyotismo: mesmo qualificado, o trabalhador não consegue emprego e se culpa por isso.

Concluímos que a acumulação flexível é fruto de uma política neoliberal, que pretende explorar e dominar os meios de produção e a força de trabalho. Mediante a precarização do trabalho com a criação de contratos flexíveis e com a ampliação da terceirização, o capital consegue meios de reduzir ou acabar com direitos duramente conquistados pelos trabalhadores. Destacamos, ainda, que a valorização do individualismo enfraquece a coletividade e a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de vida.

Porém, a conclusão mais perversa a que chegamos consiste na forma que o capital encontrou de culpar o trabalhador por algo que é de sua responsabilidade: a geração de empregos. Atribuir ao trabalhador a culpa por não conseguir um emprego porque não está suficientemente qualificado ou porque é fracassado gera a sensação de incapacidade e baixa autoestima, e deveria ser algo inaceitável. Porém, a própria educação profissional forma trabalhadores submissos e adequados aos pensamentos e interesses empresariais.

A análise dos documentos do SENAC mostrou-nos a adoção do modelo de competências em sua prática de formação profissional. Todos os documentos analisados Regimento Escolar Unificado, Proposta Pedagógica e Plano de Trabalho - trazem claramente princípios, conceitos, indicações de trabalho baseados nesse modelo pedagógico. Ao término deste trabalho, buscamos contribuir para uma reflexão crítica acerca da formação profissional demandada pelo mercado de trabalho, entendendo que, mesmo pequena, ela serve de alerta para a forma como o capital tem explorado a força de trabalho, e como ainda nos submetemos, de forma tão suberviente, a seus desígnios.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais:** as incoerências de um discurso. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p.
- \_\_\_\_\_. ; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015
- BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- BRAGA, Cíntia Cristine. **O princípio orçamentário do equilíbrio fiscal é aplicável para o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.** Brasília: Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP, 2012 (?) Disponível em: <[http://dspace.idp.e-du.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1385/Artigo\\_CINTIA%20CRISTI-NE%20BRAGA.pdf?sequence=1](http://dspace.idp.e-du.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1385/Artigo_CINTIA%20CRISTI-NE%20BRAGA.pdf?sequence=1)> Acesso em: jul. 2014.
- BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996.** Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> Acesso em: maio 2015.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2011.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425>> Acesso em: set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

- DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador:** Produtividade & Cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor:** *entrepreneurship*: prática e princípios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- FAGIANI, Cílson César; PREVITALI, Fabiane Santana. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho.** n. 3, dez. 2014.
- FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade.** Ano XVIII, n. 59, ago. 1997.
- FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A Espetacularização do Trabalho Docente Universitário:** Dilemas Entre Produzir e Viver e Viver para Produzir. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.
- GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil:** tradições e desafios Porto Alegre: UFRS, 2010. Tese (doutorado). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27074/000762743.pdf?sequence=1>> Acesso em: jul. 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999
- \_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a
- \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, 1989.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro. v. 28, n. 2, maio/ago., 2002b.
- LINHARES, Humberto Vinicius Queiroz. **Regime jurídico dos contratos no Sistema "S" (SENAI, SENAC, SESI e SESC).** Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1592/Monografia\\_Humberto%20Vinicius%20Queiroz%20Linhares.pdf?sequence=1](http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1592/Monografia_Humberto%20Vinicius%20Queiroz%20Linhares.pdf?sequence=1)> Acesso em: jan. 2014.
- LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política, 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MORETTO, Vasco. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. Revista Faz Ciência, v. 12, n. 16, Jul./dez.. 2010. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia](http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia)>. Acesso em: set. 2015.

ONUBR – Nações Unidas no Brasil. **OIT: desemprego e déficits de trabalho docente** continuarão altos em 2018. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-e-deficits-de-trabalho-decente-continuarao-altos-em-2018/>>. Acesso em: 31 jul. 2018

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles MAGNE. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Santana Fabiane; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana et. al. Trabalho, Educação e Sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas/SP: Alínea, 2010. cap. 10. p. 205-230.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS; Danielle Barbosa; FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação Produtiva do Mundo do Trabalho e a Formação Profissional Tecnológica. **Revista LABOR**, n.6, v.1, 2011. Disponível em: <[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume6/4\\_reestruturação\\_produtiva\\_do\\_mundo\\_do\\_trabalho\\_e\\_a\\_formacao\\_profissional\\_tecnologica.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume6/4_reestruturação_produtiva_do_mundo_do_trabalho_e_a_formacao_profissional_tecnologica.pdf)>. Acesso em: set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o público e o privado na história da política Educacional Brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., São Luís, **Anais...**, São Luís, 2010. Disponível em: <[www.xa.yimg.com/kq/groups/20517703/1449952611/name/2010-Dermeval\\_Saviani - texto VII congresso.pdf](http://www.xa.yimg.com/kq/groups/20517703/1449952611/name/2010-Dermeval_Saviani - texto VII congresso.pdf)>. Acesso em: jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde** [online]. 2003, v.1, n.1, pp. 131-152. ISSN 1981-7746.

- SENAC. A nova forma de organização da educação profissional. **Correio do SENAC**. n. 692, ano 59, Rio de Janeiro: SENAC, mar./abr. 2009a. Disponível em: <[www.senac.br/media/10212/corrio\\_692.pdf](http://www.senac.br/media/10212/corrio_692.pdf)> . Acesso em: jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional**. Rio de Janeiro, Senac/DN, 1993.
- \_\_\_\_\_. AC. **Catálogo Nacional de Cursos**. 2009b. Disponível em: <<http://www.dn.senac.br/catalogo/eixos.html>> . Acesso em: set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Departamento Nacional. **SENAC: 60 anos**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: cenário e perspectivas. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CTP, 2007. 44 p. (Documentos Técnicos)
- \_\_\_\_\_. **Estrutura**, 2013a. Disponível em: <<http://www.senac.br/institucional/senac/estrutura.aspx>> . Acesso em: jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Regimento Escolar Unificado – Unidades de Ensino Técnico/ Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. SENAC: Departamento Regional de Minas Gerais, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Rio de Janeiro: SENAC, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Geral 2014**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://www.senac.br/media/73408/miolo\\_geral\\_bx.pdf](http://www.senac.br/media/73408/miolo_geral_bx.pdf)> . Acesso em: set. 2015.
- SENAC. Unidades de Ensino Técnico SENAC Minas. **Proposta Pedagógica**. Belo Horizonte, 2013b.
- SILVA, Maria Teodora Jesus. **Propostas de reformulação da educação profissional do SENAI e SENAC para o século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102035/221521.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: jul. 2014.
- STF. **Entidade do "Sistema S" não está obrigada a realizar concurso**. 2014 Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=275380>> . Acesso em: jul. 2014.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, Regina Fernandes. **Qualificação e Competência**: a formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG. Tese de Doutorado, FACED/UFU, Uberlândia, 2011.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011

# **TRABALHO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A IDEOLOGIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL\***

Romildo de Castro Araújo  
Robson Luiz de França  
Carlos Lucena

## **Introdução**

O presente capítulo nasce da preocupação com as questões relacionadas ao preparo da força de trabalho e o sentido atribuído pelo mercado à formação profissional de jovens e trabalhadores. Determinadas ideologias são produzidas em torno à qualificação profissional de jovens e trabalhadores em época de mundialização, de reestruturação produtiva e de novas tecnologias.

Nas últimas três décadas, seguidas mudanças foram ocorrendo na formação técnico-profissional no país. Tais mudanças vêm abarcando determinados aspectos como o tempo dos cursos e seus currículos, promovendo uma verdadeira flexibilização dos tempos escolares e, consequentemente, aligeiramento e intermitência da formação. Somada às estas mudanças, são introduzidos novos conceitos e categorias que modificam a perspectiva do ensino profissional, a exemplo da noção de empregabilidade, empreendedorismo e competências. Estas ideias surgem com o neoliberalismo a partir dos anos de 1990, fazendo parte hoje do repertório exigido pelo capital para a gestão dos processos de formação nas escolas profissionalizantes. Governos, educadores e empresário entoam o discurso da necessidade inadiável de formação para o crescimento econômico e viabilização do emprego.

Tem-se formado uma quantidade significativa de força de trabalho no país, muito embora, vivamos num contexto geral de desemprego estrutural. Neste sentido, a formação profissional estaria a serviço da constituição de um exército de trabalho multitudinário sem correspondência com as demandas reais, constituindo-se numa ideologia a serviço do capital. Trata-se de uma ideologia que confere um grau de importância inexistente à função da formação profissional no contexto da reestruturação e flexibilização produtiva.

Na atualidade, a formação profissional tornou-se também uma mercadoria vendida em larga escala pela iniciativa privada, uma das maiores redes de qualificação profissional do país. Um negócio semelhante a rede de shopping centers que disponibiliza na sua vitrine produtos e pacotes para

---

\*DOI- 10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.237-256

todos os fetiches produzidos pelo mercado e um consumo amplo e irrestrito por parte dos jovens e trabalhadores. Ocorre também uma supervalorização da formação ou qualificação profissional como mercadoria em detrimento da formação humana.

Nas redes públicas federal, estadual e municipal vemos a generalização da qualificação para o trabalho. A expansão da Rede Federal Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCTI) também é significativa pela quantidade de jovens que são profissionalizados em nível médio. Afinal, profissionalização se tornou a palavra chave da escola e do mercado de trabalho no século XXI. A escola profissionalizante tem se voltado à produção e reprodução da força de trabalho, difundindo a noção de empregabilidade com muita intensidade, embalados por uma concepção liberal, pois não consideram os condicionantes estruturais da sociedade, mas apenas os atributos individuais e formativos como garantiria do acesso ao emprego.

Além da introdução e considerações finais, o presente trabalho se divide em dois tópicos, nos quais: o primeiro trata da relação entre capital, trabalho e força de trabalho e o segundo aborda como a formação profissional se torna uma ideologia, que se constrói no âmbito da sociedade e da produção da mercadoria força de trabalho, além do questionamento à noção de categorias como empregabilidade. Concluímos que essa ideologia dissimula as determinações imposta pelo capital sobre o trabalho, a força de trabalho e o emprego. A formação profissional, de fato, não tem os efeitos advogados pela teoria do capital humano, sendo que, quanto maior o número de pessoas qualificadas conformando o exército de reserva, mais será disponibilizada a mercadoria força de trabalho de forma farta e barata.

## **Capital, trabalho e força de trabalho**

Para a abordagem marxista, o trabalho é considerado como uma atividade exclusivamente humana, meio da relação do homem com a natureza. Existe como elemento de mediação entre homem e natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural. Nesse processo, o homem não só modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, mas concretiza nesse material um projeto anterior criado conscientemente. Ao coloca em ação sua potencialidade, também coloca em andamento as potencialidades da natureza e as coloca em seu favor. Assim, o trabalho adquire formas e atributos condicionados sócio historicamente (PREVITALI; FRANÇA; FAGIANI, 2012).

Conforme Antunes (2012), o modo de produção para Marx não se resume estritamente à produção, mas é o modo de produção e reprodução da vida, sendo este profundamente relacional e recíproco. As determinações são determinadas. Isso não suprime um problema fundamental que é a determinação em última instância. Com isto mostra que alguns aspectos como a política,

a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico não voam livres pelo ar, não têm toda a autonomia em relação ao mundo real.

O capitalismo moderno é fruto de três transformações economias e sociais. A separação dos produtores dos seus meio de produção e subsistência, a existência de uma classe que monopoliza os meios de produção (a burguesia moderna) e a transformação da força de trabalho em mercadoria, dela resultando o aparecimento de uma classe que nada mais possui que sua capacidade de trabalho. Esta gente laboriosa, incluindo sua família, nada mais pode ganhar além do trabalho com suas mãos, pois, o proletariado moderno não tem liberdade de escolha, a não ser a escolha entre vender a força de trabalho e a fome permanente, obrigando-se a aceitar como preço da sua força de trabalho o preço ditado pelas condições capitalistas normais no mercado de trabalho, o mínimo vital socialmente, obrigação que nasce de uma coação que os levam continuamente a procurar vender sua força de trabalho (MANDEL, 1982).

Força de trabalho, portanto, é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o valor que é inerente ao fruto do trabalho dispensado na produção das mercadorias. É a sua força de trabalho que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro. A *força de trabalho* deve ser diferenciada do *trabalho*, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias, acrescentar-lhes valor. Os produtos do trabalho podem ser comprados e vendidos como toda mercadoria. É impossível, porém, dar um sentido exato à ideia de compra e venda do próprio trabalho enquanto atividade produtiva. Assim, o trabalhador que não pode vender o seu produto de trabalho deve vender a sua capacidade de produzir estes produtos, exercendo esta atividade sob a direção do capitalista, em troca de uma soma de dinheiro que representa o salário (BOTTOMORE, 2013). Isto é, força de trabalho compreende o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 2010).

A categoria força de trabalho aparece, na teoria do valor – trabalho, na explicação da fonte da mais-valia. O capitalista só pode comprar e vender mercadoria de modo a lucrar mais, caso utilize outra mercadoria para aumentar o valor de outras mercadorias. A força de trabalho é precisamente essa mercadoria, que o capitalista obtém, pois esta é a fonte do valor. A fonte da mais-valia no sistema da produção capitalista como um todo está no fato de que o valor que os capitalistas pagam pela força de trabalho é menor do que o valor que o trabalho por eles extraído dessa força de trabalho acrescenta às mercadorias. Por outro lado, o valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor (*Ibid*). Ainda segundo Marx :

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, o nosso possuidor de dinheiro deve ter a felicidade de descobrir, dentro da esfera da circulação, no mercado, uma mercadoria cujo valor de uso possua a proprieda-

de particular de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor, portanto. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho (2010 p.197).

Embora a força de trabalho surja na produção capitalista plenamente desenvolvida como uma mercadoria no mercado, tem várias peculiaridades que a distinguem de outras mercadorias e dão origem a importantes relações no sistema capitalista de produção. Por exemplo, embora apareça como uma mercadoria à venda, a força de trabalho é produzida diferentemente das outras mercadorias. É um aspecto da reprodução biológica e social dos trabalhadores como seres humanos. Esse complexo processo de reprodução envolve relações sociais que são, em geral, diferentes das relações capitalistas ou mercantis (*Ibid*).

“A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria que seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital” (MARX, 2010, p.30). Por outro lado, o valor de uma mercadoria é determinada pela quantidade total de trabalho nela contida. O valor do trabalho é a media geral do valor e o salário é como vimos, os preços de uma mercadoria, a força de trabalho. É determinado pelas mesmas leis que determinam o preço das mercadorias, segundo o autor. Apesar de sofrer as interferências da luta árdua entre capitalistas e o trabalhador, busca atender à lógica sempre do nivelamento por baixo e unicamente necessário para reprodução biológica, evitando que a categoria trabalho seja extinta (MARX, 2011).

Reside justamente nessa relação de força entre trabalho e capital a contradição essencial da sociedade burguesa. Além de desmistificar tanto a visão grega e como a liberal de que o trabalho é a fonte de toda a riqueza, precisamos evidenciar a verdadeira importância do trabalho para a classe trabalhadora. Marx, em *Trabalho assalariado e capital* realiza uma exposição simples dessas relações. O texto foi escrito no momento em que reinava, na Alemanha do século XIX, a ignorância com relação aos conceitos mais simples das relações econômicas. Assim, desenvolveu no texto algumas categorias básicas como salário, força de trabalho etc, que possibilitam compreender tal relação. Selecionamos uma citação francamente longa mas essencial no sentido de destacar o pensamento do autor sobre a temática força de trabalho, explicando o que é e a quem serve verdadeiramente o trabalho:

O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extraí das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo. O operário que, durante doze horas, tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a, etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno ou de pedreiro, de manejo da

pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar, etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de ganhar aquilo que lhe assegura mesa, albergue o leito. Se o bicho-da-seda tencesse para suprir sua exigência de lagarta, seria um perfeito assalariado. (MARX, Trabalho assalariado, s/d)

O autor explica como do trabalho nasce o valor como exclusivamente o domínio do trabalho acumulado, passado, materializado, sobre o trabalho imediato, vivo, que transforma o trabalho acumulado em capital. O capital não consiste em que o trabalho acumulado sirva de meio ao trabalho vivo para uma nova produção. Consiste em que o trabalho vivo serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o valor de troca deste último (*ibid*). Explicando essa relação e o porquê o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, expõe com a maior lucidez esses motivos: “vende pra viver”.

Para Braverman (1987), a produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e a venda de força de trabalho. Para este fim, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, tendo acesso a este somente com a venda da força de trabalho e estejam livres de qualquer coisa que os impeçam de dispor ao mercado. O processo de trabalho inicia com o contrato ou acordo que estabelece as condições de venda e compra da força de trabalho.

Dessa forma, põe-se a funcionar o processo de trabalho, agora um processo para expansão do capital, e de criação de uma taxa de lucro. Dessa forma, não podemos tratar do processo de trabalho como um processo puramente técnico. O que o trabalhador vende é sua força de trabalho para um período contratado de tempo. Diz ainda o autor:

O trabalho humano por outro lado, devido a ser esclarecido e orientado por um entendimento que foi social e culturalmente desenvolvido, é suscetível de vasta gama de atividade produtivas. Os processos de trabalho ativo que residem em potencial da força de trabalho dos homens são tão diversos quanto ao tipo, modo de desempenho etc. que para todos os fins práticos podem se considerados infinitos, tanto mais que novos modos de trabalho podem ser facilmente criados mais rapidamente do que serem explorados. O capitalista acha nesse caráter infinitamente plástico do trabalho humano, o recurso essencial para expansão do seu capital (BRAVERMAN, 1987, p. 57).

Assim, tornou-se fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho seja transferido das mãos do trabalhador para as mãos do capitalista.

Neste estabelecimento de relações de produção antagônico, o problema de obter a ‘plena utilidade’ da força de trabalho que ele comprou torna-se exacerbado pelos interesses opostos daqueles para cujos propósitos o processo de trabalho é executado e daqueles que, por outro lado, o executam (Ibid., p.59).

Esta transição apresenta-se na história como a alienação progressista dos processos de produção dos trabalhadores, que para o capitalista apresenta-se como um problema de gerência, afirma como afirma autor.

A transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital deve ser constante, pois o modo capitalista de produção está continuamente em expansão para novas áreas do trabalho, inclusive as surgidas em função dos avanços tecnológicos e outras áreas exploradas pelo capital. Portanto, exige uma pressão constante sobre os trabalhadores. Nem mesmo devem ser admitidas as faculdades críticas, inteligentes e conceptuais, que se tornam ameaças ao controle do capital sobre o trabalho, por menor que seja (BRAVERMAN, 1987).

Colocadas essas definições sobre trabalho, força de trabalho e valor, precisamos compreender qual valor da mercadoria força de trabalho. Marx no *Primeiro Manuscrito* certifica que o salário é o preço pago pela força de trabalho, nem sempre compatível e reconhecido como seu valor real. Além do mais, sua definição não é um problema que se resolva fora da arena dos conflitos:

O salário é determinado pela luta árdua entre o capitalista e o trabalhador. O necessário triunfo do capitalista. O capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador que o contrário. A união entre os capitalistas é comum e competente, enquanto a união entre trabalhadores é proibida e traz-lhe os mais árduos resultados (MARX, 2011, p.65).

O salário deve ser sempre o mais baixo e unicamente necessário para criar e reproduzir a família, ou seja, a classe trabalhadora. Marx, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, advoga que, na sociedade produtora de mercadorias, a força de trabalho se assemelha a qualquer outra mercadoria.

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que procura, então parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na forme. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas. Se a oferta excede a procura, um dos elementos que compõe o preço - lucro, renda da terra, salários - será pago abaixo do seu valor; uma parte da procura destes fa-

tores será retirada do uso e o preço corrente seguirá para o preço natural (MARX, 2011, p.66).

O trabalho na sociedade capitalista não pode existir em abundância nem ser plenamente livre, senão existir sob o aval das necessidades do próprio capital. Previtalli (2009), discute a relação trabalho educação tomando como base os modelos de acumulação taylorista-fordista e o modelo flexível. Identifica, portanto, que existe um processo de apropriação dos saberes dos trabalhadores pelo capital que é aplicando enquanto técnica na produção de mercadoria. Com este processo de expropriação de saberes, promove uma desqualificação e intensificação do trabalho. Por outro lado, de acordo com Ramos e França (2016), podemos afirmar que na sociedade capitalista, mesmo havendo um maior desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, mais frágeis se tornam a vida dos trabalhadores e também as suas condições de trabalho.

As transformações que vêm se dando ao longo das cadeias produtivas mudam o panorama de organização do trabalho a partir da reestruturação produtiva e das mudanças nos mecanismos de controle da atividade dos trabalhadores. A construção de uma nova ordem de acumulação permanece circunscrita à lógica da reprodução do capital e fundada na dinâmica histórica das lutas de classes. Processo este, assentado nas novas tecnologias e novos métodos gerenciais, na introdução das novas tecnologias e no discurso da cooperação, parceria e envolvimento dos trabalhadores. Flexibilização passa a ser uma das palavras de ordem mais importante para as empresas Segundo Previtalli (2009). Ainda segundo a autora:

Assim, o controle do trabalho se faz necessário porque ele garante o caminho da produtividade, inibindo os tempos improdutivos para o capital, apropriando-se do conhecimento do trabalhador e, portanto, garantindo a sua acumulação. É exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores que ele necessita aumentar a utilização e a produtividade do trabalho. A condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha é a integração entre trabalho vivo e trabalho morto (PREVITALLI, 2009, 147).

A autora analisa como as transformações no setor produtivo no atual momento histórico afetam a organização do trabalho, sobretudo com a reestruturação produtiva e as mudanças nos modelos de regulação e controle do trabalho, assim como as tentativas de contenção das resistências dos trabalhadores. Neste sentido, com o advento do modelo flexível, comparado com o modelo taylorista-fordista, processaram-se muitas mudanças mas mantendo a lógica da polarização das qualificações analisada por Braverman (1987). De forma inversamente proporcional, entre gerentes e trabalhadores, os conhecimentos sobre o processo de trabalho devem ser distribuídos no interior da empresa moderna de forma distinta entre estes.

Isso ocorre por meio da dissociação entre concepção e execução, ou seja, entre as dimensões intelectual e manual do trabalho. Ocorre também, conforme Braverman (1987), um processo de desqualificação do trabalhador, no qual sofre uma tendência a polarização entre controle da produção e realização das tarefas operacionais, para os quais são destinados conhecimentos distintos. Na medida em que os gerentes vão se apropriando dos conhecimentos sobre o processo de produção, a concepção dos produtos, os trabalhadores adquirem apenas conhecimentos superficiais e perdem cada vez mais o controle sobre o seu trabalho. Esta tendência é ainda mais atual e os processos de qualificação são cada vez mais generalistas. Ou seja,

Com o avanço do capitalismo, os donos dos meios de produção desenvolvem novas táticas que retiram pouco a pouco o conhecimento dos trabalhadores, fazendo com que estes tenham seu trabalho fragmentado. O trabalhador passa a ter o domínio de apenas uma parte de seu trabalho, quanto mais o trabalho se torna sofisticado pela incorporação de máquinas no processo produtivo, mais se degradam as condições de vida do trabalhador. Com o intuito de um maior controle sobre os trabalhadores no modo de produção, os homens de negócios empregam novas formas de gestão dos processos de trabalho sustentadas pela reestruturação capitalista (RAMOS; FRANÇA, 2016, p.46)

Nem mesmo a qualificação no interior das empresas possibilita aos trabalhadores um domínio mais efetivo dos conhecimentos, uma vez que com as novas categorias da flexibilidade e sua correspondente formação por competência, os conhecimentos passam a serem adquiridos essencialmente na prática. Esta constatação foi averiguada empiricamente por Carlos Lucena (2004), na Obra *Tempo de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*, em que analisa a (des) qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobras. A desqualificação, mesmo com o nível de escolarização maior na fábrica, propicia um crescente estranhamento e desconhecimento dos princípios de funcionamento das unidades de processos. De forma que “[...] o que está em jogo é nada mais precisa ser ensinado. A idiotice da profissão possibilita a redução do tempo de treinamento, pois pouco tem a ser aprendido.” (*ibid.*, p.257)

No capitalismo dos séculos XX e XXI ocorre massificação do processo de formação profissional de jovens e trabalhadores. Há uma mudança geral no processo de qualificação e uma oferta que varia das instituições públicas até as agências privadas com cursos regulares, de formação ou aperfeiçoamento. A oferta da qualificação profissional se destaca também como dinâmica da produção da mercadoria força de trabalho. À primeira vista, a formação profissional aparece como simples preparo para o mercado, mas representa uma questão importante também para o empresariado no tocante à formação do exército de reserva. Como parte desse processo massivo de formação do proletariado,

emergem as falsas crenças sobre a relação dessa formação com o emprego, disseminando as noções de empregabilidade e os princípios da flexibilidade.

A construção do conceito de ideologia por Marx passa por momentos distintos, segundo Bottomore (2012). De início, o filósofo alemão percebe como as limitações do modo material de atividade são incapazes de resolver as contradições na prática e com isso tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente ou disfarçam a existência e o caráter das contradições sociais vividas. Depois, na análise específica das relações sociais capitalistas conclui que consciência investida e realidade investida são mediadas por um nível de aparência que é constituída na própria realidade. Todas essas relações se dão nas formas de produção no nível das relações reais.

Depois, concentrou seu foco em compreender que a ideologia obscurece o caráter contraditório em que as relações econômicas aparecem superficialmente. Esse mundo aparente se constitui também pela esfera da circulação que gera formas econômicas de ideologia, assim como o mercado que cumpre papel de fonte da ideologia política burguesa da igualdade e da liberdade, meramente aparentes.

### **Formação profissional, empregabilidade e ideologia.**

Braverman (1987) sugere que o capitalismo precisou promover um processo de habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção. A transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital, é um processo que se demonstra incessante e interminável. Por estar em permanente expansão para novas áreas do trabalho, inclusive, as surgidas em função das novas tecnologias e outras áreas que são exploradas pelo capital. Como esta pressão é exercida sobre os trabalhadores em cada novo momento? O autor explica:

Ao mesmo tempo, a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida de trabalho, mas são jogadas no trabalho vindas de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva. A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais e antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a ‘organização científica do trabalho’, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p.124).

A formação profissional pode ser entendida como parte de processo de habituação de jovens e trabalhadores ao trabalho, de tal forma que, no capitalis-

mo flexível, assume suas especificidades. No atual momento histórico de mundialização, reestruturação produtiva e difusão de novas tecnologias, processa-se novas e diversificadas mudanças nesse processo que se tornam mais complexas. Tudo indica que acontece agora numa combinação de processos escolares iniciais, processos diversificados dentro das empresas e de forma continuada em outros espaços formativos públicos ou privados.

Previtalli (2009), tomando como base os dois modelos de acumulação utilizados nos dois últimos séculos, discute a relação entre trabalho e educação no contexto da reestruturação produtiva. O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva também se dá pelo discurso da qualificação do trabalhador. O taylorismo-fordismo deve ser entendido no contexto das relações de classe de cada país, pois se desenvolve no âmbito da divisão do trabalho. Sua existência possibilitou o crescimento do capitalismo e uma estabilidade relativa durante décadas. Mas só foi possível ser implantado como organização do trabalho através de um acordo entre capital e trabalho (conduzido em meio às diferenças do movimento sindical dirigido pela social democracia que renunciou a luta revolucionária em troca de reformas). A burguesia por sua vez foi obrigada a aceitar as bases do compromisso e as políticas intervencionistas do Estado. Assim, a economia precisava ser regulada e a disciplina dos trabalhadores deveria ser garantida com maior eficiência. Junto com a reorganização do regime de acumulação e a reorganização do trabalho surgem mudanças sociais e ideológicas que passaram a influenciar os trabalhadores. Penso que a autora fala da construção de um novo modo de vida para os trabalhadores/as.

Nos dias atuais, segundo ainda a autora, o novo modelo de acumulação toyotista busca superar os problemas deixados pelo modelo taylorista-fordista, principalmente, os relacionados aos tempos mortos e as crises de superprodução promovendo toda uma reengenharia nas formas de produção e circulação que proporcionam maior controle sobre os fluxos e processos de trabalho e sobre o movimento sindical. Este modelo emerge no ocidente a fim de promover a recuperação da crise do capitalismo. Nesse sentido, ocorre um amplo processo de mudanças com a introdução de normas de qualidade total e flexibilidade na produção. “Nesse contexto, a nova palavra de ordem passou a ser flexibilidade. As empresas buscaram também aumentar os investimentos em inovação de produto e processo, os quais se tornaram áreas importantes para a garantia da competitividade.” (PREVITALLI, 2009, p.152).

Os investimentos das empresas em qualificação tem o objetivo de formar trabalhadores multifuncionais e polivalentes. Para atuar na concorrência passa a ser fundamental o total envolvimento dos trabalhadores na produção. Novas tecnologias e práticas de gerenciamento buscam envolver os trabalhadores num processo de cooperação permanente no interior da empresa. Por isso, busca-se um maior grau de motivação e envolvimento visando pequenas mudanças para grandes impactos na concorrência. Nos anos de 1990, um maior

processo de racionalização potencializou um maior controle e vigilância no local de trabalho (*ibid.*).

Batista (2011) analisa a ideologia da nova educação profissional no momento histórico do capitalismo globalizado e da reestruturação produtiva. Parte da análise da crise estrutural do capital a partir da década de 1970 com a ofensiva do capital contra o trabalho. Trata a reestruturação produtiva como um dos componentes essenciais desta ofensiva, demonstrando que o processo de transformação do conceito de qualificação para o de competências, cuja a reforma da educação, na década de 1990, assimilou essa ofensiva no âmbito da educação profissional. O autor evidencia que se buscava um novo tipo de educação profissional ofertada para produção de um sujeito social palatável e útil ao capital, um trabalhador flexível e adaptável às transformações organizacionais e técnicas surgidas com a reestruturação, cujo momento predominante veio a ser o toyotismo, representando a experiência de flexibilização da produção e do trabalho da atual sociedade industrial.

No contexto das transformações do capitalismo nas últimas décadas se forjou uma ideologia segundo a qual a formação profissional assume centralidade no processo de educação dos jovens e trabalhadores, ou seja, da força de trabalho, da qual será exigido desenvolver competências gerais, novas aptidões e habilidades requisitadas pelo mercado. A teoria do capital humano foi revigorada e adaptada para este contexto. Como parte desse processo, os organismos multilaterais fomentam um consenso, segundo o qual, as transformações existentes engendraram a necessidades de uma força de trabalho mais qualificada e escolarizada. Difundiu-se o discurso, segundo o qual, a qualificação melhora a produtividade individual e a competitividade do país (BATISTA, 2011). De forma que esta teoria continua a ter muita influência.

O complexo de reestruturação produtiva articulado com o pensamento neoliberal, retomou os pressupostos da teoria do capital humano, por meio de uma apropriação/adaptação para o contexto do capital globalizado. Essa concepção pressupõe que a qualificação e o treinamento para o exercício profissional são suficientes para a garantia da empregabilidade e elevar a renda do trabalhador. Essa lógica constitui-se num pressuposto ideológico-idealista que desconsidera todas as determinações econômicas, políticas e sociais que se impõem ao trabalhador (*ibid.*, p.65).

A ideologia da formação profissional oculta as verdadeiras causas do problema do desemprego e procura gerar expectativa nos jovens e trabalhadores de que basta uma qualificação ou requalificação para acesso emprego. Isso vem gerando nas últimas décadas uma corrida monumental em busca de qualificação e requalificação. A juventude, embora seja a força de trabalho mais cobiçada pelo mercado de trabalho, inclusive o informal e precário, não teria como superar o problema estrutural do desemprego simplesmente com sua Formação Inicial e Continuada (FIC). Essa calibragem da força de trabalho pelo capital

será buscada sempre, contudo, o problema é bem mais complexo e relacionado ao caráter da crise do capitalismo neocolonial dos dias atuais em nosso país.

Para Sousa (2006), também, o conjunto das transformações ocorridas caracteriza a retomada da teoria do capital humano. Conforme essa teoria, a formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais da explicação econômica das diferenças de capacidades de trabalho, tendo como consequências as diferenças de produtividade e de renda. Na macroeconomia, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumentar a produtividade do trabalho, explicação do elemento do atraso econômico, das diferenças de produtividade, renda e mobilidade social. O indivíduo por tanto, do ponto de vista produtivo é apenas uma combinação do esforço físico com a educação ou treinamento, segundo os princípios gerais dessa teoria. A educação seria então criadora da capacidade de trabalho. Sustenta-se ainda na ilusão de que ao produzir mais, o trabalhador ganharia mais. Toda a análise da estrutura e da forma de organização da sociedade capitalista não se aplicaria.

No atual momento histórico de crise desemprego estrutural, a sociedade é levada a atribuir bastante prestígio às profissões que estão ligadas diretamente ao uso de novas tecnologias, enquanto que as qualificações ligadas ao trabalho manual gozam de menos status. Daí que se cria um fetiche em torno das qualificações tecnológicas, atraindo cada vez mais jovens e trabalhadores à procura por cursos destas áreas. Todavia, a oferta de postos de trabalho não é determinada pela qualificação, mas pela concorrência entre capitalistas, no âmbito do capital variável, principalmente, em busca de competitividade e de uma taxa melhor de mais valor.

A Agência Brasil, em 7 de novembro de 2016, publicou pesquisa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) sobre a opinião dos jovens sobre o processo de profissionalização. O tema do estudo era *Os Jovens, a Educação e o Ensino Médio* e a maioria dos entrevistados considerou a educação profissionalizante uma importante via de acesso ao primeiro emprego. Os dados revelaram que 76% daqueles que frequentavam, frequentaram ou pretendiam realizar um curso técnico consideravam o diploma como vital para o ingresso no mercado de trabalho mais rapidamente; e 79% eram os que consideravam importante para seu futuro profissional como um todo.

Os dados foram obtidos a partir de entrevistas feitas com cerca de 2.000 jovens, com idade entre 13 e 18 anos, no período de dias 8 à 18 de outubro de 2016. Destes, apenas 16,6% cursaram ou estavam cursando o ensino técnico. Mais ou menos 51% dos que nunca frequentaram o ensino profissionalizante manifestaram o desejo de cursá-lo. Outros 34% declararam não pretender se matricular em um curso técnico e pouco mais de 13% não souberam responder à pergunta. As críticas mais ouvidas dos que não pretendiam cursar giravam em torno à curta duração dos cursos e a baixa oferta, seguida pela crença

de que a carreira profissional seria pouco promissora e a formação ruim (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

A pesquisa revela que a juventude tem expectativas no processo de profissionalização, mas contraditoriamente uma parcela ainda muito elevada da juventude não teve acesso ao ensino profissional. É considerável também o índice (34%) de jovens que não pretendem realizar o curso profissional. Concretamente, à parcela desempregada não resta muita alternativa diante das exigências do mercado de trabalho, sendo impelida a crer na eficácia da qualificação para acessar ao emprego.

Schwartzman e Castro (2013) atribuem as causas do desemprego aos problemas conjunturais e infraestruturais e também formativos da mão de obra. Não veem possibilidade de desenvolvimento sem investimentos no que chama de *recursos humanos*, o que termina por gerar uma baixa produtividade. Para os autores,

[...] em última análise não há como continuar a desenvolver a economia de forma sustentável se a qualidade dos recursos humanos no país não melhorar significativamente, permitindo a criação de mais empresas e postos de trabalho de boa qualidade e uma melhor repartição dos benefícios da economia entre a população (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p.564).

Conforme ainda os autores, a necessidade de melhoria da qualificação dos recursos humanos é um requisito da economia, pois quando recursos de qualidade escasseiam e a educação não responde, a economia vai procurar se ajustar a esta situação, lançado mão de atividades baseadas em trabalho de baixa qualificação, não criando demandas para pessoas mais qualificadas. Atribuem ao suposto “apagão de mão de obra” as dificuldades do setor produtivo de encontrar pessoas com as qualificações exigidas.

É sempre muito comum se atribuir à formação técnica parte da responsabilidade pelo alavancar da competitividade do país. Uma matéria veiculada n'O Estado de S. Paulo (On Line), em 2012, revela que a carência de mão de obra qualificada é apontada como um dos gargalos mais complexos enfrentados pelas empresas. O Brasil vive, segundo a matéria, o desafio de aumentar sua produtividade por meio de investimento em inovação e educação profissionalizante. Na mesma matéria percebem-se os sinais nítidos da ambição do capital por qualificar os jovens:

O porcentual de 6,6% de jovens brasileiros de 15 a 19 anos matriculados em escolas de ensino médio profissionalizante, de acordo com o presidente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Rafael Lucchesi, é muito baixo comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que chega a 42%. Intensificar forças, tanto do governo quanto da iniciativa privada

no ensino profissionalizante se mostra essencial para um país que, até 2015, precisará de 7,2 milhões de profissionais de nível técnico (BULA; ASSIS; SOUSA, 2012, s/p).

Consideramos que, ao tempo que procura atender primordialmente ao mercado em função das necessidades de funcionamentos das empresas, o processo de expansão do ensino profissionalizante no país, tanto no setor estatal como privado, foi impulsionado sob a justificativa também de gerar renda e melhorar a situação econômica e social da população juvenil. Contudo, essas novas qualificações e habilidades fazem parte de um conjunto de ferramentas pelas quais o capital captura a subjetividade dos trabalhadores visando construir um novo padrão de organização e controle do trabalho que assegure, ao mesmo tempo, disciplina e compromisso do trabalhador (PREVITALI, et al., 2010).

Na formação dessa força de trabalho ocorre um fenômeno bem típico da produção de mercadoria que é escamotear as verdadeiras relações sociais que estão por trás do processo real. De modo que não podem ser vistas como simples necessidades de crescimento econômico e de oferta do emprego aos trabalhadores. A produção de toda mercadoria assume um segredo, um caráter misterioso. Existem neste processo propriedades perceptíveis e não perceptíveis ao sentido como expõe Marx (2016).

Junto com a ideologia da formação profissional surgem outras ideologias que reforçam as falsas aparências da relação entre trabalho e educação no capitalismo. A empregabilidade, conceito inspirado na Teoria do Capital Humano, que começou a ganhar espaço no Brasil a partir da década de 1960, passou a ter grande influência na formação profissional. Transformou-se num *clichê* utilizado por consultores de órgãos voltados para recursos humanos e até gestores públicos e sindicalistas. Uma espécie de neologismo, como coloca Shiroma (2001), que vem servindo de pretexto para criação das políticas de emprego, norteando também as políticas educacionais. No âmbito das reformas da educação profissional, o termo também ocupa lugar de destaque. Na verdade, a noção de empregabilidade tem contornos pouco delineados e se presta a variados usos. Na literatura da economia, por exemplo, traduz a passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, definida como probabilidade de saída do desemprego ou capacidade de obter um emprego. Outros também relacionam a empregabilidade com as aptidões.

A expressão *employability skills* (competente empregabilidade), refere-se às habilidades exigidas para adquirir ou obter uma ocupação. Essas habilidades eram de natureza estritamente profissionalizante, relacionadas ao posto de trabalho, não se estendendo às habilidades acadêmicas. O termo tem se alargado para incluir também algumas habilidades básicas e uma variedade de atitudes e hábitos valorizados no ambiente de trabalho. Dentre as habilidades necessárias ao trabalho, estão às relativas à comunicação, relações interpessoais, solução de problemas e gestão de processos organizacionais, podendo ser aplicadas em

muitos serviços e embasarem a preparação para muitas ocupações diferentes. Recentemente, a escrita e o cálculo foram ganhando prioridade nas contratações, devido à insatisfação dos empregadores com o nível de habilidade demonstrado pelos candidatos (SHIROMA, 2001).

Essa preocupação com a empregabilidade retornou a área educacional explicitada, de forma inequívoca, nos documentos que justificam as reformas educacionais dos anos de 1990 e resiste em desaparecer. Vez por outra nos deparamos com o termo empregabilidade nos documentos oficiais e, mesmo quando ausente, está arraigada na concepção de muitos gestores e educadores das escolas profissionalizantes. Na atualidade, somado ao conceito de competência, continua de forma subjacente influenciando as opiniões e tendo influência nas áreas da psicologia do trabalho. A imprensa não se cansa de alardear a “alta empregabilidade” e os bons salários ganhos pelos técnicos. A educação profissional e técnica sempre foram consideradas a porta da empregabilidade, considerada também como uma das condições individuais exigidas ao ingresso e permanência no mercado, levando-nos a crer que a responsabilidade pelo emprego deverá ser especialmente dos trabalhadores (*ibid*).

Ora, como na sociedade capitalista pode ser desmistificada a ideia da relação direta entre qualificação e emprego, estabelecida e fortemente disseminada nos meios educacionais e empresariais? Como manter-se competitivo num cenário de desemprego estrutural? Trata-se, portanto, de uma justificativa moral da desigualdade social, a partir de uma falsa noção de igualdade formal, discutida por Marx nos *Manuscritos* contra a visão liberal da igualdade formal. A explicação para o problema do emprego/desemprego se encontra colocada concretamente nas relações capitalistas de produção e pode ser compreendido por meio da economia política.

Deduz-se que, em última instância, vai ser esta determinação a definidora da lógica do mercado de trabalho, de tal modo que, estar empregado, significa aceitar determinadas condições que são impostas pelo capitalista. Apesar da qualificação profissional agregar um valor à força de trabalho, notadamente outras variáveis funcionam como determinantes maiores e devem ser consideradas no entendimento de como os conhecimentos atuam como parte dos mecanismos que criam as condições para melhor realizar a reprodução do capital. A atuação do Estado, a coação violenta e integração ideológica também são parte destes mecanismos. Assim, argumenta Mandel:

Para consolidar a dominação de uma classe sobre a outra é, portanto, absolutamente indispensável que os produtores, membros da classe explorada, sejam levados a aceitar como inevitável, permanente e justa a aprovação por uma minoria do sobre-produto social. Eis porque o Estado não desempenha apenas uma função de repressão, mas também uma função de integração ideológica. Cabe aos “produtores de ideologias” assegurarem esta função (MANDEL, 1982, p.23).

Destoando do que está posto nos documentos iniciais, fruto da reflexão e acúmulo de muitos educadores que refletem sobre o tema trabalho e educação, percebe-se que outros interesses penetraram na proposta com o objetivo primordial de promover uma ação capaz de satisfazer o que impõe o mercado, mas, de toda forma, combinado com uma face social-liberal que engendra as políticas educacionais para o EPT. Mais continuidades e menos descontinuidades da predominância da lógica do trabalho flexível e da formação por competência (MANFREDI , 2002). O autor identifica que:

As concepções de qualificação elaboradas a partir dos enfoques das teorias do capital humano e do planejamento macrosocial, como vimos, estão ancoradas em enfoques macroeconômicos que privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar (*Ibid.*, p. 4)

Afirmar que alguém foi empregado por conta da sua competência ou que outro não foi porque foi incompetente nada tem de análise histórica ou sociológica. É uma análise fenomênica. É assim porque não considera as mediações que tornaram aquela pessoa competente ou apetitosa ao mercado. A pedagogia das competências exige que se desenvolva aquele conjunto de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores que o mercado reconhece. Procurase rapidamente formar para empregabilidade. “O que significa isto senão um poderoso instrumento de dominação ideológica e de classe, de pastiche e de fetiche?” (FRIGOTTO, 2008, p.16).

A educação profissional foi identificada nas políticas educacionais como fator essencial para alavancar o desenvolvimento econômico e social durante as últimas três décadas. Qualificação e requalificação em massa da força de trabalho têm sido demonstradas nos números crescentes da oferta dos cursos profissionais. Junto com a perspectiva produtivista, a formação de jovens e trabalhadores vem sendo marcada pela difusão de concepções e valores pró-príos do mercado. Os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo têm sido os mais difundidos. Somados a uma ideia de que a falta de trabalhadores qualificados no mercado é o maior responsável pelo desemprego. Tais pressupostos escondem os condicionantes estruturais, reforçando a ideologia da formação profissional.

Por último, ainda cabe lembrar Antunes (2017), no âmbito da obra *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*, no qual, no tópico intitulado *A educação flexível e a pragmática da multifuncionalidade liofilizada*, descreve como este novo modelo transforma a educação dos trabalhadores. De forma geral, a educação requisitada pelo capital deve ser ágil, flexível e enxuta como as empresas atuais. É a proliferação de uma pragmática da educação flexível para uma sociedade “liofilizada”, como explica:

Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob variante taylorista-fordista, ruma-se à pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, alcunhada “generalista”, sob comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (ANTUNES, 2017, p.101).

A relação entre trabalho e educação no capitalismo pode ser melhor apreendida no âmbito dos modelos de acumulação existentes taylorismo-fordismo e toytismo, representando na essência o aprofundamento das formas de controle do capital sobre o trabalho para superar suas crises e promover maior dominação econômica, política e ideológica sobre a classe que trabalha. A formação profissional, além de difundir os novos conhecimentos sobre técnicas e produção, também possibilita este controle para o qual estrutura formas de pensar e agir.

## **Considerações finais**

Diante do exposto, podemos apontar para dois elementos conclusivos. O primeiro é o entendimento que a habituação de jovens e trabalhadores ao mundo trabalho na atualidade se faz também via formação profissional com um nível genérico de aquisição de conhecimentos, muito embora a qualificação cada vez mais seja uma exigência do modelo de produção predominante e a profissionalização tenha se expandido nas últimas décadas. Na atualidade, o capitalismo exige a formação de trabalhadores multifuncionais e polivalentes. As empresas lançam mão da tecnologia da informação para intensificar o controle, a motivação e o envolvimento dos trabalhadores na produção flexível.

Em segundo lugar, a formação profissional recebe um tratamento nunca visto, sob a influência da retomada da teoria do capital humano que relaciona educação profissional com acesso ao emprego e melhoria da produtividade e desempenho individual, produzindo uma ideologia em torno à relação entre formação profissional e mercado. Com isso, a noção de empregabilidade reforça esta ideologia procurando responsabilizar o jovem e trabalhador desqualificado por seu desemprego, ocultando que este é parte da crise estrutural e dos mecanismos de competição do capital. Ao mesmo tempo atribui aos empregados as competências e habilidades exigidas pelo mercado. Na verdade, trata-se de uma ideologia que busca o occultamento das verdadeiras consequências da reestruturação produtiva e da situação estrutural do capital, visando uma força de trabalho qualificada e abundante no mercado como condição para melhorar a sua competitividade. Assim, os pressupostos sobre capital, trabalho e força de trabalho levantados indicam que a relação entre qualificação profissional e empregabilidade, vista de forma superficial, esconde o nexo real estabelecido entre as necessidades do capital e a força de trabalho.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- \_\_\_\_\_. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalismo. In: PREVITALI, Fabiane Santana (et. al.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva.** São Paulo: Xamã, 2012, p.15-24.
- BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BRAVERMAN, Heri. **Trabalho e capital monopolista;** a degradação do trabalho no século XX. Rio de janeiro, RJ: LTC Editora, 1987.
- BULLA, Beatriz; ASSIS, Francisco Carlos de; SOUSA, Dayanne. Formação técnica pode alavancar a competitividade. Estadão, on line, Estado de São Paulo, 09 nov. 2012. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral/formacao-tecnica-pode-alavancar-competitividade-imp-957838>> Acesso 30 jan. 2018.
- FRANÇA, Robson Luiz de França, O processo de Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho: As mudanças Científicos-Tecnológicos e a Flexibilização nas Relações de Trabalho. In.: MARTINS, Juliane C.; BARBOSA, Magno Luiz; MONTAL, Zélia Maria C. orgs. **Reforma Trabalhista em Debate:** direito individual, coletivo e processual do trabalho. São Paulo: LTr, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e luta de classes na América Latina. Estudos do Trabalho. Ano II – Número 3 – 2008. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho.** Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org)>. Acesso em 24 março 2018.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo, SP. Martin Claret, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política: Livro 1. Rio de janeiro: Civilização Brasileira. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital.** s/d e s/p. Disponível me: <[http://ciml.250x.com/archive/marx\\_engels/portuguese/portuguese\\_marx\\_trbalho\\_assalaria-do\\_e\\_capital\\_1849.pdf](http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/portuguese_marx_trbalho_assalaria-do_e_capital_1849.pdf)> . Acesso em 22 de março 2018.
- PREVITALI, Fabiane Santana. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. Publ. UEPG **Humanit.** Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, vol. 17, i2, dez. 2009, p. 141-155.
- PREVITALI, Fabiane Santana (et al). Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.), **Educação e Trabalho:** Políticas públicas e a formação para o trabalho, São Paulo: Alínea, pp. 205-230, 2010.

PREVITALI, Fabiane Santana; FRANÇA, Robson Luiz de; FAGIANI, Cilson César. Trabalho e reestruturação produtiva na agroindústria sucroalcooleira. In: PREVITALI, Fabiane Santana (et. al.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012, p.15-24.

RAMOS, Alícia Felisbino; FRANÇA, Robson Luiz. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho com o avanço das novas tecnologias. Robson Luiz de França. In: França, Robson Luiz de (org.). **Trabalho, educação e formação profissional**: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.80, jul/set., 2013, p.563-624.

SANTOS, Carla Barbosa de Farias; MARAVALHAS , Manoel Rui Gomes. Educação profissional técnica e as políticas públicas implementadas pelo Pronatec. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Ano IX , n. 2, 2017.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Eraldo Leme Batista (Org.)**

Doutor em Educação pela Unicamp. Pós Doutor em Educação pela UEM E UNIOESTE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. E-mail: [eraldo\\_batista@hotmail.com](mailto:eraldo_batista@hotmail.com)

### **Meire Müller (Org.)**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Graduada em Letras e em Pedagogia, com especialização pela USP. Atuou como docente e como gestora em escolas de Educação Básica e em cursos Superiores. Publicou livros e capítulos sobre Educação, com ênfase na Educação Profissionalizante no Brasil. Foi Secretária de Educação do município de Paulínia por duas gestões e Secretária da Criança e do Adolescente. Atualmente é docente da UNIFACP - Centro Universitário de Paulínia, do curso de Pedagogia. E-mail: [meiremuller@hotmail.com](mailto:meiremuller@hotmail.com)

### **Paulo Roberto Ceccon**

Possui graduação em Formação de Professores de Ensino 2º Grau pela Escola Superior de Agricultura de Lavras (1985). Possui Especialização em Defesa Fitossanitária pela Universidade Federal de Viçosa (1986) Possui Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior.(2014-2015) Possui Mestrado em Educação. Início em 2016 e término em Dezembro de 2017 É membro do Núcleo de Pesquisa NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação: Ética e Política. E-mail: paulo.cecon@ifsuldeminas.edu.br

### **Jussara Galindo**

Doutoranda, Mestre em Educação e Pedagoga, pela FE-UNICAMP. Especialista em educação musical e em Gestão, planejamento e Implantação de EAD. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG unidade Poços de Caldas. Vinculada ao grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR-GT UNICAMP. E-mail: [jugallindomc@gmail.com](mailto:jugallindomc@gmail.com)

### **Melissa Salaro Bresci**

Graduada em Pedagogia (Administração Escolar e Orientação Educacional) pela Universidade Federal de São Carlos (1999), Mestre em Educação pela mesma instituição ( PPGE/UFSCar 2003), Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE/2017). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (2006). Graduada em Licenciatura em História (2018). Atualmente é professora concursada do Instituto Federal do Sul de Minas, campus Inconfidentes atuando nas disciplinas pedagógicas das Licenciaturas e na pós-graduação Lato Sensu da referida instituição. Coordena o projeto "O Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Inconfidentes" e o Centro de Memórias Escolares do IFSULDEMINAS campus Inconfidentes. Foi coordenadora institucional do projeto PIBID/Capes 2011-2014. Membro do GRUPEFE - Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação CNPQ. E-mail: [melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br](mailto:melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br).

### **Claudino Ortigara**

Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1983) especialista em Metodologia de Ensino, especialista em Produção de Suínos e Aves e mestrado em Engenharia de Produção com ênfase em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001), Doutorado em Educação na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Escolares pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Em 1983 Iniciou a carreira de professor de Educação Profissional de Nível Médio na então Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, MG onde, entre outras funções, foi Coordenador Geral de Ensino, Diretor de Desenvolvimento Educacional e Diretor Geral da Escola no período de 2003 a 2007. Aposentou-se em 2017 como professor Titular de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, MG (IFSULDEMINAS). Endereço do currículo completo na plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9541043678570210>. Email: [ortigara2@gmail.com](mailto:ortigara2@gmail.com)

### **Jóbio Balduino da Silva**

Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade Triângulo Mineiro, Especialista em Docência na Educação Superior e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou por cerca de dez anos como professor Universitário na Faculdade Triângulo Mineiro. Atualmente é Professor em cursos de formação inicial e treinamentos da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação, na linha de pesquisa em Memória e História da Educação, com atuação no Pontal do Triângulo Mineiro. Interessa-se por fotografia artística e já participou de concursos na área. E-mail: [jobiobalduino@gmail.com](mailto:jobiobalduino@gmail.com)

### **Sauloéber Tarsio de Souza**

Graduado e Mestre em História (Unesp-Franca), Doutor em Educação (Unicamp), Estágio Pós-doutoral no PPGH (Unifesp). Foi professor de história da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2000-2003), professor-tutor no PEC (USP-Unesp-PUC), professor adjunto NA uft (2003-2006) e atualmente é professor na UFU (ICHPO-PPGED). Membro do NEPHE, do GT Histedbr-UFU, da ANPUH-MG e da SBHE. Tem interesse em História da Educação, subareas instituições, docência, educação e imprensa, intelectuais, educação e etnia. E-mail: [sauloeber@gmail.com](mailto:sauloeber@gmail.com).

### **Marilsa Aparecida Souza**

Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza é graduada em Pedagogia e em Letras. É mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente trabalha na Universidade Federal do Triângulo Mineiro como Técnica em Assuntos Educacionais. E-mail: [marilsalberto@yahoo.com.br](mailto:marilsalberto@yahoo.com.br)

### **Elisabeth Farias da Silva**

Profa. Titular aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação/ USP em 2000. Mestre em Sociologia Política/ UFSC. Graduada em Ciências Sociais/UFSC. Realiza pesquisas em interface com Educação e Sociologia. [lizbet@uol.com.br](mailto:lizbet@uol.com.br)

### **Inaê Soares de Vasconcellos**

Professora de Sociologia no Instituto Federal do Triângulo Mineiro campus Ituiutaba, trabalhou também no Instituto Federal de Mato Grosso, no campus Confresa. Fez graduação e mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia. Hoje cursa Doutorado no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos.

### **Betânia Laterza Ribeiro**

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1983). Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica (2000) pela USP-SP e em Educação pela UNIUBE. É professora de História da Educação e de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografias da Educação (NEPHE) É docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia , na linha de História e Historiografia da Educação,(FACED), orientando alunos do mestrado e doutorado. É professora do curso de Pedagogia do ICHPO-UFU. Foi membro da CAMARA SHA da Fapemig nos anos de 2002 a 2006. laterzaribeiro@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>

### **José Carlos Araújo**

Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor e pesquisador com ênfase na área da Filosofia e História da Educação, bem como nas áreas da Pedagogia e da Didática. Atualmente, encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como docente do corpo permanente, além de integrar, como colaborador, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. [jcaraujo.ufu@gmail.com](mailto:jcaraujo.ufu@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7972-8875>

### **Paula Francisca da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES (2008), especialização em Docência do ensino superior pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM (2011), especialização em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG (2013) e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-FAE/UFMG (2015). Atualmente cursa o Doutorado em Educação – FAE/UFMG (2018-2022), integra o grupo de pesquisa e ação Universitatis (CNPQ) da UFMG e o grupo de pesquisa Educação profissional e tecnológica do IFNMG. Atua como pedagoga no Departamento de ensino superior da Pró-reitoria de ensino do IFNMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão educacional e formação continuada de professores. Desenvolve pesquisas no campo de confluência educação profissional e tecnológica, educação superior e trabalho docente. E-mail: [paulafransilva@yahoo.com.br](mailto:paulafransilva@yahoo.com.br)

### **Irlen Antonio Gonçalves**

Professor do Mestrado em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História da Educação Profissional. Pesquisa sobre os seguintes temas: intelectuais e pensadores da educação, educação profissional, ensino técnico primário e discurso político. E-mail: [irlen@terra.com.br](mailto:irlen@terra.com.br)

### **Thais Cristina Figueiredo Rego**

Graduada em Pedagogia (UNIMONTES). Mestre em Educação (UFU). Doutora em Educação (UFU). Professora do Centro Universitário UNFIPMoc. [thaiscfr@bol.com.br](mailto:thaiscfr@bol.com.br)

### **Regina Célia Fernandes Teixeira**

Graduada em Ciências Sociais. Mestre em Educação (UFMG). Doutora em Educação (UFU). Professora Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros- MG. Professora UNIFIPMoc (Centro Universitário Fipmoc). E-mail: [regina@unifipmoc.edu.br](mailto:regina@unifipmoc.edu.br)

### **Fabiane Santana Previtali**

Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP, 2002). Pós-doutora (UNL/Portugal, 2014, apoio Capes). Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e sociedade - GPTEs/UFU. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Metamorfoses do Mundo do Trabalho (IFCH/UNICAMP). Investigadora no Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL). Autora de "O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital" (CRV, 2011), "Reestruturação Produtiva, Trabalho e Educação" (Xamã, 2012), "Crise da Democracia no Brasil" (Navegando, 2017), além de artigos em periódicos nacionais e estrangeiros. Pesquisadora CNPq/PQ e FAPEMIG/PPM.

### **Robson Luiz de França**

Pós- Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal - PT (2010). Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho - UNESP/Araraquara (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Tecnologias para Educação a Distância (2009). Especialista em Direito Educacional (2010). Especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994). Bacharel em Direito (2009). Graduado em Pedagogia UNI-BH (1990). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia atua do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação - TSE e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Mestrado Profissional.

### **Carlos Lucena**

Cientista Social pela Puccamp. Mestre em Eucação pela Puccamp. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Ufscar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPQ. Pesquisador do Histedbr. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana. Editor da Editora Navegando Publicações.

### **Romildo de Castro Araújo**

Doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd). Especialista em Supervisão e Gestão Escolar. Graduado em Pedagogia. Professor Assistente do quadro efetivo da Universidade Federal do Piauí-UFPI desde 2014. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Formação Humana do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Núcleo de Pesquisa em Teoria e Práticas Pedagógicas da UFPI-CHBN. E-mail [raujo\\_romildo@hotmail.com](mailto:raujo_romildo@hotmail.com).





Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato                  A5  
1<sup>a</sup> Edição              Agosto de 2019

**Navegando Publicações**



www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
Brasil





Dentre as centenas de objetos e recortes que a produção em História da Educação brasileira vem explorando, um deles é o estudo da história das instituições escolares e ou educativas. É bom recordar que muito já se escreveu sobre a relevância para a História da Educação brasileira de se pesquisar a história das instituições escolares e ou educativas. As razões são múltiplas, mas no mínimo espera-se que os resultados das investigações acrescentem elementos novos e qualificados à compreensão da História da Educação brasileira como um todo. E, quanto às várias sugestões teórico-metodológicas de como se deve realizar os estudos das referidas instituições, cabe aos pesquisadores fazerem suas escolhas em uma projeção com relação às finalidades que se pretende possivelmente alcançar. Os diferentes caminhos não levarão todos ao mesmo resultado.

José Luís Sanfelice