

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO DO ARTIFÍCIO NAS CASAS DA MOEDA AO PROFISSIONAL TECNÓLOGO AMPARADO PELA LDB DE 1996

## PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: A BRIEF HISTORY FROM THE ARTIFICIE IN THE HOUSES OF THE CURRENCY TO THE PROFESSIONAL TECHNOLOGIST AMPARADO BY THE LDB OF 1996

**Andrea Cristina Marin 1**  
**Alex Paubel Junger 2**  
**Rosana Matsushita Assayag 3**  
**Luiz Henrique Amaral 4**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo traçar a trajetória da Educação Profissional no Brasil entre os seus primórdios nas casas de fundição da moeda nos rincões de Minas Gerais, passando pelas formações de artificies na escola Naval e suas peculiaridades de seleção até os modelos sistematizados na década de 1960 após o Golpe Militar no Brasil até a sua regulamentação em cursos de modalidade em Nível Superior pela LDB de 1996. Para tanto realizamos pesquisa bibliográfica e documental acerca da Educação Profissional no Brasil. Serão analisados os principais eventos que tratam da educação profissional e como se deu sua adaptação na perspectiva histórica e política do Brasil.

**Palavras Chave:** História da Educação Profissional, Educação Profissional, LDB.

**Abstract:** This article aims to trace the trajectory of Professional Education in Brazil between its beginnings in the foundries of the currency in the corners of Minas Gerais, passing through the formations of artificies in the naval school and its peculiarities of selection until the models systematized in the 1960s after the Military Coup in Brazil until its regulation in courses of modality in Superior Level by the LDB of 1996. For this we carry out bibliographical and documentary research on the Professional Education in Brazil. It will analyze the main events that deal with professional education and how it was adapted in the historical and political perspective of Brazil.

**Keywords:** History of Professional Education, Professional Education, LDB.

Mestre em Educação - Políticas Públicas e Currículos (UNICID), **1**  
Graduada em Marketing, com Especialização em Negócios, Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Atualmente é professora vinculada ao Centro Universitário SENAC de São Paulo e da Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul, atuando na área de Negócios, Marketing, Gestão, Comunicação e Inovação, em plataformas EAD e Presencial. Pesquisadora do Centro Universitário SENAC em Currículos Interdisciplinares. E-mail: andrea.marin.dias@gmail.com

Pós - Doutor em Engenharia e Gestão da Inovação (UFABC), Doutor **2**  
em Energia pela Universidade Federal do ABC e Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos, possui graduação em Comunicação Social e Letras - Português/ Inglês, com Especialização em Língua Portuguesa.  
E-mail: alexpaubel@hotmail.com

Economista formada pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em **3**  
Educação pela Universidade Nove de Julho, Pós-graduada em Administração de Recursos Humanos pela FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Especialista em Psicodrama - Foco sócio educacional pela Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama e Coach pelo ICI - Integrated Coaching Institute. Profissional de Recursos Humanos com foco em Desenvolvimento de Pessoas e Gestão de Carreiras. Coordenação de Equipe de Mediação do Projeto corporativo/Escola de Liderança Senac, modalidade EAD (Educação a Distância). Docência Ensino Superior Graduação e Pós-Graduação (presencial e EAD). É sócia da Inovar Cursos e Treinamentos Ltda. E-mail: rosana@rosanamatsushita.com.br

Possui graduação em Física pela Universidade Estadual de Londrina **3**  
(1988), mestrado e doutorado em Astrofísica pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Gestão e Liderança Universitária pela Organização Universitária Interamericana (OUI) em convênio com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e UNESP, com estágio profissional realizado na Universidade de Montreal - Canadá. Realizou expedição em gestão acadêmica pelo SEMESP na Universidade de Harvard, EUA. É Professor titular do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional, atuando como Reitor da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Universidade Cruzeiro do Sul (CRUZEIRO DO SUL). E-mail: luiz.amaral@cruzeirosul.edu.br

## A Educação Profissional no Mundo - Surgimento

A educação profissional tem seu histórico radicado nos idos dos séculos XVIII quando do surgimento do sistema de Taquigrafia na Europa, exigindo através desta evolução no sistema de se imprimir textos para leitura profissionais habilitados para tal ofício, surgindo então já no século XIX nos Estados Unidos os primeiros cursos profissionalizantes à distância.

A educação profissional dá-se como fenômeno mundial pois acompanha o desenvolvimento da sociedade e as práticas humanas desde as eras mais remotas do nosso período histórico, perpassando pela Revolução Industrial e acompanhando até os dias atuais com o intuito de formar profissionais habilitados e especializados em determinados ofícios e profissões. De acordo com Manfredi (2002), a transferência do saber profissional através de um método de ensino e de um sistema de educação construído por práticas de observação e consolidado por uma metodologia de repetição era um meio de repassar os conhecimentos e técnicas de manufatura de utensílios e também como base de aprimoramento de ferramentais, e quaisquer outros artefatos que tinham como objetivo a facilitação do dia a dia do indivíduo em uma sociedade. Tendo a cognição e a tecnologia, forma de fazer e ou produzir acumuladas como informação, as populações pré-históricas e as civilizações que as seguiram conseguiram produzir soluções para assim enfrentarem os desafios impostos pelo ambiente no qual estavam inseridos, bem como quaisquer intercorrências que poderiam surgir entre rivais e atos de guerra e conquista.

A referência do modelo atual da educação profissional foi consolidada a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XX, onde pela primeira vez foi descrito um quadro de ocupações e bem como o que deveria ser estudado para o exercício das mesmas, conforme a Enciclopédia de Diderot e D'Alembert (2006).

Ainda no século XVII as técnicas de formação profissional passaram a ser sistematicamente difundidas pelas escolas de Artes e Ofícios, a intenção era o de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, principalmente em face as exigências que a Revolução Industrial inglesa promoveu. Este novo cenário imposto exigiu alterações nas relações de produção e capital, pois até então o cenário conhecido era basicamente o de comércio mercantilista e de sistemas de agricultura, sendo assim exigiu-se que um novo modelo de educação deveria surgir para suprir o então mercado produtivo e manufatureiro.

Segundo Manacorda (1995, p. 286), várias escolas de formação surgiram neste período, entre elas escolas de agricultura, escolas de comércio, escolas de artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes manuais, denotando o fato que a mão-de-obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente de produção então impulsionada pela Revolução Industrial e também pelo fato de servir à maior produção de bens para o consumo.

Manacorda (1995, p. 287) ressalta que o fato de que a educação profissional se tornou um problema para os donos dos meios de produção da época, pois de acordo com o entendimento social naquele período a educação era um estímulo perigoso pois faziam os operários terem pensamentos livres além de ensinar a fazer contas, além do fato de existir um medo pré-estabelecido de que se houvessem indivíduos esclarecidos trabalhando nas indústrias os riscos de surgirem exigências quanto a salários justos, carga horária de trabalho, salubridade fossem instrumentos para promoção de revoluções. Fato este que determinou durante muito tempo que os trabalhadores deveriam possuir apenas noções técnicas e domínio do seu ofício, além do fato de possuir disposição para trabalhar, mas sem nenhum traço de educação. Em outras palavras recorresse a figura do personagem de Charles Chaplin no icônico filme intitulado, Tempos Modernos, que remete a figura do então trabalhador modelo que a indústria desejava.

## A Educação Profissional no Brasil: Breve Histórico

Em nota datada de 23 de setembro de 2009, que trata do centenário da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o Ministério da Educação aponta que a formação profissional do trabalhador brasileiro teve início já nos primórdios da colonização portuguesa. Esta modalidade de ensino foi oficialmente criada por meio da Lei Federal nº 5.540/68, fazendo surgir no Brasil os Cursos Superiores Tecnológicos (BRASIL, 2009).

No Brasil, nesses primeiros anos de colonização, as atividades manuais eram destinadas

aos escravos. Os serviços de carpintaria, tecelagem, por exemplo, eram executados por negros. O homem branco afastava-se desses ofícios, pois almejava a distinção. O trabalho manual em terras brasileiras foi duplamente estigmatizado, pela herança cultural ibérica e pela escravidão (CUNHA, 2000a).

Alguns ofícios eram confiados a homens brancos. Quando isso acontecia,

as corporações baixavam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais e, em decorrência procurava-se “branquear” o ofício, dificultando-o a negros e mulatos. Mouros e judeus, dotados, também, de características étnicas “inferiores”, eram arrolados nas mesmas normas, embora fosse improvável que seu número no artesanato do Brasil Colônia merecesse referências especiais (CUNHA, 2000b, p. 17).

Cunha (2000b, p. 90) aponta que “as relações escravistas de produção afastaram a força do trabalho livre do artesanato e da manufatura”, portanto, o fato de a educação profissional ocupar-se, com maior ênfase, com a formação de escravos para as atividades de carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., impedia, de certo modo, a ampliação do acesso a essa preparação de trabalhadores livres.

No século XVI, de acordo com Cunha (2000b, p. 90):

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Com a expansão da agroindústria açucareira e a extração de minérios, durante os primeiros séculos de colonização, criaram-se núcleos urbanos que abrigavam a burocracia e as atividades de comércio e serviço. Essa população urbana gerou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, criando a necessidade de trabalho especializado de diversos artesãos, como sapateiros, ferreiros, carpinteiros e outros (CUNHA, 2000b).

Os pequenos núcleos urbanos cresceram próximos aos colégios dos Padres Jesuítas, onde existiam oficinas de vários destes ofícios, ensinados a índios, escravos e homens livres. Os Colégios dos Jesuítas foram os primeiros centros de ensino artesanais no Brasil. Além dos padres destinados ao trabalho religioso, havia os irmãos encarregados de ensinar os ofícios mecânicos nas oficinas. Sobre o ensino de ofícios Cunha (2000b, p.32) enfatiza:

Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagens de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, dava preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.

Os jesuítas reproduziam nas oficinas a prática do ofício que haviam trazido da Europa, transformando assim a principal atividade desenvolvida nos Colégios Jesuítas.

Além dos grandes madeiramentos das igrejas e dos colégios, e caverna e aparelhagem da indústria naval, e da obra de talha dos altares e dos artefatos comuns de utilidade imediata ou até industrial, havia dois irmãos que lavravam mobiliário artístico e marcenaria fina; lavravam-se credências, consolos (de igreja e de salão), retábulos, tocheiros, sacras, bufetes, aparadores, contadores, cadeiras de sola lavrada, arcas e arcazes com bronzes embutidos de madeiras coloridas, casco de tartaruga e marfins, mesas com gavetas tauxiadas e

secretárias, papeleiras [...] (CUNHA, 2000b, p. 37).

As oficinas de ferraria também exerceram importante função na fabricação de ferramentas para o cultivo e também como instrumentos de trabalhos para ofícios.

A ferraria era uma oficina sempre presente nos colégios, assim como nos engenhos e fazendas dos jesuítas, embora fossem raros os irmãos que praticassem esse ofício. Fabricavam anzóis, facas, machados, cunhas, foices, enxadas, pregos, chaves e outras ferragens [...] (CUNHA, 2000b, p. 33).

Sobre o ofício da tecelagem, Cunha (2000b, p. 34) observa que “apesar de terem sido poucos os irmãos habilitados na fiação e na tecelagem, foram esses os ofícios que mais se difundiram entre os índios nas aldeias”, o motivo pelo qual este ofício teve uma importância significativa e que resultou numa produção de manufaturados abundante era a distribuição de postos de teares, chamados de tear, posto em cada aldeia que aproveitava de modo significativo as habilidades dos índios para esse ofício.

Outro ofício de suma importância nesse período foi a produção de medicamentos feitos pelas boticas, também comandadas pelos Jesuítas, “como nos grandes colégios da Europa, os do Brasil tinham suas boticas onde se fabricavam os medicamentos”. A mais importante foi a Botica do Colégio do Rio de Janeiro, que funcionava como uma espécie de laboratório central que abastecia as demais boticas responsáveis pela venda de medicamentos ao público (CUNHA, 2000b, p. 34).

A agroindústria açucareira começou a declinar com a descoberta de ouro na Região do Rio das Velhas, em Minas Gerais, entre os anos de 1693 e 1695, este novo ciclo, de acordo com Cunha (2000, p. 34), “atraiu para ela sucessivas levas de aventureiros baianos e paulistas que vieram povoar as Minas Gerais”, trazendo desta forma importantes repercussões na prática de ofícios manufatureiros.

Sobre o processo de extração e beneficiamento do ouro, Cunha (2000b, p. 36) relata:

Todo o ouro extraído das Minas Gerais era obrigado a passar pelas Casas de Fundição e Moeda, mantidas pela Coroa Portuguesa. Inicialmente o ouro era fundido na Bahia e no Rio de Janeiro, mas, em 1725, foi aberta a Casa de Fundição de Vila Rica e, em 1734, as de Sabará e de São João Del Rey. Nesses estabelecimentos empregavam-se oficiais ensaiadores, fundidores e, em algumas delas, oficiais moedeiros.

[...] Os aprendizes desses ofícios levavam de quatro a seis anos para serem considerados habilitados quando, então, recebiam um prêmio em dinheiro. Os moedeiros tinham privilégios especiais, como o de isenção de recrutamento militar, prisão e foro especiais [...].

O ciclo do ouro teve seu apogeu por volta de 1750, cujo fenômeno, associado à política econômica pombalina, fez resultar no aumento da demanda do comércio interno e do seu controle por parte do Estado (CUNHA, 2000b).

A política econômica de Pombal teve seu eixo na criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão com amplos poderes monopolistas. Ela introduziu naquelas regiões o escravo africano, técnicas agrícolas novas e melhores sementes, o que, somando ao efeito da Revolução Industrial na Europa, aumentando a demanda de produtos primários coloniais, resultou numa grande prosperidade econômica (CUNHA, 2000b, p. 37).

Estas novas conjunturas econômicas e políticas vieram a expandir a construção naval da Colônia criando-se, nesse mesmo período, os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenalis da Marinha no Brasil. Sobre isso a nota que trata do Centenário da Educação Profissional no Brasil traz:

[...] a história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao 'amparo' da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (MEC, 2009).

O sistema escravocrata que perdurou por mais três séculos trouxe marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. O emprego de mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria de um trabalho desqualificado (MANFREDI, 2002).

A organização social e política brasileira, na época da colônia, estava "profundamente relacionada com a economia escravocrata, de onde originou a unidade básica do nosso sistema de produção e de poder sustentado na autoridade desmedida dos donos da terra". Por serem brancos, de origem europeia, sentiam a necessidade de "manter as tradições medievais da Europa no novo mundo, assim copiaram hábitos e costumes". Na educação foram beneficiados pelos jesuítas, que tinham a incumbência de preservar o estilo da classe nobre portuguesa (ROMANELLI, 1984, p. 27).

Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, e a revogação do Alvará de 1785, que proibia a existência de fábricas em território brasileiro, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Sobre as mudanças decorridas da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, Cunha (2000b, p. 59) comenta:

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações Metrópole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro deu ao Brasil status de nação soberana, contribuindo assim para que fossem assentadas as bases das novas instituições formadoras de artífices, destacando-se, entre elas: a Casa Pia da Bahia, criada no início do século XVIII, onde eram ensinados ofícios manufatureiros aos órfãos; a imprensa Régia, regulamentada em 1811, onde eram empregados os serviços necessários à imprensa; e a Academia de Belas Artes, criada em 1820 que tinha o intuito de unir artistas, que se dedicavam às belas artes, e artífices que executavam as artes mecânicas.

Com isso, iniciou-se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura (CUNHA, 2000b, p. 59).

No tempo do Império foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a educação profissional advindas de associações civis ou do Estado, essas iniciativas apresentavam-se como estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial. A formação compulsória da força de trabalho ampliou-se com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865.

[...] essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina. O Asilo dos Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo (CUNHA, 2000b, p. 164).

Os Liceus de Artes e Ofícios foram instaurados em diversas províncias, a partir de meados do século XIX.

Ofícios e artes passariam a constituir uma combinação ideal para a preparação do pessoal destinado à indústria, e o ensino de desenho assumiria caráter de grande importância e tornar-se-ia indispensável, daí por diante, no currículo de todas as escolas onde se ensinassem profissões manuais (FONSECA, 1962, p. 263).

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi o primeiro estabelecimento deste tipo a ser inaugurado no Brasil, sendo mantido então pela Sociedade Propagadora de Belas Artes. Fonseca (1962, p. 278) ressalta que “[...] a grande lacuna dessa instituição, era a inexistência de oficinas, que possibilitariam o ensino prático [lembra, ainda, que o ensino profissional dessas entidades] era voltado para fins beneficentes”.

Cunha (2000d, p. 4) observa que as elites intelectuais do Brasil Imperial conformaram-se ante a ideia de que a educação do povo, particularmente quanto ao ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira. Para ele,

as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

Moura (2007), aponta que a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de “uma perspectiva assistencialista com o objeto de amparar os órfãos e desvalidos da sorte”, de forma a atender àqueles sem condições sociais satisfatórias, “para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem [sic] dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 6).

Sobre o ensino profissional no Período Imperial Brasileiro, Cunha (2000b, p. 69) faz a seguinte observação:

[...] durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado, contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte.

## **O Ensino Profissional do Período Republicano (1889 – 1930) à Promulgação da LDBEN de 1996**

Uma das iniciativas relativas ao ensino profissional no princípio da República foi a edição do Decreto nº. 439/1890, que estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Essa assistência era feita por meio de instituições, como a Casa de São José e o Asilo dos Meninos Desvalidos, que ofereciam ensino literário e profissional. Tais entidades tinham por finalidade manter e educar menores desvalidos, do sexo masculino, desde a idade de 6 até os 21 anos. Eram considerados desvalidos crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais (BRASIL, 1890).

Em 1891, com a elevação do número de fábricas no Rio de Janeiro, na então Capital Federal, foram estabelecidas providências, por meio do Decreto nº. 1.313/1891, para regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas da cidade. O Decreto não permitia o trabalho de crianças menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendiz. Os menores de catorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia e os de quinze anos, até nove horas. Também era proibida a execução de qualquer operação que expusesse a risco de vida e o contato com

substâncias nocivas à saúde, tais como carvão, fumo e petróleo (BRASIL, 1891).

A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, de acordo com Romanelli (1980), e também consagrou a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, que delegou à União a criação e o controle do ensino superior e o ensino secundário, já, aos Estados, coube criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional (ROMANELLI, 1980, p. 41).

Em 1906, Nilo Peçanha, então presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados antigamente os governadores de Estado), deu início ao ensino técnico no Brasil, por meio do Decreto nº. 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais em São Paulo, como a “Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras (BRASIL, 2009).

Esta consolidação foi enfatizada no documento publicado pelo Ministério da Educação, em 2009, que trata do centenário da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, apontando o ensino técnico-industrial pelas seguintes ações:

a) Realização do Congresso de Instrução que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos dos ginásios seriam habilitados como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho; e

b) Aumento, pela Comissão de Finanças do Senado da dotação orçamentária para os Estados instruírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro (BRASIL, 2009).

Sobre o ensino profissional no Brasil, o Presidente da República, Afonso Pena, eleito em 1906, declarou no seu discurso de posse: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2009).

Em 1909, Nilo Peçanha, em sua breve passagem pela Presidência (1909/1910), instalou uma rede de 19 escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados, destinadas ao ensino industrial, criados nos mesmos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios, todas custeadas pelo Estado. Peçanha acreditava que “o Brasil da bela época sairá das academias, mas o Brasil do futuro sairá das oficinas” (LAURINDO, 1962, p. 21).

As escolas supracitadas foram criadas pelo Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, considerando que o crescimento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias meios de vencer as dificuldades, sempre maiores, na luta pela sobrevivência. Para tanto, seria necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho, que os afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

De acordo com esse Decreto, o público atendido nessas escolas deveria ter entre dez e treze anos, não sofrer de moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que impossibilitasse para o aprendizado do ofício. Deveria haver, em cada Escola de Aprendizes Artífices, cursos primários obrigatórios para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os alunos que carecessem dessa disciplina para o exercício do ofício (BRASIL, 1909).

Nessa norma também constou uma nítida exclusão e discriminação contra as pessoas com deficiência. O ensino de disciplinas teóricas ainda era precário, restringindo-se a conhecimentos

elementares, não propiciando um intenso desenvolvimento mental, contradizendo o discurso que apregoava a necessidade de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]” (BRASIL, 1909).

Em 1810, foi criada a Companhia de Soldados Artífices, com o intuito de suprir o exército de produtos e serviços. A intenção era a substituição da força de trabalho estrangeira pelo disciplinamento da mão de obra local. Além das aulas práticas de cada ofício, em serviço, os aprendizes recebiam aulas de desenho, abertas posteriormente a aprendizes de fora do arsenal. Na Bahia, a casa Pia, destinada ao desenvolvimento de ensino de ofícios, foi pioneira na inclusão do ensino profissional.

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontramos em nossa história nenhum outro com essa finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual a seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados (CUNHA, 2000, p. 75 apud FONSECA, 1961, p. 104).

As Escolas de Aprendizes Artífices foram regulamentadas pelo presidente Hermes da Fonseca (1909-1914) com a publicação do Decreto nº. 9.070, de 25 de outubro de 1911, mantendo ainda a visão redentora do trabalho e das escolas técnicas. Porém, de acordo com Fonseca (1986) “nenhum outro presidente deixou tão clara a visão assistencialista dos cursos profissionalizantes quanto Venceslau Brás (1914-18)”. Em discurso proferido no Senado, o presidente declarou

[...] somente através do ensino profissionalizante o país conseguiria remediar em parte os males do presente e lançar as bases para um futuro melhor, [e completou] pois a criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguês e ao crime (FONSECA, 1986, p. 187).

Cunha (2000c, p. 24) aponta que o ensino profissional era visto, pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

Enquanto pedagogia propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era ‘evidentemente’ o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Quando comparadas as primeiras décadas do regime republicano com o período imperial, é possível verificar que houve mudanças significativas nos processos do ensino profissional. O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas por certos governos estaduais que, ao lado das iniciativas federais, desenharam um novo mapa para o ensino profissional no Brasil (CUNHA, 2000c).

Nesta perspectiva, Cunha (2000c) destaca que o ensino profissional no estado de São Paulo

contribuiu significativamente para o crescimento da indústria. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento ímpar, acompanhando a expansão e a diversificação da produção industrial-manufatureira. Em 1924, nesse Liceu, foi implementada a Escola Profissional Mecânica, sendo a primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias.

Barbosa (2010, p. 57) enfatiza que, após a República, “os Liceus receberam novo impulso. Seus sócios republicanos ocuparam cargos públicos e aumentaram consideravelmente suas contribuições”. Foram ampliadas as instalações e o número de atendimentos. Em 1891, no Liceu do Rio de Janeiro, foram admitidas mulheres como alunas, o currículo feminino era diferenciado, “mais voltado para prendas domésticas”. No ano seguinte, teve início o curso comercial, em quatro séries.

Formar docentes para o ensino profissional sempre foi um problema de difícil equacionamento no Brasil. Neste contexto, como tentativa de amenizar o problema, foi criada em 1917 a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em São Paulo, extinta duas décadas depois. Em 1936, começaram a funcionar, na Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional, cursos de aperfeiçoamento de docentes, obtendo também resultados insatisfatórios (CUNHA, 2000c).

O Decreto nº. 5.241, de 22 de agosto de 1927, estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias mantidas pela União. Nessas escolas deveriam fazer parte do currículo do ensino profissional as disciplinas de: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de arte e ofícios ou indústrias agrárias (BRASIL, 1927).

Sobre o ensino profissional na era Republicana, Cunha (2000c, p. 196) explica:

O ensino profissional foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional no Brasil. [...] As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até particulares. Os destinatários já não eram apenas os miseráveis [...], aqueles que não tinham opção nem eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional. Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto de racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operários.

Na década de trinta e nos anos subsequentes, o processo de industrialização apresentou uma alta vertiginosa no crescimento, o que provocou mudanças na estrutura do Estado, que, para se adaptar, teve de se organizar de uma forma diferente a fim de se adaptar a esse novo cenário adotando, assim, novas formas e estratégias para a capacitação da força de trabalho. Neste contexto,

[...] são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional que, ao instituir a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (SANTOS, 2003, p. 216).

A Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, apresentou um

retrocesso em relação à Constituição de 1934, sob a ótica de Moura (2007), pois, “dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação”. Foi nessa Constituição, mais precisamente em seu artigo 129, que apareceu pela primeira vez a definição de escolas vocacionais e pré-vocacionais (MOURA, 2007, p. 8).

Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

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

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

Sobre o artigo 129, Moura (2007, p. 8) afirma que:

[...] as escolas de aprendizes eram destinadas para os pobres e o seu objetivo era o de preparar os filhos dos operários para os ofícios industriais, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias.

De acordo com Moura (2007, p. 8) o fortalecimento para o ensino profissional no Brasil foi potencializado pela Segunda Guerra Mundial, pois

[...] durante o conflito ocorrido entre os anos de 1939 e 1945, os países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão concentraram seus esforços produtivos na indústria bélica, abrindo assim espaço para que as economias emergentes pudessem avançar no seu processo de industrialização. [é exatamente nesse momento] que o Brasil se fortalece e surge então uma nova burguesia industrial que substitui as oligarquias cafeeiras que tinham sido afetadas profundamente com o crash da Bolsa de Nova York no ano de 1929.

Sobre essa nova condição de burguesia industrial Cunha (2005a, p. 31), afiança:

A questão estabelecida na década de 1930 pelo espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), enfatiza a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das elites, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola, direcionada no trato da questão social.

Em 1942, ainda no período da ditadura varguista, surgiu o conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – Reforma Capanema, nome dado em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. As Leis Orgânicas do Ensino foram instituídas em 1942, na modalidade Decreto-Lei, norma empregada pelo Poder Executivo equivalente hoje à Medida Provisória (MOURA, 2007).

As principais normas foram: Decreto nº. 4.244/42, Lei orgânica do ensino secundário;

Decretos-Lei nº. 4.073/42, Lei orgânica do ensino industrial; Decreto nº. 6.141/43, Lei orgânica do ensino comercial; Decreto nº. 8.529/46, Lei orgânica do ensino primário; Decreto nº. 8.530/46, Lei orgânica do ensino normal; e Decreto nº. 9.613/46, Lei orgânica do ensino agrícola. Além disso, o Decreto-lei nº. 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), origem do que se conhece hoje como sistema “S”. Este conjunto de Decretos–Lei evidencia a importância que a educação passou a ter no país, tendo a educação profissional em destaque, com leis específicas para cada tipo de formação profissional em cada ramo da economia brasileira (MOURA, 2007).

A criação do SENAI, em 1942, seguida, logo após, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e dos demais “S”, é relevante sob a ótica de Moura (2007, p. 9), pois “é revelada a opção governamental da época de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão de obra’ para o mundo produtivo”. A partir dessa lógica o autor ainda afirma que “o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional seria responsável por formar os filhos dos operários para as artes e os ofícios”.

Romanelli (1980, p. 166) enfatiza que:

O SENAI foi criado para atender à necessidade de formar mão de obra para a indústria, setor econômico em expansão no país, já o SENAC foi implantado com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuarem em atividades comerciais.

Ambos recebiam menores aprendizes, encaminhados por empresas contratantes, sendo a aprendizagem sua primeira modalidade formativa. Este papel de capacitar aprendizes é até hoje atribuído a essas instituições e aos demais Serviços Nacionais de Aprendizagem: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Quanto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Romanelli (1980, p. 166) afirma:

[...] a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinha por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem.

Após a reconstitucionalização ocorrida no País em 1946, a dualidade do sistema educacional, que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), foi sendo quebrada pelas leis de equivalência, de nº. 1.076/1950 e nº 1.821/1953 e, finalmente, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 4.024/1961, que estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico (CUNHA, 2005b). Cabe frisar que subjacente à criação dessas leis, encontra-se um grande esforço por parte de educadores para concretizar o rompimento dessa dualidade educacional.

O projeto da primeira Lei de Diretrizes teve seu trâmite inicial no Congresso Nacional, em 1948, na fase do processo de redemocratização do país Pós-Estado Novo, mas, entrou em vigor somente em 1961 (MOURA, 2007).

[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino, e se, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação (MOURA, 2007, p. 11).

Na década de 1960, período em que entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes, o Brasil foi

marcado pelo Golpe Militar – de 1964 –, quando a educação passou a ser prioritária para o Governo, utilizada como um processo da ideologia do governo militar. De acordo com Niskier (1974, p. 19), “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constituiu o modelo brasileiro do desenvolvimento”.

A promulgação da LDBEN, Lei Federal nº. 4.024/1961, conforme Moura (2007), Estado brasileiro devia realizar a equivalência entre o ensino propedêutico, com características científicas, e o ensino profissionalizante, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pela formação da força de trabalho para o magistério - normal -, indústria, comércio e agricultura.

Segundo afiança Kuenzer (1991, p. 8), a lógica sobre a educação que estava em curso permanece a mesma “legitimando o caráter seletivo e classista da escola”, numa clara separação entre *educação* e *formação profissional*, avalizando a divisão entre a formação para o trabalho intelectual e trabalho manual e, ainda, mantendo um sistema paralelo e privado para a formação de trabalhadores.

Sobre o golpe militar de 1964 e a sua importância frente ao sistema educacional, Saviani (2010, p. 41) evidencia:

[...] o advento do golpe militar em 1964, procurou por um lado cercar as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou, no movimento estudantil, o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária.

Os sistemas educacionais estaduais de ensino, e a profissionalização compulsória firmada pelo golpe militar de 1964 foram objetos de observação de Moura (2007) ao lembrar que esse tipo de ensino enfrentou muitos problemas e não foi implantado corretamente. O autor ainda enfatiza:

A concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral dos estudantes em favor de uma profissionalização instrumental para o ‘mercado de trabalho’, não atendendo desta forma a importância da formação integral do cidadão que era aliada entre a teoria e a prática, pois, ao invés de se ampliar a duração do segundo grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada, o que houve foi a redução desses últimos, assumindo-se assim, um caráter instrumental e de baixa complexidade (MOURA, 2007, p. 12).

Por outro lado, de acordo com Moura (2007) na Escola Técnica Federal (ETF) e Escola Agrotécnica Federal (EAF), instituições que deram origem ao atual Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), essa realidade foi bem diferente, pois:

[...] essas escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, e no caso das ETFs, estas instituições ofertavam cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, e as EAFs cursos no ramo agropecuário (MOURA, 2007, p. 13).

O autor ainda afirma que dessa forma as ETFs consolidaram-se como “referência de qualidade na formação de técnicos em nível médio” e os egressos dessas instituições passaram então a compor quadros de importantes empresas nacionais e internacionais, como a Petrobrás, a Vale do Rio Doce, entre outras (MOURA, 2007, p. 13).

Entre o final dos anos 1980 e a primeira metade dos anos 1990, “a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se”, e em 1996, com a promulgação da nova LDBEN, a Lei Federal nº. 9.394/1996, já quase não havia mais ensino profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e em alguns poucos sistemas estaduais de ensino (MOURA, 2007, p. 13).

Muller (2009, p. 18) faz um apontamento sobre a referida Lei, observando que na tentativa de “parecer moderna, introduziu os conceitos de flexibilidade, competências e habilidades [numa tentativa de manter a] perspectiva instrumentalista que sempre caracterizou a educação

profissional no Brasil.

Os artigos 39 a 42 do Capítulo II da LDBEN tratam da educação profissionalizante, estabelecendo mais claramente os objetivos para essa modalidade de ensino, definindo os três níveis da educação profissional: o básico (para o qual não se exige escolaridade prévia); o técnico (concomitante ou posterior ao ensino médio) e o tecnológico (egressos do Ensino Médio e Técnico). Portanto, a educação profissionalizante passou a ser articulada com o Ensino Médio, porém independente dele, resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista que desvincula o saber acadêmico do saber prático, criando, ainda, categorias diferenciadas dentro de uma mesma formação (MULLER, 2009).

Textualmente, a LDBEN diz o seguinte sobre a educação profissional:

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

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

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

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

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

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

Um ano após a promulgação da LDBEN, foi publicado o Decreto Federal nº. 2.208, de 17 de abril de 1997, cujo conteúdo é praticamente o espelho do Projeto de Lei nº 1.603, que tramitava em 1996, anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes, o qual encontrou muita resistência política no Congresso Nacional, vez que, dentre outros aspectos, objetivava consolidar a separação do ensino médio e a educação profissional, resistência esta desarticulada após a promulgação da lei de 1996, por conta do contido no artigo 36 – sobre o ensino médio – e nos artigos 39 a 42 – sobre a educação profissional –, possibilitando a regulamentação desejada (MOURA, 2007).

O Decreto Federal nº. 2.208 regulamentou, de forma mais detalhada, a educação profissional prescrita na LDBEN e, para este modelo de ensino, estabelece como objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; proporcionar a formação de profissionais para atividades específicas no trabalho com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; aperfeiçoar e atualizar tecnologicamente o trabalhador; e preparar os jovens e adultos para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho (MOURA, 2007).

## Considerações Finais

Este artigo teve por finalidade realizar um levantamento bibliográfico com interpretação em estado da arte acerca da Origem da Educação Profissional no Brasil e o desenrolar de sua trajetória até os moldes dos Cursos Superiores Tecnológicos amparados pela LDB de 1996.

A Educação Profissional e o desenvolvimento do Brasil têm uma relação muito próxima, devido ao fato de que carregamos desde nossos primórdios a necessidade do desenvolvimento técnico, primeiro para transformação das riquezas brutas em prol dos nossos colonizadores e posteriormente como uma alavanca de independência moderna no período da Segunda Guerra Mundial.

A história da Educação Profissional no Brasil entrelaça-se com a própria história do Brasil dada sua importância no eixo do desenvolvimento econômico, social, profissional e humano, que a cada momento atendeu uma necessidade específica determinada e a imposições de diferentes regiões do território brasileiro. A Educação Profissional está a cada dia e atualmente a disposição de todos que buscam uma real formação tecnológica e científica, cumprindo sua missão de preparar jovens e indivíduos adultos para o mercado de trabalho que é a cada dia mais exigente em sua formação e seleção de profissionais.

## Referências

BARBOSA, Maria Simara Torres. **História da educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 439, de 31 de maio de 1890**. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=439&tipo\\_norma=DEC&data=18900531&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=439&tipo_norma=DEC&data=18900531&link=s)>. Acesso em: 22 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **História do ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1962. v. 2.

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986. v. 1, p. 205.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Caderno CEDES, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 de novembro 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MARIN, Andrea Cristina. **A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS EM CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS NO BRASIL: UM ESTUDO COM BASE EM LEVANTAMENTO JUNTO AO BANCO DE TESES DA CAPES**. São Paulo, 2014

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. *Holos*, a. 23, v. 2, 2007.

MULLER, Meire Terezinha. **A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofícios à criação do SENAI**. Paulínia/SP: Rede de Estudos do Trabalho, 2009.

NISKIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

OLIVEIRA, Dalila A. **A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90**. *Trabalho & Educação, Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG (NETE)*, Universidade de Minas Gerais, n. 8, jan./jun. 2001.

PEREIRA, José de Assis. **Avaliação do ensino sobre gestão de cadeias de suprimentos nos cursos superiores em logística na Região da Grande São Paulo**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul/SP, 2011.

PICANÇO, Cristiane Santos. **Desafios da educação profissional e tecnológica: a experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

ROSETTI JUNIOR, Helio. **Graduação e inovação**. Disponível em: <[http://www.administradores.com.br/artigos/academico/graduacao-e-inovacao/11829/SÃO\\_PAULO](http://www.administradores.com.br/artigos/academico/graduacao-e-inovacao/11829/SÃO_PAULO)>. Lei Estadual nº. 952/76. Acesso em: 03 nov. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educ. Soc. v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2012.

Recebido em 23 de novembro de 2018.

Aceito em 6 de dezembro de 2018.