



ENSINO TÉCNICO FEDERAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO PRONATEC

Fábio Liberato de Faria Tavares¹

Resumo

Neste artigo é feito um breve histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil desde a formação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX até a atualidade, abordando também a questão da profissionalização feminina em outros espaços que não necessariamente pertenceram ao poder público federal.

Palavras-chave: educação tecnológica, formação profissional, Brasil.

As Escolas de Aprendizes Artífices

A educação de nível técnico era mal vista no Brasil desde o início da colonização. Para Rodrigues (2002) o poder na sociedade colonial estava nas mãos dos grandes produtores e de seus familiares e logo abaixo vinham os artífices, mecânicos e tecelões. No entanto, quando essas profissões foram ensinadas para os escravos, o prestígio das atividades manuais caiu vertiginosamente.

Durante a estadia da Família Real Portuguesa no Brasil (1808-1821) e no Primeiro Reinado (1822-1831) ocorreram tentativas de desconstruir a imagem do trabalho manual como “atividade de escravo”, assim como de abrir escolas que oferecessem esse tipo de formação. Em 1830, “[...] foi apresentado ao Congresso um projeto que instituiria o ensino profissional no país, em todo distrito com mais de 100 residências.” (RODRIGUES, 2002, p. 54). Infelizmente a iniciativa não foi aprovada. Somente no início do século XX a ideia de uma rede nacional de ensino técnico ressurgiria com êxito.

O embrião das escolas de aprendizes artífices surgiu no estado do Rio de Janeiro, durante a gestão de Nilo Peçanha² (1903-1906). Em 1906 foi inaugurada a primeira, na cidade de Campos dos Goytacazes, sua cidade natal. No mesmo ano, o político foi eleito vice-presidente da república. Com a morte do presidente Afonso Pena em 1909, Nilo tomou posse e iniciaram-se os procedimentos para tornar a escola um projeto de alcance nacional via

¹ Bacharel e licenciado em História pela UFMG. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor das redes públicas de Belo Horizonte e Sabará. O artigo é fruto das leituras feitas para a disciplina “História da Educação Tecnológica”, ministrada pelo professor Irlen Antônio Gonçalves e da pesquisa para confecção da dissertação “Não quero ser professora”: o curso técnico de Química da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG) como alternativa ao magistério, orientado pela professora Carla Simone Chamon e coorientado pela professora Laura Nogueira Oliveira. Email: fabioliberatohis@gmail.com.

² Um fato importante sobre este presidente é que ele foi o primeiro e até hoje único presidente mulato do Brasil. Foi comum várias de suas fotos terem sido clareadas para esconder a sua origem étnica.

Decreto 7566. Assim como o plano de D. Pedro I, o do político fluminense era grandioso, pois previa que cada cidade brasileira deveria ter pelo menos uma escola (GOMES, 2003, p. 56).

Em 1910, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio entraram em funcionamento 19 Escolas de Aprendizes Artífices em capitais, com exceção do Estado do Rio de Janeiro, onde a escola foi instalada (federalizada) no município de origem do presidente. Soares (1982) atribuiu o fato a uma rixa com o Presidente do Estado na época, Alfredo Backer.

Os cursos eram destinados para crianças entre 10 e 13 anos de idade e ofereciam uma formação primária. A intenção era salvar o “futuro da nação”, ou seja, as crianças. O preparo teria como objetivo capacitar e disciplinar esses jovens, mas sem lhes dar a possibilidade de alçarem voos mais altos como o ingresso numa carreira de nível superior. Como defende Brandão (1999), esse modelo teria caráter assistencialista antes de tudo. No primeiro ano de funcionamento, foram registradas 2118 matrículas com frequência de 1248 estudantes (QUELUZ, 2000, p. 31).



Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais na primeira metade do século XX

Os cursos oferecidos ao longo da existência das escolas, tais como latoaria, marcenaria, vimeria e benefício mecânico da madeira, reforçava o caráter artesanal das atividades e o objetivo maior de disciplinar esses jovens, tornando-os “úteis a nação”.

Para Gomes (2003), tanto as instalações quanto os professores não apresentavam a qualidade requerida para o sucesso da iniciativa, causando altas taxas de abandono. Em 1911 passou a ser fornecida ajuda de custo para os alunos, mas em 1918 o benefício foi suspenso, causando a volta das desistências. Outras formas de manutenção das escolas foram

adotadas como o fornecimento de merenda para os alunos e a produção de mercadorias para serem vendidas.

A partir de 1919 passaram a ocorrer investimentos na melhoria do corpo docente com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Devido ao fenômeno que Cunha (2005) classificou como de “complexificação do setor industrial” ocorrido durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), as escolas se converteram em Liceus Técnicos e em 1942, por via do Decreto 4.127 se tornaram Escolas Técnicas. Os cursos passaram a ser de nível médio e a dar acesso limitado ao ensino superior³.

A mulher no ensino técnico

Antes de entrarmos na capacitação profissional feminina no Brasil, torna-se necessário um recuo temporal para verificar de que forma a mulher conseguiu conquistar o seu espaço no mundo do trabalho externo à casa. Na América Portuguesa, a mulher era vista como um ser incapaz, em condições semelhantes a dos escravos, devendo total obediência ao pai e posteriormente ao marido. Suas vidas ficavam restritas ao ambiente doméstico, cuidando da administração do lar e da prole. Por esses motivos, investimentos nos seus estudos eram vistos como desnecessários. Um exemplo que ilustra a condição da mulher no período é que, de acordo com as Ordenações Filipinas⁴, o homem seria perdoado caso matasse a mulher que o traísse. Entretanto, se a mulher fizesse o mesmo seria julgada por assassinato (DEL PRIORE, 2013).

Neste universo colonial, a escolarização era uma obrigação da família e da Igreja, mais especificamente dos jesuítas. Porém, com a expulsão da Companhia de Jesus da América Portuguesa a mando do Marquês de Pombal no ano de 1759, o Estado Português assumiu o setor educacional na colônia. Para isso foi criado o Subsídio Literário, que era um imposto sobre produtos de grande consumo, como carne e açúcar, no intuito de financiar a educação. O sistema já apresentava severas falhas com relação ao pagamento dos professores. Além de a remuneração ser baixa, era comum o atraso nos pagamentos chegar a meses ou até mesmo anos (FONSECA, 2011). Nas poucas escolas existentes (a maioria mantida por ordens religiosas) eram ensinadas a leitura, escrita, as quatro operações fundamentais da matemática e a doutrina cristã. Entretanto, já nos primeiros anos era feita uma distinção na grade curricular, na qual pesava a questão de gênero: meninos aprendiam geometria e as meninas o corte e costura (LOURO, 2004).

³ Inicialmente, o aluno poderia tentar seguir carreira de nível superior na área em que ele tinha formação técnica. Por exemplo, uma pessoa formada no curso técnico em Química teria acesso à graduação em Engenharia Química, mas não a cursos de outras áreas como Direito.

⁴ “As Ordenações Filipinas resultaram da reforma feita por Felipe II da Espanha (Felipe I de Portugal) ao Código Manuelino durante o período da União Ibérica. Continuou vigendo em Portugal ao final da União, por confirmação de D. João IV” (PORTAL O SENADO, [19--?], n.p.).

A partir da independência política do Brasil em 1822, iniciaram-se discussões mais acaloradas sobre a educação e estas começaram a tomar conta do parlamento e dos meios intelectuais nacionais. Embora só tenha entrado na pauta política brasileira no século XIX, a questão começou a ser tratada na Europa ainda no século XVIII, pois, de acordo com Fonseca, “[...] sob a influência do iluminismo, muitos intelectuais começaram a discutir a importância do Estado na educação escolar” (FONSECA, 2011, p. 81).

A legislação que entrou em vigor em 1827 garantiu o ensino para o público feminino, mas este deveria ser realizado em unidades separadas do público masculino e por professoras. De acordo com Jinzenji (2011), os primeiros estabelecimentos de ensino voltados para meninas no período imperial, na Província de Minas Gerais, surgiram no ano de 1828, nas cidades de Ouro Preto, Mariana, Sabará, Barbacena e em outras vilas. Ao longo do século XIX houve considerável aumento da presença feminina nas escolas. O número de alunas já era equivalente a 35% das matrículas no ano de 1889 (ibid.). Apesar da ampliação do acesso feminino à educação elementar, o mesmo não ocorria no ensino superior, no qual a presença delas era vedada. Somente em 1879 o governo imperial derrubou a barreira que existia para o público feminino. Por esse motivo, as mulheres que buscavam seguir uma carreira profissional, que exigia escolarização, tinham praticamente como única opção o magistério.

A entrada da mulher no magistério brasileiro iniciou-se ainda na primeira metade do século XIX, graças à construção de um ideário no qual a docência no ensino primário seria uma atividade mais adequada a este público, pois, de acordo com Chamon (2005), a profissão envolveria “amor”, “dedicação”, e que a mesma seria um “sacerdócio”. Tais características seriam funções primordiais de uma mãe. Seguindo essa lógica, os salários despencaram, pois uma tarefa de tal grandeza e importância não deveria ser executada meramente por questões financeiras.

Foi durante a Primeira República (1889-1930) o período em que houve a consolidação da mulher como professora primária. Isso ocorreu devido ao aumento das taxas de urbanização, com a ampliação da oferta de serviços urbanos, como iluminação das ruas e transporte público (AZEVEDO; FERREIRA, 2006). Estas melhorias facilitavam a circulação feminina, na medida em que o ambiente público se tornava mais seguro. De acordo com os mesmos autores, outra conquista ocasionada pela urbanização foi o acesso do público feminino a clubes, teatro e cinemas (ibid., p. 231). Porém, é importante destacar, com relação ao mercado de trabalho feminino, que a mulher de origem humilde sempre teve de trabalhar para obter seu sustento e o de sua prole, seja em atividades domésticas ou de costura ou mesmo no setor secundário. No Brasil, 76% dos empregados do setor industrial eram mulheres no ano de 1872 (RAGO, 2004).

Com relação às novas possibilidades de profissionalização feminina no início do século XX, há exemplos na própria cidade de Belo Horizonte. Em 1913, foi inaugurada na capital mineira a Escola Profissional Feminina. Ela se destinava a oferecer cursos de: “Normalista profissional, desenhista, guarda-livros, chimico-analista, dactylographo, tachygrapho, telegraphista, e bem assim certificados de mestra em – costuras, flores, chapéus, pastelaria” (CHAMON; GOMES, 2010, p. 5). Os cursos oferecidos por esta instituição eram, na verdade, uma escolarização dos saberes domésticos, não visando tirar a mulher da condição subalterna. Entretanto, para Azevedo e Ferreira (2006, p. 241):

[...] as experiências desenvolvidas em escolas de formação profissional podem ser interpretadas como um laboratório social no qual foram vivenciados novos papéis que projetavam as mulheres no espaço público enquanto profissionais. Assim, o novo papel social atribuído ao gênero feminino, que associava a domesticidade à vida pública, algumas vezes chamada de “maternidade científica” (Apple, 1987; Perrot, s/d) ou de “maternidade social” (Besse, 1999; Vidal e Rodrigues, 2004), não consistia pura e simplesmente a reiteração dos atributos “naturais” femininos de mãe e esposa. Nessa perspectiva, a escolarização do doméstico implicava a reinvenção das tarefas atribuídas às mulheres no sentido de sua conversão em tipos específicos de trabalho e, conseqüentemente, sua transformação em várias espécies de atividades profissionais.

Para os autores, a intenção até poderia ser de manter a mulher numa posição subalterna, mas isso não quer dizer necessariamente que as mulheres que aproveitavam essas brechas oferecidas não as utilizavam para efetivamente alcançar a ascensão social e, até mesmo, abrir caminho para outras conquistas. Além dessa experiência belo-horizontina, outras iniciativas de escolarização feminina podem ser citadas. Em Curitiba foi fundada, em 1943, pelas Irmãs de São José, a Escola Técnica de Comércio de São José. A instituição educava mulheres para trabalharem no comércio e na área de Contabilidade. Em 1946 foi fundada, em Porto Alegre, a Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles. A escola gaúcha era exclusivamente feminina e tinha sido estruturada no intuito de proporcionar um modelo de educação voltado para o mundo doméstico e que fosse capaz de formar mulheres preparadas para cuidar do lar e dos seus filhos, vistos como o futuro da nação brasileira. Esta concepção de ensino estava de acordo com os ideais do Estado Novo (1937-1945). Apesar de este já ter acabado quando da fundação da instituição, suas influências não foram apagadas. No local eram ofertados cursos como o de Corte e costura, Chapéus e Flores e Ornatos para alunas com idade entre 12 e 17 anos (LOURO; MEYER, 1993).

Durante o Estado Novo houve incremento da participação feminina no mercado de trabalho. O Decreto-lei 4.244 de 1942 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário durante a gestão de Gustavo Capanema como ministro da Educação e Saúde. A lei especificava modelos de formação voltados para as elites, para os trabalhadores e, também, para as mulheres (BRASIL, 1942). A intenção com isso era trazer a mulher para o projeto de engrandecimento do país, mas sem o objetivo de transformá-la num agente com força

suficiente para contestar a ordem estabelecida. Houve o oferecimento de mais cursos de nível técnico assim também como abriu caminho para o surgimento do curso superior de Pedagogia, permitindo de forma consistente a oportunidade ao público feminino de frequentar universidades (AZEVEDO; FERREIRA, 2006). Isso, mais uma vez, reforça a ideia de que as mulheres não foram apenas agentes passivas das transformações que ocorriam, mas que também conseguiram tirar proveito delas de alguma forma. Partindo de uma perspectiva foucaultiana, Guacira Louro (1997, p. 39) ressalta que: “o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir”. Para Foucault, se não houver possibilidade de resistência, o que se teria era uma relação puramente de violência (ibid.).

Apesar de nunca ter havido em lei a proibição de mulheres nas Escolas de Aprendizes Artífices ou nas Escolas Técnicas, não há registro da presença feminina, pelo menos no atual CEFET-MG. É a partir da década de 1960 que maiores possibilidades para o público feminino se abrem. De acordo com Cardoso (2011), a UNESCO orientou seus países membros a criarem oportunidades para o acesso de mulheres ao ensino técnico. Além disso, a decadência do magistério, profissão quase que exclusivamente feminina neste período ajudou numa entrada maciça de mulheres em outras modalidades de ensino técnico. No curso técnico de Química na Escola Técnica Federal de Minas Gerais, por exemplo, a presença feminina que era inexistente em 1964, ano de criação do curso, teve início tímido em 1966 e se tornou majoritária no ano de 1969 (TAVARES, 2015).



Alunas do curso técnico de Química da Escola Técnica de Minas Gerais no início dos anos 1970.
Autor desconhecido.

As escolas técnicas da década de 1950 até o final dos anos 1970

Na presidência de Juscelino Kubitscheck, a economia brasileira passou por rápidas e profundas transformações. O governo se lançou num pacote de grandes obras como rodovias, hidrelétricas e a construção de uma nova capital federal no então isolado planalto central. Além disso, houve forte incentivo para a vinda de empresas estrangeiras, principalmente de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e automóveis. Mais uma vez se mostraram necessárias alterações consideráveis no sistema federal de ensino técnico e, no ano de 1959 as escolas técnicas e industriais foram transformadas em autarquias. Isso representou, para as instituições, autonomia didática e de gestão, podendo gerir os seus recursos e formar mão de obra de acordo com as especificidades das regiões onde as mesmas estavam instaladas. Para a efetivação dessas alterações, foram estabelecidos dois conselhos deliberativos, o Conselho de Representantes (CR) e o Conselho de Professores (CP), que tiveram doze anos de duração entre 1962 e 1974⁵.

No início da década de 1960 ocorreram novas mudanças na política governamental de incentivo à capacitação de nível técnico. Com a aprovação a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, foi garantida a equivalência do ensino técnico com o ensino secundário. Com isso, um técnico de nível médio poderia prestar exame vestibular para qualquer carreira de nível superior. A mudança acabou contribuindo para a melhoria das escolas técnicas e também para que as mesmas virassem uma espécie de “cursinho pré-vestibular gratuito” para as classes médias, que nelas entravam visando na maioria das vezes apenas a preparação para os concursos vestibulares, gerando dessa forma um desperdício de recursos públicos, pois profissionais de nível técnico eram formados e não colocavam os conhecimentos aprendidos em prática no mercado de trabalho.

Em 1963, o presidente da república João Goulart, por meio do Decreto nº 53.324 de 1963, estabeleceu o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra (PIPMO). Naquele momento o país passava por uma crise econômica severa devido ao fracasso do Plano Trienal, com um grande número de desempregados necessitando de qualificações para serem reinseridos no mercado de trabalho. O programa era para ser temporário, mas os militares que tomaram o poder em abril de 1964 estenderam o projeto, que só foi encerrado no ano de 1982. Pelo programa passaram nada menos que 2,6 milhões de trabalhadores (CUNHA, 2005). Além de atender a demanda do setor industrial, os militares também viam os cursos técnicos como uma “válvula de escape” para as pressões cada vez maiores dos jovens por ingresso no ensino superior público (GASPARI, 2014). Apesar do enfoque dado ao ensino

⁵ O funcionamento e as atribuições dos dois órgãos foram regulamentados pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959.

técnico a rede federal não sofreu grande ampliação. No final da década de 1960 eram 23 escolas.

Em 1971 o governo militar baixou uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que tramitou no tempo recorde de 40 dias em substituição à Lei 4024 de 1961 que havia passado por treze anos de avaliações (PILETTI; PILETTI, 2012). Nela ficou estabelecido que o segundo grau (atual ensino médio) seria profissionalizante. A ideia do governo mais uma vez era desviar o foco dos estudantes das classes mais baixas do ensino superior, mas o resultado foi desastroso. Para poupar recursos, as escolas optaram por implantar formações técnicas baratas, muitas vezes sem vinculação com o mercado local como cursos de técnico administrativo e de contabilidade (ibid.).

Em mais uma tentativa de expandir a educação sem os devidos investimentos, em 1978, as escolas técnicas do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, se tornaram centros federais de educação tecnológica (CEFETs). Posteriormente, esse modelo foi estendido para outras unidades. A intenção era formar engenheiros de operações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009) uma graduação de três anos que não atendia nem ao mercado e muito menos aos profissionais. Em entrevista para o projeto “Ouvir para contar – Construção de um acervo de memórias de professores, funcionários e alunos-egressos do curso de Química/CEFET-MG, décadas de 1960-1970”⁶ concedida em 2012, o atual presidente do Conselho Regional de Química de Minas Gerais Wagner José Pedersoli declarou que:

Depois vieram as engenharias operacionais né? De operação, que foram transformadas em plenas porque aquela operação não valia nada porque era uma coisa intermediária, meia boca né? Fazia operação lá e tinha que completar a plena aqui na UFMG. [...] E muitos vieram fazer a complementação da plena porque era um engenheiro também de segunda classe (PEDERSOLI, 2012, p. 44).

Ou seja, pelo fato de o curso não atender as expectativas, muitos profissionais da área eram obrigados a fazerem complementação em outras instituições de ensino.

O ensino técnico dos anos 1980 à atualidade

Na década de 1980, o governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola do PDT encarregou seu vice, o antropólogo Darcy Ribeiro de implantar um projeto revolucionário para aquele momento, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A ideia era oferecer educação em tempo integral e de qualidade. Foram inauguradas cerca de quinhentas unidades (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 218). Apesar do êxito inicial, o projeto foi abandonado em 1987

⁶ Projeto desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013 coordenado pela professora Laura Nogueira Oliveira do CEFET-MG e que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

pelo governador do estado eleito no ano anterior em pleno clima de euforia causado pelo Plano Cruzado⁷, Moreira Franco do PMDB, derrotando o próprio Darcy Ribeiro. Franco alegou que os altos custos para expansão e manutenção da iniciativa a inviabilizavam. Na verdade, o que pode ser observado na atualidade é o alto custo da não expansão deste projeto. Entretanto esta é uma discussão ampla para ser colocada neste artigo. O assunto é citado porque Cunha (2005) apontou para o fato de o governo federal ter se lançado num plano de ampliação da educação técnica que visava justamente competir com a exitosa iniciativa do oposicionista estadual. Entre 1986 e 1987, o catarinense Jorge Bornhausen, um ex-integrante da ARENA, que assim como vários outros membros do primeiro governo pós-ditadura (entre eles o próprio presidente José Sarney) abandonaram o partido governista nos estertores da ditadura militar e se filiaram a outros partidos como o PFL (atual DEM), foi o ministro da educação. Ele lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha como meta inaugurar duzentos CEFETs em todo território nacional. Porém, apenas dezesseis ficaram prontos e num sistema semelhante aos dos campi universitários, ou seja, as unidades não eram autônomas, mantinham ligações com CEFETs ou escolas técnicas já existentes.

Nos anos 1990, o que se viu foi ao mesmo tempo uma ampliação dos cursos de nível superior e de pós-graduação e um sucateamento do ensino técnico nos governos de Fernando Collor/Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso. Em 1997 foi implantado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), as escolas técnicas e as agrícolas se tornaram CEFETs. Houve o congelamento da contratação de docentes e técnicos administrativos para uma rede que contava naquele momento com 140 escolas (CALDAS; NETO; AZEREDO, s.d.).

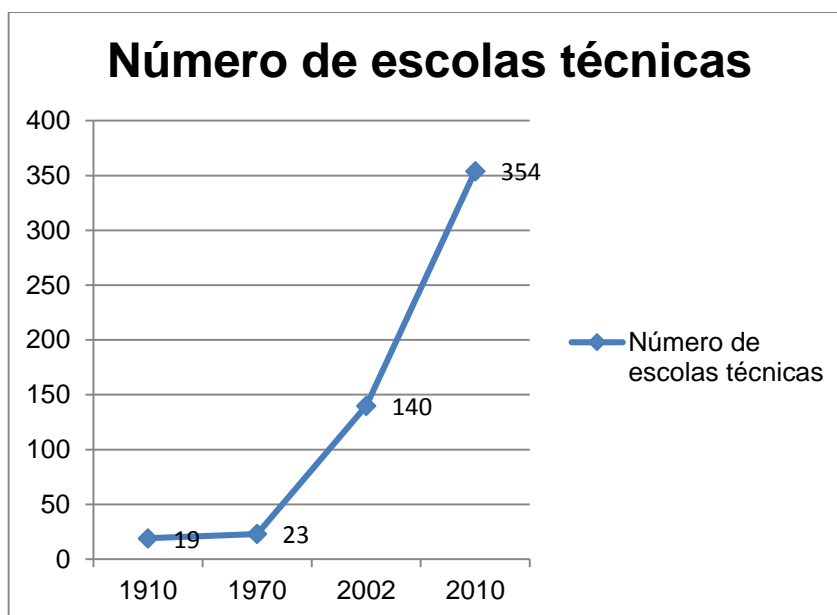
A partir do governo do presidente Lula (2003-2010), houve um incremento jamais visto no ensino técnico. Ao longo dos oito anos de mandato, foram criadas duzentas e quatorze escolas técnicas federais. Em 2008 surgiram os IFETS. De acordo com Tavares (2012):

Além da implantação de novas unidades de ensino, a Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes, que juntas passam a integrar uma única autarquia. Apesar de manterem, por força desta Lei, a oferta de Ensino Técnico-Profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e

⁷ O Plano Cruzado foi uma tentativa do governo José Sarney (1985-1990) de controlar a inflação feita em 1986. Inicialmente o projeto deu certo, mas o uso político do mesmo fez com que o comércio clandestino de mercadorias fizesse com que a inflação voltasse a crescer já no final do ano, logo após o pleito eleitoral no qual o partido do presidente, o PMDB conseguiu eleger 22 dos 23 cargos de governador de estado que estava em disputa.

cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012, p. 9).

Além da considerável expansão, o ensino técnico passou a conviver mais intensamente com o ensino superior. No governo de Dilma Rousseff (2011-2015), foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Até 2014, a iniciativa, que foca tanto no oferecimento de ensino técnico como profissionalizante havia alcançado a marca de 6,8 milhões de matriculados, superando o PIPMO e se tornando o maior programa de acesso ao ensino técnico e profissionalizante da história brasileira.



A política de expansão foi mantida no primeiro governo da presidente, quando foram inauguradas cerca de duzentas unidades. Devido ao contingenciamento de verbas iniciado em seu segundo mandato, é nebuloso os rumos do ensino técnico público federal no Brasil.

Considerações finais

A política federal de ensino técnico sofreu profundas alterações desde o seu surgimento. Da intenção de tornar os “desfavorecidos de fortuna” em cidadãos “úteis à nação”, a rede hoje é referência na formação de mão de obra para todos os setores da economia, assim como, em alguns casos como um “cursinho pré-vestibular gratuito”, algo que desvirtua a sua função e gera um desperdício de recursos públicos, pois o aluno formado nas escolas não se insere no mercado de trabalho. Após um período de sucateamento na década de 1990, é fato que o setor recebeu atenção especial dos governos do PT. No entanto, a continuidade da expansão

ainda se faz necessária e infelizmente existem sérios riscos de que ela não tenha continuidade, afinal, com a política de contenção de gastos assumida neste segundo mandato do governo Dilma, todas as áreas foram atingidas, mesmo que ironicamente o slogan de seu novo mandato ser “pátria educadora”. Esses gestos contrariam as promessas feitas durante a campanha eleitoral de 2014 e acabam servindo de combustível para as tentativas de desestabilização que vem sendo orquestradas pela oposição.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, v.27, p.213-254, julho-dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32143.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015.
- BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. RJ, v.25, n.3, set/dez 1999: 17-30.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário*. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 jul. 2015.
- CALDAS, Luiz Augusto; NETO, Joaquim Rufino; AZEREDO, Genival Alves. *FHC e as escolas técnicas*. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=3754> Acesso em 20 out. 2015.
- CARDOSO, Vera Lúcia. *A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso a antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais – CEFET-MG*. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.
- CHAMON, Carla Simone; GOMES, Warley Alves. Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: SENEPT, 2, 2010, GT 04 - História da Educação Profissional e Tecnológica. *Anais...* MG: SENEPT, 2010. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ENTRE_O_TRABALHO.pdf> Acesso em: 05 ago. 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2013.

- FONSECA, Thaís Nívia. Regidos e mal pagos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 6, n.64, p. 80-83, jan. 2011.
- GASPARI, Elio. *A ditadura derrotada*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. *Vértices*, Campos-RJ, n.3, 2003, p. 53 – 79.
- JINZENJI, Mônica Yumi. Filhas da constituição. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 6, n.71, p.80-83, ago. 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cad. Pesqui.* [online], n.87, p.45-57, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741993000400005&script=sci_abstract> Acesso em: 22 jan. 14.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em 19 out. 2015.
- PEDERSOLI, Wagner José. Belo Horizonte, 29 de agosto de 2012. Entrevista concedida a Laura Nogueira Oliveira e Fábio Liberato de Faria Tavares.
- PILETTI, Cláudio e PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012.
- QUELUZ, Gilson L. O contexto de surgimento das escolas de aprendizes artífices. In: *Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930*. Curitiba: CEFET-PR, 2000, pp. 17-32.
- RAGO, M. Ser mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In: VENTURINI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. de (Orgs.). *A Mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.31-42.
- RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. In: *Revista Brasileira de História da Educação* n° 4 jul./dez. 2002.
- SOARES, Manoel de Jesus. As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução. In: *Forum Educacional*, RJ, FGV, 6(3), jul/set 1982, pp. 58-92.
- TAVARES, Fábio Liberato de Faria. “Não quero ser professora”: o curso técnico de Química da Escola Técnica Federal de Minas Gerais como alternativa ao magistério. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós – Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte, 2015.
- TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da formação profissional no Brasil. In: *Anais IX Anped Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Tbalho/01_08_10_177-6475-1-PB.pdf> acesso em 21 out. 2015.