

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINA PEREIRA CAMPOS FACURE VILELA

**DE ESCOLA AGROTÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
DE UBERABA – MG
(1982 - 2008)**

**UBERABA – MG
2019**

CAROLINA PEREIRA CAMPOS FACURE VILELA

**DE ESCOLA AGROTÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
DE UBERABA – MG
(1982 - 2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti.

**UBERABA – MG
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

V711d Vilela, Carolina Pereira Campos Facure.
De Escola Agrotécnica a Instituto Federal do Triângulo Mineiro
de Uberaba-MG (1982-2008) / Carolina Pereira Campos Facure
Vilela. – Uberaba, 2019.
130 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e
seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti.

1. Educação profissional. 2. Ensino agrícola. 3. Escolas –
Instituições de ensino. I. Gatti, Giseli Cristina do Vale. II.
Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III.
Título.

CDD 370

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

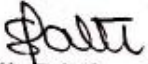
Carolina Pereira Campos Facure Vilela

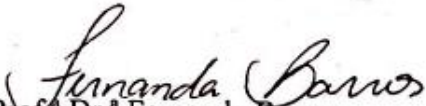
DE ESCOLA AGROTÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO DE UBERABA – MG (1982 - 2008)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21/08/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Giseli Cristina do Vale Gatti
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.^a Dr.^a Fernanda Barros
UFCat – Universidade Federal de
Catalão.


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por dar-me condições para alcançar esta conquista.

À professora Gisele, pela amizade, pelos ensinamentos e pela compreensão.

Aos meus familiares e ao meu esposo, que sempre me apoiaram.

A todos os meus colegas do Curso de Mestrado, que sempre me ajudaram neste percurso.

A todas as minhas amigas do Grupo Saúde e Espiritualidade, que sabem o seu lugar em meu coração.

Aos funcionários do Arquivo Público de Uberaba, pela prontidão e atenção em responder as minhas indagações e pela contribuição com as fontes documentais.

Aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, por disponibilizarem as fontes documentais.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram comigo, o meu afetuoso agradecimento.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, vinculada à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, tem como objetivo geral compreender as motivações que levaram ao empreendimento de criação e a forma como funcionou a Escola Agrotécnica na cidade de Uberaba no período de 1982 a 2008. O recorte temporal de 1982 a 2008 representa o período compreendido entre o ano de criação do Curso Técnico em Agropecuária até o ano de transformação do estabelecimento em Instituto Federal com ênfase no processo de implantação, nas transformações estruturais e tipo de formação oferecida aos alunos da instituição. A proposição da problemática está vinculada ao exame do papel de uma instituição de ensino agrícola na cidade de Uberaba/MG no período determinado, contribuindo assim, para o alargamento da compreensão da função do ensino agrícola e da importância não apenas econômica, ligada à área agrícola, mas também educacional. Nessa perspectiva, procura-se investigar o significado da criação e instalação da Escola Agrotécnica Federal, a origem dos alunos, as bases curriculares sobre as quais o curso foi erguido e aspectos da sua infraestrutura. Neste intento, procura-se interpretar a visão da sociedade a respeito desta instituição de nível profissionalizante no período em questão, além da “fala” da imprensa e da política local e regional para reconstrução da história da instituição. Neste trabalho, nossos objetivos específicos são os seguintes: Entender o contexto histórico do ensino agrícola no Brasil e as circunstâncias específicas da Escola Agrotécnica na cidade de Uberaba; Resgatar a trajetória dessa instituição no período de 1982 a 2008 fazendo uma observação a respeito do significado dessas transformações, bem como as principais implicações de cada etapa da instituição ao longo desse período; apresentar o novo modelo de educação profissional, reforçando uma das premissas constitucionais de educação pública e gratuita num momento em que os IFs estão sendo profundamente ameaçados. O referencial teórico apoiou-se principalmente nas contribuições de Cunha (1977, 2005a e 2005b), Magalhães (2004), Buffa e Nosella (2009), Romanelli (2016), Manfredi (2016). O processo de investigação foi dividido em três etapas e contou com pesquisa bibliográfica e documental, levantamento, catalogação das fontes e análise documental do material levantado *in loco*. Por meio dessa investigação, foi possível perceber o papel social e econômico da Escola na cidade de Uberaba e região, a partir do alargamento da oferta de ensino em suas diversas modalidades e níveis (médio, técnico, secundário, superior), representando um passo qualitativo fundamental na oferta de educação pública e gratuita.

Palavras-Chave: Instituições Escolares. Educação Profissional. Ensino Agrícola. Escolas Agrotécnicas.

ABSTRACT

The present research carried out in the Pos-Graduate Program, Mastership in Education in the University of Uberaba, in the line named as “Educational Processes and its Foundations”, being the general goal to understand the motivations behind the creative enterprise and how the Escola Agrotécnica in the city of Uberaba operated from 1982 to 2008. The temporal clipping from 1982 to 2008 represents the period between the year of the creation of Agricultural Technicians Course until year of the processing establishment into Federal Institute with emphasis on the process of implantation, on structural change and kind of formation offered for the students of the institution. The proposition of the issue is bound to exam the role of local agricultural education institution in the city of Uberaba over a given period, thereby contributing, for the best understanding of agricultural education and not only for the economic importance, related to the agricultural field, but also educational. In this perspective, it seeks to research the significance of the creation and establishment of the Escola Agrotécnica Federal, origins of students, curricular bases on which the course was raised and aspects of its infrastructure. In such attempt, it seeks to interpret the view of society concerning this professional-level educational institution in the period in question, beyond the “speak” of the press and of local and regional policy for the rebuilding of institution’s history. In this work our specific goals are the succeeding: Understand the historical context of the agricultural education in Brazil and the specific circumstances of the Escola Agrotécnica in the city of Uberaba; Redeem the trajectory of this school from 1982 to 2008 making an observation about the meaning of these changes as well as the main implications of each stage of the institution throughout this period; To present a new model for professional education, strengthening one of the constitutional premises of public and free education, at a time when the IF’s are been deeply threatened. The theoretical reference was based mainly on the contributions of Cunha (1977 e 2005), Magalhães (2004), Buffa and Nosella (2009), Romanelli (2016), Manfredi (2016). The research process was divided in three stages: a bibliographic and documental research, survey, cataloging sources and documentary analysis of material collected in loco. Through this investigation, became possible to realize the social and economic function of the School in the city of Uberaba and region, due to increased offer of education in a number of formats and levels (middle, secondary, technical, higher), meaning a significant qualitative step in public and free education.

Keywords: School institutions. Professional education. Agricultural education. Agro-technical schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Crescimento populacional brasileiro de 1870 a 2011	25
Quadro 1 - Ensino Agrícola, Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946	32
Quadro 2 - Evolução Populacional Uberaba	37
Figura 1 - Mapa de Uberaba e Região na Época de sua Fundação	41
Figura 2 - Fachada do Prédio situado na Av. Edilson Lamartine Mendes, nº 300	44
Figura 3 - Transformação em EAFU	46
Figura 4 - Doação da Área	47
Figura 5 - Lançada a Pedra Fundamental da Escola-Fazenda	48
Figura 6 - Plano de Obras para Área Doadada pelo Município	49
Figura 7 - Portaria Unidade I Fazenda EAFU	50
Figura 8 - Transformação EAFU em CEFET.....	54
Figura 9 - Fachada Unidade I	57
Figura 10 - Fachada Unidade II	58
Figura 11 - Criação do Curso de Irrigação e Drenagem	59
Quadro 3 - Sumarizado Cursos CEFET	60
Quadro 4 - Legislação e Nomes da Instituição	62
Figura 12 - A Reforma do Ensino Profissionalizante	84
Figura 13 - Expansão da Rede Federal	88
Figura 14 - Comissão de elaboração da proposta de transformação em Instituto Federal	91
Quadro 5 - Documentos norteadores do IFTM	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCST - Catálogo Inicial dos Cursos Superiores de Tecnologia
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONED - Congresso Nacional de Educação
EaD - Educação a Distância
EAFU - Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPAMIG - Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária
ESERD - Escola de Economia Rural Doméstica
EUA - Estados Unidos da América
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHC - Fernando Henrique Cardoso
IF - Instituto Federal
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MESP - Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública
ONG - Organização Não Governamental
PAO - Projetos Agrícolas Orientados
PBCM - Província Brasileira da Congregação das Missões
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PL - Projeto de Lei

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Técnico

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENETE - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

UEP - Unidade Educativa Descentralizada

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNED - Unidades de Ensino Descentralizada

URA - Uberaba

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 PANORAMA DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL	16
2.1 Trabalho e o Ensino Profissional no Exterior: primeiras experiências.....	17
2.2 Ensino Profissional no Brasil: alguns apontamentos	19
2.3 Ensino Agrícola no Brasil.....	28
2.4 Ensino Agrícola em Minas Gerais	33
2.5 Considerações Parciais	38
3 A TRAJETÓRIA DO ENSINO AGRÍCOLA EM UBERABA	39
3.1 A Cidade de Uberaba: um pouco de sua história.....	39
3.2 De Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba	43
3.3 O Centro Federal de Educação Tecnológica.....	52
3.4 Estrutura Curricular e Pedagógica do CEFET	58
3.5 Considerações Parciais	62
4 DIRETRIZES DE UM NOVO MODELO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DE ESCOLA AGROTÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL	67
4.1 Nova Concepção de Educação Profissional: a vertente tecnológica	69
4.2 A Verticalização nos Institutos Federais	74
4.3 Políticas Públicas para Implantação dos Institutos Federais	77
4.4 Implantação do IF na Cidade de Uberaba e seus Reflexos na Sociedade Uberabense.....	89
4.5 Considerações Finais	99
REFERÊNCIAS	107
ANEXO	115
Transcrição Ilustração 4 – Doação da Área	116

Transcrição Ilustração 10 - Transformação EAFU em CEFET.....	118
Transcrição Ilustração 13 - Criação do Curso de Irrigação e Drenagem.....	119

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta investigação teve sua origem no meu interesse em compreender as motivações para a implantação da Escola Agrotécnica Federal na cidade de Uberaba, assim como compreender os caminhos que essa instituição percorreu para ser objeto de tantas mudanças em sua designação e estrutura. Então, na busca de apreender os percursos e diversas transformações estruturais e conceituais dessa instituição, ocupei-me do processo de levantamento de teses e dissertações vinculadas à área da História de Instituições Educativas que têm como tema o ensino agrícola. Para apreender a natureza desse estabelecimento de ensino, busquei primeiramente resgatar as conjunturas históricas que levaram um Centro de Treinamento de Economia Doméstica Rural, fundado em 1953, passar à condição de autarquia federal com a implantação da Unidade Fazenda da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU) em 1982, passando posteriormente a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em 2002 e transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), no ano de 2008.

Assim, a partir desse esforço investigativo, vislumbrei a possibilidade de construção de uma primeira interpretação acerca da história da Escola Agrotécnica até a sua passagem para Instituto Federal e a sua função no período de 1982 a 2008, com a finalidade de possibilitar uma melhor compreensão do significado histórico e social dessa instituição escolar na cidade de Uberaba, Minas Gerais.

A investigação da história da Escola Agrotécnica oferece aos interessados – profissionais da instituição, cidadãos e comunidade – a oportunidade de conhecer as funções que esta instituição exerceu no passado. Além disso, uma investigação dessa ordem pode contribuir para o alargamento da compreensão da função do ensino agrícola no contexto local e regional. Portanto, buscando elucidar esses tópicos, foi fundamental o levantamento de produções acadêmicas sobre o ensino agrícola e profissional no Brasil e no estado de Minas Gerais, pois contribuíram para aprender como esses fragmentos de ensino se expandiram em âmbito nacional, levando, conseqüentemente, à implantação da **escola agrícola**, instituição que é objeto desse estudo.

A noção de uma instituição escolar corresponde a uma memória, um historicismo, processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidade em organização, ou seja, cada esfera, cada agente e cada núcleo constitui a história do estabelecimento (MAGALHÃES, 2004, p.62). Articular o particular com o geral, a partir de referências e documentos sobre a instituição

pesquisada, foi fundamental na construção desse trabalho. Na perspectiva de Buffa e Nosella (2009), pesquisar instituições escolares propicia não somente a saudação e instigante fascínio do passado, mas auxilia e eleva o conhecimento de seus profissionais e educadores comprometidos com as transformações sociais desejadas. Desse modo, busquei relacionar as principais referências teóricas da pesquisa historiográfica de instituições escolares proposta por Manfredi (2016), Magalhães (2004), Buffa e Nosella (2009), Romanelli (2016) e Cunha (1977, 2005a e 2005b) para o entendimento da história do Ensino Profissionalizante e a sua relação com o contexto local, regional e nacional para a compreensão da história da Escola Agrotécnica no período de 1982 – 2008. O período definido para investigação, 1982 a 2008, é justificado, respectivamente, pelo momento em que foi criado o Curso Técnico em Agropecuária e o ano de transformação do estabelecimento em Instituto Federal.

Sendo assim, a pesquisa procurou compreender as motivações que levaram ao empreendimento de criação e implantação da Escola Agrotécnica Federal na cidade de Uberaba (EAFU) no período de 1982 a 2002 e as diretrizes de um novo modelo em educação profissional com a transformação de EAFU em Instituto Federal no ano de 2008. A partir desse objetivo foi fundamental recorrer às fontes que se referem à Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD), Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM): o Acervo de Documentação da Instituição, disponível no setor de Arquivo e na Coordenação do Centro de Idiomas e Relações Internacionais do *Campus* Uberaba; o Acervo da Coordenação de Processo Seletivo, disponível na Reitoria da Instituição; o Arquivo Público Municipal.

Dentre as fontes encontradas e catalogadas a partir dos acervos documentais da escola, destacam-se: fotografias da escola, de visitas das autoridades, de feiras e exposições culturais, de desfiles cívicos que os alunos participavam e de alguns diretores do estabelecimento. Além disso, foram encontrados alguns relatórios anuais de atividades, correspondências, registro de matrículas, registro dos conteúdos com carga horária, quadro geral de alunos por série e cursos, quadro de professores, pastas contendo decretos, normas e regulamentos, manuais e livros. Também foi descoberta uma considerável documentação referente à doação de terreno para construção de uma nova unidade da instituição, bem como jornais da época e correspondências emitidas ao Diretor Geral da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) Oscar Lamounier Godofredo Júnior agradecendo o empenho do diretor na aquisição da área para funcionamento dessa nova

unidade. Já no acervo da Coordenação de Processo Seletivo, encontramos os editais de processos seletivos dos cursos ofertados pela instituição no período de 1996 a 2008.

No Arquivo Público de Uberaba foi possível buscar em jornais (Lavoura e Comércio, Jornal da Manhã) fotos da instituição, divulgação dos cursos ofertados, atuação dos governantes para o desenvolvimento da escola em Uberaba e outros que permitissem compor o cenário para a existência da Escola.

Assim, em diálogo com os objetivos e tema aqui já explicitados, realizamos um estudo do estado da arte das produções acadêmicas sobre o ensino agrícola e profissional no Brasil e no estado de Minas Gerais; do mesmo modo, resgatamos trabalhos relacionados às Escolas Agrotécnicas, Centros Federais e Institutos Federais do País. Como fonte de busca, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes. A realização iniciou-se por meio dos descritores: ensino agrícola, ensino profissional, escola agrotécnica e instituto federal. A partir dessa verificação inicial, formulamos um novo conjunto de descritores e palavras-chave a serem utilizados. Dentre o apanhado de teses e dissertações apresento, a seguir, mesmo que de forma parcial, as produções mais relevantes para esse estudo.

Luciana Couto Lemes (2016), com a dissertação “O modelo de gestão das Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um estudo de caso do IFTM *Campus* Uberaba”, apresenta a evolução do modelo de gestão da instituição objeto dessa pesquisa, desde a Escola Agrotécnica até os tempos atuais de Instituto.

Também em 2016, Edison de Almeida Manso defendeu a tese, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, intitulada “O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - a trajetória histórica do *Campus* Goiânia”. Esta investigação de caráter sócio-histórico no campo da História da Educação, levanta o histórico da trajetória do IFG, marcada por mudanças similares às vivenciadas pelo estabelecimento que faz parte desse estudo.

Marli de Souza Saraiva Cimino (2013), na tese apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, “Iluminar a terra pela inteligência: Trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena, MG (1910-1933)”, discorre sobre as preliminares iniciativas do Brasil para atender à demanda de mão de obra na área agrícola, paralelamente à trajetória do ensino profissional no País.

Daniela da Costa Garcia, em 2011, com a dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, com o título “História do Colégio Agrícola de Uberlândia – da criação à formatura

da primeira turma de Técnicos em Agropecuária (1957-1972)” realiza pesquisa sobre a história do Colégio Agrícola de Uberlândia desde sua criação até a formatura da primeira turma de Técnicos em Agropecuária. Esse trabalho é significativo porque introduz breve histórico das políticas econômicas e educacionais para o ensino agrícola; igualmente, retrata a inserção, estrutura curricular e pedagógica do curso Técnico em Agropecuária.

Em 2005, Roberto Antônio Deitos defende sua tese “O capital financeiro e a educação no Brasil”, na Universidade Estadual de Campinas, com análises e reflexões que permitem examinar as reformas educacionais empreendidas no Brasil, particularmente, aquelas referentes à política educacional nacional para o ensino médio e profissional.

Luzia Maria de Oliveira e Silva (2006) na tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal Uberlândia, “Whady José Nassif na prefeitura de Uberaba: administração pública municipal no Estado Novo” recupera as mudanças implementadas “no sistema-administrativo em âmbito municipal, com vistas à superação da estrutura política sob a hegemonia dos produtores rurais e modernização das instituições governamentais”. A investigação no município de Uberaba contribui para o resgate histórico das origens de Uberaba e região.

Nilce Ferreira, em 2012, defende sua tese, na Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “Escola de Economia Rural Doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)”, apresenta tópicos que permitem compreender as origens da Escola e sua função no período anterior à sua transformação em Agrotécnica Federal.

Para apresentar o proposto, este trabalho foi dividido em quatro seções. Esta primeira, introdutória e de contextualização e a segunda, “Panorama do ensino agrícola no Brasil”, que apresenta, inicialmente, breves apontamentos sobre como as imbricações entre trabalho e escola se manifestam em diferentes representações ideológicas e hegemônicas ao conceber a estrutura de ensino. A terceira seção, “A trajetória do ensino agrícola em Uberaba”, versa sobre o surgimento na cidade de Uberaba/MG da ESERD, apresentando em seguida uma investigação sobre as transformações que se sucederam nessa instituição até o ano de 2008. Enquanto Escola de Economia Rural Doméstica, a instituição apresenta um ensino voltado para a formação de mulheres para as atividades domésticas ligadas à manutenção dos lares situados nas regiões rurais da cidade. No entanto, com a transformação da ESERD em EAFU no ano de 1979, a criação do curso Técnico em Agropecuária em 1982 e a conseqüente transformação da EAFU em CEFET no ano de 2002, o

ensino dessa instituição assume novas feições, tema da seção final “Diretrizes de um novo modelo em educação profissional: de Escola Agrotécnica a Instituto Federal”.

Assim, espera-se que o esforço investigativo apresentado nas três primeiras seções auxilie na compreensão das motivações e políticas públicas que levaram ao empreendimento da criação do Instituto Federal e seus reflexos na sociedade, bem como a forma de funcionamento da vertente tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro na cidade de Uberaba.

2 PANORAMA DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

Buscando desvelar o ensino agrícola no Brasil, ponderamos sobre algumas acepções sobre o trabalho manual que se fazem subjacentes na reflexão de vários momentos da educação brasileira. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho manual, de forma geral, era visto de forma menosprezada no resgate histórico do desenvolvimento das atividades sociais humanas, gerando a herança cultural da antiguidade clássica vinda com os colonizadores do Brasil.

Em vista disso, percebe-se que desde os tempos do Brasil colonial, o ensino e, de forma geral, o ensino agrícola, estiveram majoritariamente vinculados à economia. Com ações para o ensino de caráter assistemático, confirma-se (firma-se) por muito tempo no País uma falta de preocupação em sistematizar um sistema escolar efetivo para a formação humana integral, ensino técnico e propedêutico (conhecimento geral). Entretanto, com o advento da modernização na agricultura brasileira configura-se uma necessidade real e inadiável por métodos e técnicas mais produtivas. Enfim, os contextos sociais e econômicos acabam por exigir que as iniciativas oficiais para a educação surgissem e se modificassem. Nesse sentido, em meados dos anos 1930, a classe política inaugura novos esforços com vistas a pôr fim ao estigma do trabalho manual como aviltamento da condição humana. Enfim, no presente capítulo registra-se que a construção ideológica sobre o valor do trabalho constituía e constitui parte dos discursos e ações do poder religioso e político para o ensino geral e, especialmente, agrícola e técnico no Brasil.

2.1 Trabalho e o Ensino Profissional no Exterior: primeiras experiências

Para resgatarmos as bases da educação profissional, faz-se necessária uma breve análise sobre o segmento do mundo do trabalho e origens do ensino, a fim de situar e contextualizar o debate que será aqui conduzido.

Historicamente, o trabalho e as reflexões sobre métodos de ensino partem, necessariamente, de construções socioculturais. Segundo Manfredi (2016, p.20), “desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades”. No que tange à educação, o sistema escolar é produto de uma gama de movimentos idealizados mediante aspirações de ordem econômico-social e político-cultural, assujeitando-se aos interesses diferenciados das classes hegemônicas.

Recuperando a história das sociedades, o trabalho tem sido visto como um segmento essencial para o desenvolvimento das atividades sociais humanas. Por tempos, as relações de produção em civilizações primitivas baseavam-se na manufatura de meios de subsistência. Desse modo, o trabalho consistia em assegurar a própria sobrevivência à base da caça, pesca, da coleta de alimentos e da agricultura rudimentar. Com o desenvolvimento da agricultura e do trabalho manual simultaneamente ao desenvolvimento das cidades e do comércio, surge, diante disso, uma nova divisão social do trabalho (noção durkheimiana). Apoiado nesse momento anterior, surge a divisão da propriedade, a repartição de funções e a consequente transformação das classes sociais:

Surgem, então, as corporações de ofício (base das futuras categorias socioprofissionais) e a separação entre o trabalho manual e o intelectual, as quais tenderão se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria (...) as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais do trabalho e os tipos de profissionais necessários (MANFREDI, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva das origens do ofício, Durkheim (2016) afirma que a única maneira de provar objetivamente algum fato social é seguir sua história, desde as origens até as épocas mais recentes. Como vimos, ocorre um processo de metamorfose do trabalho, o qual levará à necessidade de especialização profissional, ocasionando, pois, o início da necessidade de instrução; considerando, possivelmente, a educação e o trabalho como práticas inerentes aos agrupamentos humanos, transmitidas de geração a geração.

Nessa mesma linha de pensamento, Dermeval Saviani (2003), em texto publicado após uma exposição oral no *Seminário Choque Teórico*, na cidade do Rio de Janeiro, afirma que, com a inversão dessas relações já citadas por Durkheim, a sociedade moderna tende a assumir crescentemente a forma urbana industrial, visto que a agricultura nesta sociedade tende a ser crescentemente industrializada. Incorporando, portanto, as técnicas de produção industrial na produção agrícola. E, no interior, o campo tende a se urbanizar: a urbanização passa a predominar (SAVIANI, 2003, p.134).

Justamente sob essa ótica, o trabalho, ainda que existente em toda a experiência humana, ganha protagonismo nas interações sociais no início da era moderna. Não causa surpresa, portanto, que as primeiras iniciativas quanto ao ensino profissional tenham surgido no contexto da Revolução Industrial, inicialmente na Europa dos séculos XVIII e XIX.

Nesse sentido, Pires de Almeida (1989) destaca o surgimento das Escolas Centrais na França, já em 1795, instituições com propósito educacional amplo e diverso. A partir dessa primeira experiência, mas ainda com viés eminentemente teórico, institui-se também o ensino de desenho industrial no âmbito das escolas de base em 1817. Somente treze anos depois, criam-se as Escolas Públicas Intermediárias – instituições com foco nas demandas por trabalho, comércio e agricultura de cada região. A partir de então, a experiência francesa se consolida.

Na Inglaterra, conforme também destaca Pires de Almeida (1989), apesar de não existir esforço estatal próprio e coordenado para o desenvolvimento de uma rede de escolas profissionais, a robustez do caráter prático da educação de base preenche papel fundamental enquanto ensino com viés profissional.

A experiência inglesa também se caracteriza por uma proeminência de diversas organizações de desenvolvimento do ensino profissional, especialmente quanto à criação de escolas operárias pela *Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*, em meados do século XVIII. Dentre suas missões, consta especificamente o desenvolvimento das técnicas de agricultura e manufatura.

Na virada e no início do século XIX, surgem os chamados *Mechanics Institutes*, cuja principal missão era a formação de mecânicos para as atividades fabris das fábricas inglesas. Com relação ao ensino agrícola, tem-se a experiência da *Agricultural College in Cirencester*, posteriormente renomeado para *Royal Agriculture College*. Destaca-se que os estudos formais em agricultura no início do século XIX tinham dois aspectos principais: sua promoção por iniciativa privada e sua preocupação com o conhecimento científico em nível básico.

Os Estados Unidos da América (EUA), ainda que possuíssem parque industrial significativo no início do século XIX, não contam com uma rede de escolas profissionais. Assim como o antigo colonizador, os EUA focam, historicamente, na formação básica. Nesse sentido, Pires de Almeida (1989) aponta que não há ensino profissional desenvolvido naquela nação, ponto reforçado por Ledent (1910), ressalta o caráter eminentemente prático do ensino nos EUA.

2.2 Ensino Profissional no Brasil: alguns apontamentos

Inicialmente, antes de se adentrar ao tema do ensino profissional no Brasil, cumpre fazer uma breve introdução sobre a história do ensino no País. Segundo Manfredi (2016), as primeiras instituições públicas fundadas no Brasil são as de ensino superior e visavam à formação das pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. Para a autora, após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, a reorganização do sistema de educação e as primeiras medidas rumo à constituição do aparelho escolar estatal ocorrem após a transferência do reino português para o Brasil, em 1808. Com a derrocada jesuíta, a partir de 1750, o Estado inicia as rearticulações para a formação de uma nova estrutura educacional. Surgem, conseqüentemente, as Reformas Pombalinas de Educação como modelo substituidor do sistema jesuítico e o ensino passa a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal. Esse período de reformas caracteriza-se por ser um largo hiato (1759 a 1777) de desorganização e decadência do ensino colonial. Tal afirmação está fundamentada na seguinte questão – a destruição de uma organização educacional já consolidada dos padres da Companhia de Jesus, ainda que contestáveis do ponto de vista social e histórico, sem que ocorresse a implementação de uma eficaz proposta educacional que alcançasse as necessidades sociais e educacionais daquela época. Como afirma Manfredi (2016), esse período de letargia educacional desmantela-se apenas com a vinda da corte portuguesa para o Brasil no ano de 1808. A partir deste momento da história, a chegada da família real ao Brasil e sua instalação no Rio de Janeiro trazem para a colônia um *status* superior nas esferas econômicas, agrícolas e educacionais.

É, portanto, nesse momento, que surgem as primeiras instituições públicas de ensino superior, iniciadas no Rio de Janeiro e na Bahia fundando alguns cursos de nível superior. Dentre eles, destacamos o curso de Agricultura, criado em 1814, e Desenho Técnico, 1818. Ainda que sem estruturação estatal, quanto ao ensino básico, os ensinamentos primários e secundários vinham sendo desenvolvidos desde os tempos jesuíticos em alguns estabelecimentos no território nacional. Nesse sentido, para esse modelo de instrução, são conduzidas aulas régias de humanidades, ciências e exatas com vistas ao ensino superior.

Com a transferência da Corte em 1808, verifica-se o aumento do número de aulas de leitura, português, latim, álgebra, desenho, entre outras nos cursos secundários. As diferentes ocupações e funções dos cursos estavam diretamente ligadas às demandas dos setores oligárquicos e ramos da economia. É válido dizer que a estruturação do sistema educacional inaugura primeiramente a categoria de ensino superior, enquanto, os níveis de ensino primário e secundário servem como

cursos propedêuticos, preparatórios à universidade (MANFREDI, 2016). As classes dominantes e a demanda de mão de obra regulam a criação dos cursos superiores e das aulas régias.

Quanto à instrução primária gratuita, ela fica garantida a todos cidadãos com a Constituição de 1824 e proporcionada inicialmente com a criação dos liceus de artes e ofícios no Brasil Imperial. Paralelamente à construção dos aparelhos escolares descritos anteriormente, no ano de 1826, aprova-se o Projeto de Lei sobre Instrução Pública no Império do Brasil, estabelecendo a organização do sistema público educacional em todos os seus níveis.

Nessa linha, em 1826, na tentativa de compilar as ações anteriores do Estado, estrutura-se o sistema educacional em todos os seus níveis. Efetivamente, o retrocesso das Reformas Pombalinas é superado em favor da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que veio a se tornar um marco na educação imperial por se tratar da primeira lei geral relativa ao Ensino Elementar.

No que tange aos primórdios do ensino profissional, conjuntamente à construção do sistema escolar descrito anteriormente com a aprovação do citado Projeto de Lei sobre Instrução Pública, a formação profissional de segundo grau nas áreas agrícolas e do comércio fica ao encargo dos liceus de artes e ofícios. Entende-se que com a criação desta Lei:

(...) o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2016, p. 54).

Diante deste relato da instrução no império, infere-se que as iniciativas do ensino agrícola estiveram por vezes ligadas às realizações da educação profissional. Prontamente, o Estado envolve o trabalho e educação por meio de um aprendizado forçado às classes desfavorecidas. É nesse binômio que surgem as primeiras instituições profissionais e agrícolas.

Os liceus de artes e ofícios eram geralmente criados e mantidos por sociedades particulares com auxílio governamental. Cabe ressaltar que os recursos destinados a tais instituições, bem como as suas funcionalidades pedagógicas são determinadas pelos representantes da burguesia oligárquica (MANFREDI, 2016). Assim, inicialmente, a direção e manutenção dessas casas são proporcionadas por recursos financeiros próprios da burguesia. Mais tarde, passam a ser nutridas com o recurso público.

De acordo com Manfredi (2016), as práticas educativas de tais instituições são divididas em dois grupos: os de ciências aplicadas e os de artes. Ainda na questão do ensino de ofícios manufatureiros, entre 1840 e 1856, são fundadas as Casas de Educandos e Artífices, com a finalidade de instruir os menores das esferas desfavorecidas: órfãos, abandonados e desvalidos. Crianças e jovens carentes são encaminhados a tais casas, onde recebem instrução primária e aprendem ofícios.

Ao final do século XIX, com a declaração da Lei do Ventre Livre promulgada em 1871, é reconhecido que os "menores" nascidos de mães escravas são considerados livres. Apesar do avanço proporcionado através desse dispositivo legal, na prática, as crianças nascidas livres e os escravos libertos passam a constituir uma nova modalidade de servidão. Sem condições para sustento e zelo pela educação, esses indivíduos somam-se aos órfãos e abandonados, tornando-se indispensável a criação de instituições de acolhimento como as casas de correção, os orfanatos e abrigos (ALBERTON, 2005). Dentre esses tipos de estabelecimentos, destacamos a criação do Asilo dos Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro (1875):

(...) o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. Os "meninos desvalidos" eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (CUNHA, 2005, p. 91).

Segundo Manfredi (2016), após a conclusão dos estudos, o artífice permanecia durante mais três anos no abrigo, trabalhando nas oficinas com a dupla finalidade de pagar seu estudo e poupar economias, que lhe eram entregues ao final do período: "tais casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios (...) eram integralmente mantidas pelo Estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, o que as fazia serem vistas mais como 'obras de caridades' do que como 'obras de instrução pública (MANFREDI, 2016, p. 56).

Cabe dizer que as diretrizes políticas predominantes naquele momento são estabelecidas por um governo de poucos e cuja razão é a reprodução da estrutura social vigente. Nesse contexto, os sujeitos são levados a aceitar a divisão social "escondida" por trás da estrutura de ensino, ou

seja, uma dualidade entre ensino técnico e propedêutico. Assim, observa-se que a organização da educação sugere a formação profissional desarticulada da formação geral e fortalece o seu caráter utilitário. Com isso em mente, se pensarmos a educação profissional, enquanto modalidade de ensino, segundo a matriz sociológica do já citado Durkheim (2016), essa divisão/dualidade pode ser benéfica à harmonia e à solidariedade social - e cabe ao homem desempenhar utilmente uma função determinada, mesmo que isso implique na separação entre o pensar e o fazer e, conseqüentemente, entre a formação geral e a formação profissional (treinamento para o trabalho). Por um lado, formar o homem integral; e, por outro, apenas capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho.

A abolição da escravatura em 1888 e a conseqüente Proclamação da República (1889), associadas ao emergente capitalismo mundial, promovem no Brasil a transição de uma organização social de trabalho escravo para uma organização de trabalho assalariado.

As relações de produção centradas no senhor e no escravo são substituídas pela relação entre o capitalista e o empregado, os quais passam a constituir a nova estrutura econômica da sociedade que edifica a superestrutura capitalista (MARTINIAK, 2011). Os eventos de ordem interna e a expansão do capitalismo mundial propiciam um descolamento da mão de obra escrava para o trabalho livre, acarretando mudanças de caráter político e econômico na incipiente República:

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2009, p.2).

Com a chegada da República, o ensino assume novas feições. A consolidação do capitalismo enquanto modo de produção em diversos países e a emergente industrialização ocasionam a conversão do papel da educação. A busca de enriquecimento e de prosperidade material caracteriza o início da República e o caráter utilitarista e assistencial da educação é substituído por um semblante capitalista.

No campo da educação profissional, o maior desafio era preparar a mão-de-obra constituída por “trabalhadores livres”. Para impulsionar a economia da era

republicana que o capitalismo requeria, o ensino profissionalizante foi encarado como uma saída encontrada pelas elites agrárias mineiras e pelos governantes ao estabelecerem uma política econômica em atendimento aos objetivos do mercado de trabalho capitalista (sic) (FERREIRA, 2012, p.61).

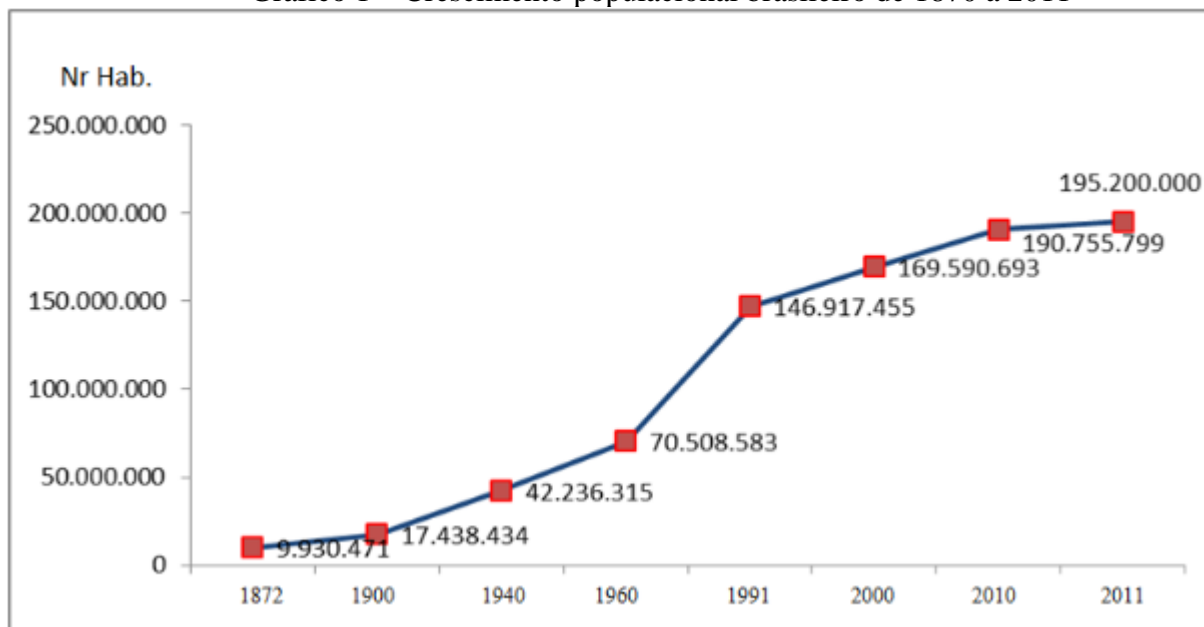
Em busca do desenvolvimento econômico da nação, o governo depara-se com a necessidade de expansão das forças produtivas. A pequena e média propriedade vão sendo substituídas pelas grandes propriedades, alterando o sistema econômico do País e inaugurando um novo tipo de exploração agrária. Mediante essas alterações econômicas e estruturais no campo, os responsáveis pela operacionalização do ensino iniciam discussões em torno de um ideal desenvolvimentista da Nação. Nessa linha de argumentação sobre as ponderações desse contexto político-econômico, Manfredi (2016, p. 34) dispõe que "a natureza e os tipos de trabalho, bem como as condições de emprego, dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos (...)". Desse modo, reconhecemos que a educação profissional está em grande parte subordinada aos mecanismos de crescimento econômico, tais como as políticas de criação de empregos para suprir demandas do mercado.

Com as alterações da educação no País vistas até aqui, percebe-se que a relação dual que o sistema educacional pode manter com o desenvolvimento “global” é de duas ordens: a escola tida como um fator de mudança social e a escola mantida em atraso, ou seja, inerte em relação ao desenvolvimento. No caso brasileiro, verificou-se, na verdade, a escola mantendo-se em atraso em relação ao desenvolvimento durante quase dois séculos. A suspensão do *status quo* predominantemente dual no ensino, educação profissional destinada aos “desprovidos da sorte” e o ensino propedêutico como privilégio das elites, começa a surgir nos anos 30 provocando um inevitável desequilíbrio na sociedade. (ROMANELLI, 2016, p.74).

Desse modo, até o início dos anos 1930, as políticas educacionais relacionadas ao ensino profissional, são destinadas essencialmente às camadas inferiores, como forma de inserção em um mercado de trabalho sob um viés essencialmente produtivo. As alterações nesse ramo da educação iniciam, em parte, devido à crise mundial da década de 30, a qual, também denominada Grande Depressão, abalando as estruturas políticas, econômicas e sociais brasileiras. E, podemos dizer que a área que sofre mais com a recessão econômica é a de produção do café – o principal produto de exportação do País. Paralelamente à Grande Depressão mundial, o Brasil enfrenta algumas transformações políticas, com destaque para a designação de um novo governante, a saber: Getúlio Vargas.

Também, nesse mesmo período, observa-se o acentuado crescimento populacional brasileiro. A população total do Brasil ultrapassa o dobro em 30 anos (de 1940 a 1970). Em consequência e no mesmo ritmo, cresce a densidade demográfica da Nação. (ROMANELLI, 2016, p.75). O gráfico abaixo evidencia esse fenômeno do crescimento populacional brasileiro.

Gráfico 1 – Crescimento populacional brasileiro de 1870 a 2011



Fonte: Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE)

O colapso da Depressão, a ruptura com o poder político predominante associadas ao acentuado crescimento populacional brasileiro são aspectos chave para entender a expansão do ensino no Brasil.

Até os anos 30, o Brasil possui uma economia sobretudo baseada na exportação de produtos primários, responsável também por cerca de 70% do café comercializado no mundo e uma indústria voltada, basicamente, para atender às necessidades domésticas. Logo, torna-se um país essencialmente agrícola que, com o fim da Grande Depressão, surge uma nação mais moderna com uma grande classe operária atuante. A referida crise ocasiona um abalo na capacidade de importação do País, impulsionando, portanto, a industrialização substituidora como modelo da nova política desenvolvimentista (GARCIA, 2011).

Também, durante esse período, surge a tendência interna para urbanização do território nacional em razão do inchaço urbano e crescimento demográfico galopante, o sonho de

democratizar a sociedade, alterações nas estruturas das instituições profissionais e agrícolas e, ainda, um conjunto de reformas no sistema educacional. Até o momento, conforme dito anteriormente, havia uma preocupação do ensino como instrumento essencialmente assistencial¹, mas com o advento da industrialização, crescimento demográfico e novo governo, assistimos no cenário educacional o surgimento de novas políticas de sistematização do ensino profissional e agrícola a partir dos anos 30.

No período do Governo Provisório (1930-1934) e do Estado Novo da Era Vargas (1937-1945), a organização educacional é vista como uma tríplice aliança na qual o Estado, os Renovadores e os Católicos ocupam respectivamente cada ponto do triângulo. Nesse sentido, dentre os marcos regulatórios deste período, no ano de 1931, são estabelecidas as seguintes reformas: Reforma do Ensino Superior mediante o Decreto nº 19.851 de 1931, Reforma do Ensino Secundário pelo Decreto nº 19.890 e Reforma do Ensino Comercial pelo Decreto nº 20.158.

Com o modelo do sonho desenvolvimentista iniciado por Vargas durante esse governo (1930 a 1945), verifica-se nas ações políticas e do ensino uma aparente necessidade de democratizar a sociedade, além de um entusiasmo notório com a educação. O governo Vargas implanta durante esses anos uma série de reformas no ensino, culminando também, na organização de um ministério atinente aos assuntos educacionais do País. Assim, em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (MESP) e estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, anteriormente sob a hierarquia funcional do Ministério da Agricultura. Logo após, em 1931, a Reforma Educacional Francisco de Campos. Conjuntamente às citadas reformas, inaugura-se a Constituição Federal de 1934 e, depois, a Constituição Federal de 1937, que delibera, pela primeira vez, sobre o conceito do segmento de ensino “pré-vocacional” e, finalmente, em 1942, a conhecida Reforma Capanema sistematiza novos marcos. Sobre esse momento, Evaldo de Souza (2011) pondera que, apesar de o ensino profissionalizante demonstrar sinais de crescimento, predomina a marca inicial, destinado às classes desfavorecidas, concepção que, ao longo do tempo, continua sendo reafirmada como nos artigos 129 a 131 da Constituição de 1937 e na Reforma Capanema de 1942, que consolida a estrutura dualista.

¹ O ensino no Brasil configura-se, por muito tempo, como um instrumento de “recuperação” ou “assistencialismo” aos pobres e desvalidos da sorte, pois preparava os mesmos com a função de operários correlacionada à necessidade da produção industrial. Para uma leitura sobre o tema do ensino assistencial ver Cunha (2005).

Sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, a Reforma Capanema estrutura o ensino industrial, reforma o ensino comercial e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, além de trazer mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema, Ministro da Educação durante o governo Getúlio Vargas, é o responsável por essa série de projetos importantes na reorganização do ensino no Brasil: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organiza o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que institui o SENAI; Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organiza o ensino secundário em dois ciclos (o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos); Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reforma o ensino comercial.

Ao final do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 surge para organizar esse nível de ensino apresentando diretrizes gerais, organiza o ensino primário supletivo, o ensino normal, o ensino agrícola e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento, o Ministério da Educação está a cargo de Raul Leitão da Cunha. São esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organiza o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organiza o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criam o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organiza o ensino agrícola.

Aquém da questão preconceituosa quanto ao ensino profissional, a tendência em desvalorizar a educação profissional e técnica como destinada aos cidadãos de segunda ordem, é válido reconhecer que as reformas iniciadas da década de 30 adicionadas às Reformas Capanema consolidam o ensino profissionalizante no Brasil.

Coadunando com o processo de industrialização e, com a economia assentada em base agrícola, os anos de 1930 a 1945 marcaram o nascimento de outras atividades econômicas relacionadas ao setor industrial. Foi um momento de culminância para o ensino profissionalizante em relação à legislação (FERREIRA, 2012, p. 84).

Arriscamos dizer então que, apesar do avanço no que diz respeito aos dispositivos legais relacionados ao ensino profissionalizante e a criação do Sistema S (entidades de ensino profissionalizante: SESI, SENAC, etc.), a junção da política desenvolvimentista e a pressão

advinda das classes trabalhadoras para o acesso à escola, resultam num mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa.

A Reforma Capanema, iniciada em 1942 e terminada em 1946², persiste com a separação entre os dois ramos da educação de nível médio e restringe o acesso ao ensino superior para os oriundos da educação profissional, a qual é mantida implicitamente para as classes mais baixas. Os egressos desse ramo da educação só tinham acesso ao curso superior correspondente ao profissional médio cursado.

Segundo Otranto e Pamplona (2008),

A Reforma Capanema prevaleceu até a publicação da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), mesmo que entre uma e outra tivéssemos contado com algumas leis paliativas de acesso ao ensino superior pelos estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes – as chamadas Leis de Equivalência.

E, findo, o Estado-Novo, após essa série de legislações que dizem respeito ao ensino profissionalizante, surge o Decreto-Lei 9.613 de 1946, a chamada Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Nesse sentido, realçamos no referido dispositivo legal: as bases da organização, do regime do ensino agrícola e seus tipos de estabelecimentos — Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas, novamente, futuros Institutos.

Como visto, a educação profissional, pensada e criada para os desprovidos da sorte, manteve esse viés durante todo esse período resgatado até o momento, levando-nos à incipiente dúvida sobre a sua perpetuação nos anos seguintes e em novos aparelhos escolares, os futuros Institutos Federais.

2.3 Ensino Agrícola no Brasil

Conforme apontado anteriormente, a partir da Constituição de 1824, inicia-se a organização do sistema público educacional brasileiro, que conta, no âmbito da formação profissional de segundo grau, com os chamados liceus de artes e ofícios. Tais liceus são organizados de maneira

² Ainda que o ano de 1946 tenha produzido o último dispositivo legal de Capanema, a reforma permanece efetiva até a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961, ocorrendo posteriormente, uma completa reorganização desse ensino pela Lei nº 5.692 de 1971.

distinta do ensino primário e se propõem a preencher lacunas técnico-profissionais para a formação do profissional na especialidade local.

Assim, tendo em vista a consolidação dessa modalidade de ensino apartado dos níveis secundários e superior e a busca de suprir as carências oriundas do longo período colonial, o papel do ensino agrícola desloca-se para um cenário no qual a instrução é fator fundamental para o avanço do País.

A falta de mão de obra, os órfãos e chamados desvalidos chamam a ação do governo. Desse modo, o ensino agrícola surge trazendo como um de seus principais objetivos, promover a formação da força de trabalho e resolver a vida dos pobres. São criados diversos estabelecimentos "especiais" para essa nova classe social de desfavorecidos, dentre eles, destacamos os liceus, casas de aprendizes artífices, orfanatos e abrigos descritos em tópico anterior, e, em paralelo, a criação das instituições agrícolas. Portanto, é nesse contexto que surgem as primeiras instituições de ensino agrícola.

As instituições agrícolas, análogas aos liceus e instituições voltadas para o ensino profissional, veem então para solucionar problemas sociais. Tais estabelecimentos agrícolas configuram-se em um primeiro momento como um instrumento para superação do crescimento de desvalidos nos centros urbanos e da escassez de mão de obra. As instituições agrícolas despontam nesse cenário com a atribuição de resolver parte desses problemas, amparando a população carente e, assim, transformando-os em indivíduos “úteis” à sociedade. Nesse contexto, as iniciativas do ensino agrícola caminham em paralelo àquelas da educação para o trabalho.

Recorde-se a criação dos cursos superiores de Agricultura (1814) e o curso de Desenho Técnico (1818) no Rio de Janeiro. No entanto, é somente em momento futuro que surgem as primeiras instituições agrícolas de nível secundário no Brasil. Voltadas propriamente para a instrução agrícola, tais instituições surgem no final do período Imperial. Evidentemente que a construção desse aparato escolar parte das necessidades políticas e econômicas do Estado. Com vista ao declínio da mão de obra escrava e decadência das lavouras, o governo inicia uma revolução científico-tecnológica na agropecuária. Assim, em 1859, sob influência de uma emergente revolução científico-tecnológica na agropecuária, é criada a primeira instituição agrícola no Brasil:

Em 1859, sob a influência dessa revolução científico-tecnológica na agropecuária, foi criada na Província da Bahia, a primeira instituição agrícola no Brasil: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura. Logo após, em 1861 foi criado o

Instituto Pernambucano de Agricultura e, em 1877, a Imperial Escola Agrícola da Bahia (...). Os institutos tinham por objetivos fundar escolas agrícolas, introduzir máquinas e instrumentos agrícola e estudar, por meio de comissões técnicas, as causas permanentes ou transitórias da decadência da agricultura, animando-as com prêmios e facilitando o transporte e a venda dos produtos agrícolas (MARTINIAK, 2011, p. 38).

Àquela época, o debate em torno da oferta de educação para os desvalidos é apresentado nos Congressos Agrícolas, realizados na Corte e no Recife, em 1878, discutindo a possibilidade de oferta aos desvalidos e nascidos após a Lei do Ventre Livre. Nesse contexto, "o ensino agrícola foi entendido como fator importante na instrução dessa parcela da população em função do papel que poderia assumir no desenvolvimento econômico e social do país" (MARTINIAK, 2011), para atender as demandas da sociedade, cuja base se assenta no trabalho assalariado.

Também nesse momento, surgem novos estabelecimentos, tais como, em 1874, a conversão do Colégio dos Órfãos em Colônia Agrícola Industrial Orfanológica Isabel, localizada no município de Palmares, próximo a Recife/PE. O referido estabelecimento oferta conteúdos de educação moral e religiosa, instruções literárias, agrícolas e artísticas. Com a criação dessas instituições, o governo busca solucionar o problema da instrução de órfãos e desvalidados, em adição à iminente crise de falta de mão de obra na lavoura cafeeira. O ensino agrícola torna-se o instrumento utilizado pelo Estado para a solução do problema "causado pelos menores desvalidos que perambulavam dispersos pelas ruas das grandes cidades" (MARTINIAK, 2011).

Nessa linha de consolidação das políticas públicas para a formação de crianças e jovens, os ensinamentos agrícolas estão atrelados a soluções sociais do Estado. É válido dizer que desde os tempos coloniais, temos observado procedimentos semelhantes na formação do sistema escolar. A instrução agrícola e profissional sendo utilizada como ato de civilização e formação de mão de obra, revalidando o vínculo existente entre o ensino agrícola e profissional no Brasil. Desse modo, a experiência do ensino agrícola no Brasil do século XIX e do início do século XX é pautada por uma lógica assistencialista difusa e, ainda, umbilicalmente ligada ao ensino profissional, inexistindo especialização dos equipamentos de então.

Tal cenário não se altera até o final da década de 1920, em razão de fatores externos e internos. Em âmbito global, as bases econômicas se alteram radicalmente com a crise de 1929 que tem reflexos especialmente importantes na agricultura nacional. Afinal, a produção brasileira ainda está assentada na monocultura cafeeira, a qual dependia largamente do mercado externo.

Aliado ao cenário externo, a Revolução de 1930 encerra o período conhecido por República Velha e inaugura uma nova orientação político-econômica, também como resposta aos desafios decorrentes da crise mundial. Nesse sentido, tem-se a já citada criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930, dando origem, pela primeira vez, a uma organização estruturada do ensino no País.

Contudo, os ensinos primários e o normal, tal qual o ensino agrícola não são objetos de reformas ou estruturação. Conforme aponta Manfredi (2016, p. 95):

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e o intelectual [...] um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Somente após a superação da crise econômica e o fim da Segunda Guerra Mundial, o ensino agrícola finalmente é objeto de regulamentação específica, por meio do Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. Nesse sentido, de acordo com o referido Decreto-Lei, os estabelecimentos de ensino agrícola ficam divididos em três categorias: a) Escolas de Iniciação Agrícola, cujo objetivo é a formação de operários agrícolas; b) Escolas Agrícolas (Ginásios Agrícolas), com oferecimento de cursos sobre iniciação e mestria; e c) Escolas Agrotécnicas (Colégios Agrícolas), com a oferta de cursos técnicos pedagógicos e agrícolas.

Quadro 1 - Ensino Agrícola, Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946

Estabelecimento de Ensino	Ciclos		Cursos	Objetivo
Escola de Iniciação Agrícola	Ginasial (4 anos)		Iniciação Agrícola	Formar operários agrícolas
Escolas Agrícolas (1946 a 1964) Ginásios Agrícolas (1964 a 1978)	Ginasial (4 anos)	Formação	Iniciação Agrícola (2 anos)	Formar operários agrícolas
			Mestria Agrícola (2 anos)	Formar mestres agrícolas
		Continuação	-	Habilitar jovens e adultos não diplomados para trabalhos simples no meio rural
		Aperfeiçoamento	-	Especializar trabalhadores diplomados
Escolas Agrotécnicas (1946 a 1964) Colégios Agrícolas (1964 a 1978)	Colegial (3 anos)	Formação	Agrotécnicos (3 anos)	Formar técnicos agrícolas
			Agrícolas Pedagógicos (1 ano)	Formar docentes para atuar nas disciplinas de ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola

		Aperfeiçoamento	-	Especializar trabalhadores diplomados
--	--	-----------------	---	---------------------------------------

Fonte: BRASIL, 1946

O Decreto-Lei é a primeira legislação que, de fato, vincula esse ramo de ensino ao sistema escolar brasileiro. Segundo o Decreto, o ensino agrícola está destinado essencialmente à preparação dos trabalhadores para a agricultura, demonstrando o viés desenvolvimentista e de capacitação que orienta a nova política.

Como seu principal marco, o Decreto-Lei garante a inclusão da educação agrícola, de maneira autônoma, no sistema educacional brasileiro. Contudo, a falta de reformas profundas mantém o ciclo de poder estabelecido anteriormente. Afinal, os egressos do ensino agrícola se mantêm atrelados ao curso de sua formação, tendo mercado de trabalho restrito (MANFREDI, 2016).

Além disso, na década seguinte, passados os governos Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Carlos Luz (1955), e Kubitschek (1956-1961) – este último, essencial para compreensão nacional desenvolvimentista –, há uma predominância dos esforços e investimentos na expansão industrial do Brasil, com instalação de empresas multinacionais e da expansão de várias indústrias básicas. A agricultura e o desenvolvimento educacional, por outro lado, permanecem, ao longo desse período, em segundo plano, sem desenvolvimentos significativos em âmbito educacional.

Esse modelo entra em estagnação em razão do surgimento de uma nova crise de divisas motivada pelo aumento da demanda por matérias-primas e outros insumos não produzidos no mercado interno, assim, surge a necessidade do engajamento de um novo modelo de desenvolvimento econômico.

2.4 Ensino Agrícola em Minas Gerais

Inicialmente, antes de se abordar o surgimento de uma discussão própria sobre ensino agrícola no estado de Minas Gerais, é preciso compreender as origens e os principais acontecimentos que levam a esse debate.

A questão agrícola em Minas Gerais é permeada por duas principais ideias com relação ao contexto produtivo estadual, sendo que a primeira delas se refere a uma verificada estagnação advinda da comparação com o passado de riquezas das antigas minas, verificado na segunda metade do século XVIII. Além disso, há um consenso entre as classes produtivas que, encerrado o ciclo das minas, a economia mineira adentra um ciclo de interiorização e desarticulação. Ambas se refletem numa visão sobre a organização agrícola no Estado como descentralizada e carente de direcionamento. Mesmo após o início de um ciclo virtuoso de produção cafeeira, a economia mineira ainda é calcada nas ideias relativas à necessidade de reorganização. Apesar desse ideário, por ausência de força política em um contexto de maior centralidade do governo imperial, as elites mineiras não tinham um projeto econômico ou educacional relativo ao tema.

Com a promulgação da Constituição de 1891 e a adoção do modelo republicano federativo, com a descentralização do governo em direção aos Estados, ganha protagonismo e relevância uma abordagem do ensino no âmbito estadual.

Não bastasse a nova organização estatal, o impulso reformador econômico mineiro é impulsionado pelos efeitos da crise cafeeira iniciada em 1896, levando às autoridades políticas e os fazendeiros do Estado a se organizarem diante da questão.

Nesse contexto, o ensino agrícola em Minas Gerais, no início do século XX, sofre influência de um processo de modernização, encabeçado pelo Estado e por diversas organizações civis com suporte dos grandes produtores mineiros. Nesse sentido, o primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte nos dias 13 a 19 de maio de 1903, é apontado como o marco inicial desse novo processo. Confira-se o exposto por Dulci:

A época era de crise, causada pela baixa dos preços do café, que se arrastava desde 1897. A reunião tinha como finalidade debater a situação e definir caminhos para a ‘restauração econômica’ do Estado, como especificava a exposição prévia dos organizadores. Nesse sentido, apesar da excessiva dependência em que se viam os demais setores em relação às flutuações do café – ou talvez pela crescente consciência dos riscos dessa situação – a agenda do Congresso foi bastante ampla, cobrindo os mais variados setores da economia. Foram designadas doze comissões temáticas: Agricultura, Café, Pecuária, Vinicultura/Viticultura, Indústria, Tecidos/Fiação, Curtume, Mineração/Águas Minerais, Bancária, Comércio, Viação Férrea e Estradas de Rodagem. A simples enumeração mostra a saliência conferida a alguns ramos específicos (além do cafeeiro, os de tecidos e couros), destacados dos grupos de trabalho mais gerais encarregados da agricultura e da indústria. As consequências da baixa do café, estendendo-se por toda a economia, eram suficientemente graves para estimular a defesa da

policultura, ou seja, de um sistema produtivo diversificado (sic) (DULCI, 2005, p. 120).

De tal maneira, em grande medida, a realização do congresso aponta para uma reorientação do eixo condutor do ensino agrícola em Minas Gerais. Antes guiado pelo viés assistencialista, imposto pelo governo imperial, a educação agrícola passa a ser vista como uma ferramenta de inovação técnica e de organização da força de trabalho no campo.

A nova orientação, além de mais alinhada aos interesses das classes produtoras mineiras, também busca trazer recursos para o período de transição do regime de trabalho escravo para o trabalho livre. Conforme Faria Filho:

Neste Congresso, colocava-se de maneira contundente, a necessidade de se educar o trabalhador mineiro para que constituísse mão de obra disciplinada e regular, bem como, por outro lado, reprimir sua tendência a vadiagem, à irregularidade ao trabalho, etc.; em suma, sua falta de vivência de hábitos e valores necessários ao trabalhador assalariado. Em Minas Gerais, como em outros estados brasileiros, a constituição do arcabouço jurídico, político e ideológico próprio do sistema republicano de governo, acontece, *paripassu* com a instituição de um mercado de mão-de-obra “livre” de tal forma que, muitas vezes formar o cidadão para a República significou [...] formar o trabalhador para o trabalho assalariado (sic) (FARIA FILHO, 1990. p.80-81).

Calcado nessa premissa, entre 1906 e 1908, sob a liderança de João Pinheiro no governo de Minas Gerais, dá-se substancial investimento na instalação de instituições de ensino agrícola, com foco na educação elementar e prática. O político mineiro se baseia na ideia de que é preciso criar as condições para expandir a produção agrícola do Estado de Minas Gerais, por meio das vantagens que o ensino agrícola traz ao sistema produtivo agrário.

João Pinheiro tem, ainda, papel fundamental no estabelecimento de regulamentação do ensino agrícola, criando legado legislativo que impacta significativamente o Estado:

Ao contrário, o empenho das autoridades em implementar o ensino agrícola resultou em profusão de leis e decretos criando e normatizando estabelecimentos destinados ao ensino agrícola. A complexidade dessa legislação, que não raro sobrepunha objetivos e finalidade das diversas modalidades desse ensino, impôs ao governo mineiro a necessidade de uma regulamentação geral. A exemplo, pois, do que fizera em 1910 o governo federal, o presidente Julio Bueno Brandão aprovou [...] o Decreto de n. 3356, de 11 de novembro de 1911, de regulamentação geral do ensino agrícola do Estado de Minas Gerais, que vigorou até os anos de trinta (FARIA FILHO, op. cit., p.243).

Nesse sentido, é possível identificar novamente uma ação do governo mineiro no campo educacional, reiterando a necessidade da qualificação de mão de obra para atender a demanda de trabalho nos segmentos rurais. Tal ação se materializa nos aprendizados e patronatos agrícolas e nos institutos, sendo o mais emblemático da época o Instituto João Pinheiro, inaugurado em 1909 em Belo Horizonte. Além das iniciativas mais formais, destaca-se que o ensino agrícola funciona em diversas instituições e locais, como, por exemplo, fazendas modelo, ensino itinerante e propriedades particulares subvencionadas pelo Estado.

A inversão em equipamentos e estruturas mais voltadas ao ensino agrícola básico mantém-se em Minas Gerais até, ao menos, 1920, ano em que se observa uma reorientação no foco. Dulci (2005) indica este momento de mudança de estratégia ao escrever que:

No entanto, as circunstâncias econômicas eram outras em fins da Primeira Guerra Mundial, levando a uma alteração da política vigente. A mudança, introduzida pelo governo Arthur Bernardes [...], consistiu na valorização do ensino agrícola médio e superior, até então deixado à iniciativa privada. O foco da atenção estatal ampliava-se, sem que fossem abandonadas as preocupações anteriores com o ensino elementar (DULCI, 2005, p. 131-132).

O novo momento tem como foco, então, atingir uma educação profissionalizante e como símbolo principal o projeto de criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, em Viçosa, reforçando o foco na formação de mão de obra qualificada para o setor agropecuário.

Com o fim da República Velha, as políticas do Estado Novo no sistema educacional têm reflexo em Minas Gerais, ainda que o governo mineiro tivesse dado continuidade à política escolar cuja principal missão era transmitir hábitos e valores aliados à tarefa de indução econômica desenvolvimentista. É especialmente após 1935, também em linha com o recrudescimento da repressão varguista, que o ensino passa ao campo da disputa ideológica. Com intuito de impedir a propagação de ideias comunistas na sociedade mineira, são adotadas medidas para promover “o saneamento cívico dos meios escolares” (PEIXOTO, 2003 p.326). Desse modo, a escola em Minas Gerais, nesse período, está focada em um papel de submissão aos interesses estatais, sendo, logo, ambiente destinado especialmente à veiculação de valores. A partir dessa orientação, tem-se precisamente o contexto que leva à criação dos equipamentos precursores (antecessores/pioneiros/iniciadores) à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU):

O discurso ideológico dos governantes defendia a renovação do ensino e a adoção de teorias pedagógicas baseadas nos ideais liberais. Nessa premissa o Estado Brasileiro creditava à educação a salvação dos problemas sociais. As instituições escolares foram encaradas como fator decisivo para o progresso do país. Nos anos de 1950, mantiveram-se os princípios escolanovistas difundidos no Brasil desde 1920. A formação de um novo homem comprometido, empenhado com o destino do país incorporava a ideário da escola em defesa da ordem, da moral, do progresso, virtudes consideradas essenciais ao desenvolvimento da sociedade (FERREIRA, 2012, p. 144-145).

Nesse contexto, a EAFU, objeto deste estudo, surge em 1953 como Centro de Treinamento de Economia Rural Doméstica de Uberaba - MG, com a autorização da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Dentre os inúmeros projetos educativos desse período, o espaço escolar da Escola de Economia Rural Doméstica de Uberaba - MG é um exemplar de um dos projetos governamentais voltados para a “promoção social” das famílias que se instalam nas cidades e periferias, em especial àquelas ligadas ao trabalho no meio rural.

Ao migrarem, as famílias rurais se instalaram nas periferias das cidades, o que aumentou a demanda por cursos nas áreas de desenvolvimento e educação familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas voltadas para o bem-estar das famílias. Dessa forma, as instituições governamentais julgaram necessário instituir espaços de formação para essa população (FERREIRA, 2012, p. 145).

É válido arriscar dizer que a formação de Economia Doméstica surge como uma política de uma sociedade baseada na divisão dos papéis entre os gêneros.

Após esse período de “transição” de um regime agrário para uma urbanização industrializada, o Ensino em Economia Doméstica acaba sendo substituído por cursos de Técnicas Agropecuárias e áreas afins. O quadro 2 apresenta esse novo cenário de transição, ou seja, a urbanização das cidades se deu em detrimento do meio rural.

Quadro 2 - Evolução Populacional Uberaba

Ano	Urbana	Rural	Total	Dados	Grau (%) de urbanização
1950	42.725	26.954	69.679	Censo 1950	77,64
1960	72.053	15.780	87.833	Censo 1960	83,98
1970	108.259	16.231	124.490	Censo 1970	88,35

1980	182.519	16.684	199.203	Censo 1980	96,08
1991	200.705	11.119	211.824	Censo 1991	97,23
1996	229.031	8.402	237.433	Estimativa 1996	98,07
2000	244.171	7.880	252.051	Censo 2000	99,02

Fonte: FERREIRA, 2012, p. 154

Dessa forma, o processo evolutivo de Minas Gerais aliado às inúmeras transformações dos modos de produção rural demandam ainda mais a qualificação da mão de obra e a participação feminina como força de trabalho. Com isso, a Escola de Economia Doméstica Rural de Uberaba - MG sofre diversas alterações até chegar na sua configuração, objeto deste estudo: a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

2.5 Considerações Parciais

Do presente capítulo, é possível apreender a relação intrínseca do ensino agrícola e profissional com o setor produtivo. Na dinâmica social, historicamente os ensinamentos agrícolas e profissionais voltam-se aos chamados *desvalidos da sorte* tornando-os trabalhadores e ou reprodutores de um macrossistema. As relações sociais nos aparelhos escolares ofertantes de educação agrícola e profissional e o desenvolvimento das políticas públicas para essas modalidades de ensino contribuíram, por décadas, para inculcar nos indivíduos um perfil de trabalhador adequado ao mercado de trabalho e benéfico à manutenção do já dito *status quo*: ensino propedêutico e ensino manual (profissional).

Apesar desses encadeamentos com relação ao ensino agrícola e profissional, arrisca-se dizer que, ao final do século XX, o avanço é significativo do ponto de vista dessa política educacional que abandona o viés puramente assistencialista e instrumental da história da educação no Brasil, o que acarreta, futuramente, a mudança de tratamento diferenciado do ensino agrícola em relação à educação profissional e tecnológica de uma forma geral, compondo e auxiliando em futuras configurações para a educação profissional no Brasil.

3 A TRAJETÓRIA DO ENSINO AGRÍCOLA EM UBERABA

No despertar do ensino agrícola para a cidade de Uberaba, resgatamos inicialmente os momentos inaugurais da formação desse centro urbano. Em um momento de economia brasileira essencialmente voltada para as atividades rurais, o processo de industrialização regional e nacional ocorre de maneira gradativa.

Nesse contexto de passagem do ruralismo para o advento industrial brasileiro, o ensino técnico passa a ser visto como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia nacional e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. É, portanto, nesse cenário que a cidade de Uberaba passa a se desenvolver mais rapidamente nas vertentes agrícolas e profissionais da educação. Assim, para “sustentar” esse crescimento econômico e populacional, a necessidade de formar mão de obra qualificada toma protagonismo. A partir daí o governo federal começa a promover ações voltadas para a oferta de ensino agrícola, profissional e técnico ao nível médio.

Na ocasião, a inaugural Escola de Economia Rural Doméstica sofre uma grande reconfiguração, passa a ser Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, transformando-se posteriormente em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Uberaba, que tinha como objetivo inicial formar mão de obra especializada para atender às exigências do desenvolvimento industrial do País.

3.1 A Cidade de Uberaba: um pouco de sua história

Em larga medida, a história da cidade de Uberaba se confunde com a história do processo de interiorização da ocupação do território brasileiro pelos colonizadores portugueses, tanto em aspectos econômicos quanto com relação aos aspectos socioculturais. Antes da exploração portuguesa, a região onde modernamente se localiza a cidade de Uberaba e uma extensão ainda maior, a região do Triângulo Mineiro, têm sua origem no dito processo de tomada territorial. Como aponta Pontes (1978), em um primeiro momento, o influxo populacional originado das regiões mais próximas ao litoral em direção ao interior do Brasil se dá em razão da busca por metais

preciosos – busca que, após algumas décadas, logra sucesso no século XVIII com a descoberta e posterior exploração das minas de ouro na região central de Minas Gerais.

Com o intenso processo de mineração e o consequente esgotamento das minas, a partir de meados do século XVIII, há um segundo movimento de interiorização que origina novos fluxos populacionais em regiões antes não exploradas pelos colonizadores que haviam se ocupado da produção de metais preciosos nas regiões mais abundantes. Afinal, com o declínio das minas já utilizadas, busca-se manter a produção de metais preciosos e os exploradores se adentram cada vez mais no interior do Brasil na sua procura.

É nesse contexto que se dá a ocupação da região então conhecida como Sertão da Farinha Podre, localidade que nos dias atuais corresponde, em grande medida, à cidade de Uberaba e parte do Triângulo Mineiro, então sob a jurisdição de Goiás. Nesse momento, a região, ainda esparsamente ocupada por colonizadores e por índios locais, serve como entreposto para expedições que avançam ao interior, em direção a Goiás e Mato Grosso, em busca de novas fontes de minérios preciosos.

Assim, inicialmente estabelecido apenas como aglomerado de população predominantemente indígena voltado ao repouso e à proteção dos exploradores, um pequeno contingente populacional se desenvolve na região. Nesse contexto, o governo de Goiás, em 1809, nomeia, por Portaria, Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, o Major Eustáquio, para a função de Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre. O mesmo Major, dois anos após essa data, é também nomeado por ato governamental de Goiás como Curador de Índios, adquirindo grande projeção política e militar na região e torna-se, para muitos efeitos, a principal liderança dos primeiros anos de Uberaba. Nesse contexto, o então arraial de Uberaba é elevado à condição de Distrito de Índios no dia 13 de fevereiro de 1811.

Destaca-se, ainda, que, em 1816, a região atualmente correspondente ao Triângulo Mineiro, e que na época constituía nos Julgados do Desemboque e Julgados do Araxá é separada da Capitania de Goiás, sendo imediatamente anexada à Capitania de Minas Gerais.

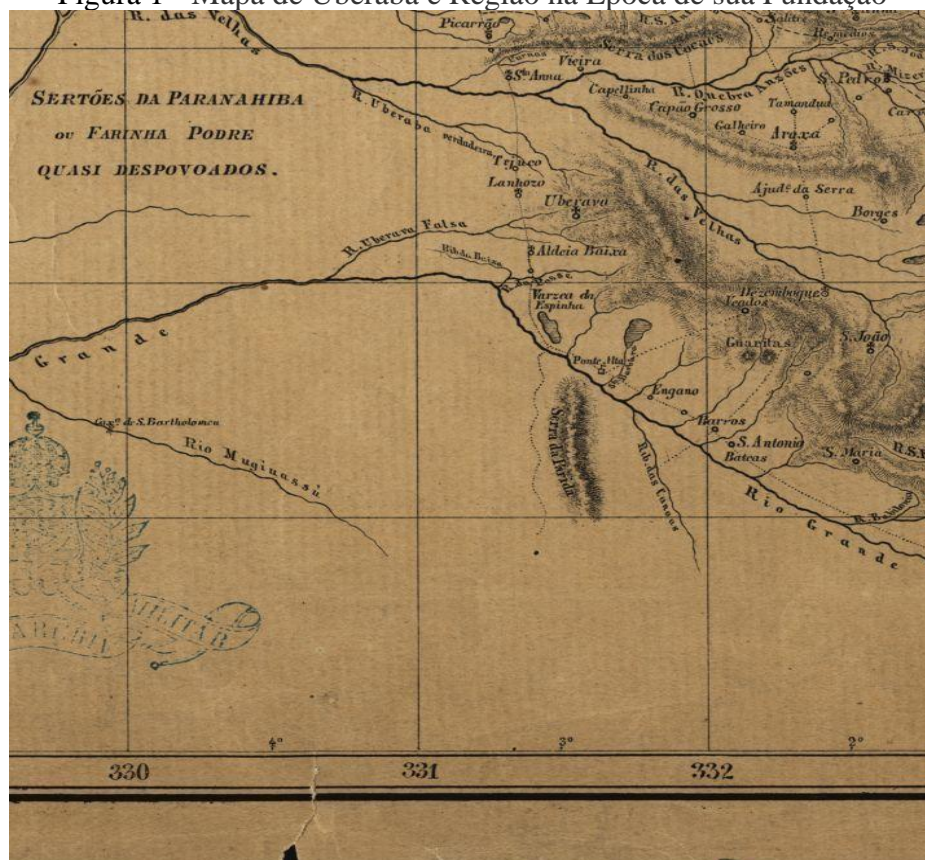
A partir dessa época, tem-se influxo de novos habitantes de outras regiões próximas, especialmente em razão da abundância de fontes hídricas. Contudo, Pontes (1978) aponta que a ascensão da cidade ao longo do século XIX se deu basicamente em razão dos fluxos de comércio e de famílias oriundas das terras pouco férteis das regiões das minas que vinham atraídas pelo pasto e pela abundância de terras férteis.

Com o avanço da exploração, vêm também os primeiros sinais de consolidação institucional e política na região, tanto que, em 2 de março de 1820, o Rei Dom João VI, por meio de decreto real, eleva Uberaba à condição de Freguesia, sob o nome de Santo Antônio e São Sebastião do Uberaba.

Nos anos seguintes, Uberaba continua a receber grandes influxos populacionais, aliando seus atributos naturais e geográficos com a nova organização institucional. Nesse sentido, com o crescimento populacional na região, em 22 de fevereiro de 1836, dá-se a emancipação política da Freguesia de Uberaba, então ainda política e institucionalmente vinculada à Vila de Araxá, com sua elevação à categoria de município.

Apenas um ano depois, já em 1837, é instalada a Câmara Municipal do recém-criado município, tomando posse os primeiros vereadores da cidade. Consolidando sua ascensão na região, em 1840, Uberaba passa a sediar uma comarca própria para distribuição e administração da justiça.

Figura 1 - Mapa de Uberaba e Região na Época de sua Fundação



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal

Algumas décadas depois, após certo desenvolvimento, destaca-se que, durante a Guerra do Paraguai, ainda em razão de sua localização estratégica, Uberaba é via de passagem das tropas imperiais em direção à região de Mato Grosso e, mais adiante, rumo ao campo de batalha, tendo papel relevante no transporte e preparação dos contingentes utilizados durante o conflito armado contra o Paraguai. Em geral, o século XIX, assim, representa um período de crescimento e de consolidação política da cidade. Esse movimento animador de desenvolvimento multiplica-se ainda mais com a chegada dos trilhos da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro ao Município, no ano de 1889 (PONTES, 1978, p. 96).

A inauguração da Estrada, em 1889, é para a cidade de Uberaba um elemento facilitador da imigração rural e propulsor da pecuária zebuína que se aprimora nos anos seguintes. A cidade se torna naquele momento um importante centro comercial e incipiente polo do gado zebu no Brasil.

Nesse tempo, Uberaba configura ser uma cidade marcada pelos ideais progressistas e de modernidade, passando a ter expressão econômica no País e no exterior e torna-se um grande reduto econômico e francamente ativo. Tamanha abundância econômica acaba por refletir na estrutura urbana uberabense, oportunizando também a construção do primeiro prédio destinado à Escola de Economia Doméstica, futura Escola Agrotécnica e atual IFTM (FERREIRA, 2012, p. 155-156).

Ressalta-se que a chegada da Companhia Mogiana tem impacto substancial no desenvolvimento da cidade, especialmente durante os poucos anos em que Uberaba é o ponto final da ferrovia. Afinal, sendo a última parada da ferrovia, a cidade atrai comerciantes e viajantes de localidades mais distantes, em busca de acesso aos mercados que a linha atendia. Nesse sentido, Luzia Maria de Oliveira e Silva (2006) acrescenta sobre a chegada dos imigrantes à região de Uberaba:

Esses imigrantes chegavam ao Brasil pelo porto de Santos, depois muitos se dirigiam para São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, e depois pelos trilhos da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro acabavam parando na região do Triângulo Mineiro e nas cidades de Conquista, Santa Juliana e Uberaba. Vinham atraídos pelo rico comércio que se desenvolvia devido à população agrícola da região e também pela exploração de diamantes no Garimpo de Conceição das Alagoas (SILVA, 2006, p. 29-30).

No entanto, aponta-se que esse desenvolvimento comercial não é duradouro, tendo arrefecido logo após o prolongamento dos trilhos rumo ao interior. As dificuldades no âmbito

comercial conduzem a uma reorganização econômica por meio da exploração agrícola e pecuarista que, apesar de já fazer parte das atividades do município, passa a ter papel econômico central a partir das primeiras décadas do século XX, conduzindo à matriz econômica que orienta a cidade durante a maior parte daquele século.

Assim, a cidade de Uberaba, em sua essência, passa a ter sua vida política, econômica e social marcada fortemente pela agricultura e pela pecuária, algo que se reflete marcadamente em suas estruturas sociais, econômicas, culturais e, notadamente, educacionais, com reflexos profundos no desenvolvimento de iniciativas de educação agrícola na cidade.

3.2 De Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba

Conforme apontado acima, Uberaba se firma como polo agrícola a partir do final do século XIX, consolidando o setor como o seu principal - e virtualmente único - motor econômico a partir do século XX. É nesse contexto econômico e social que o ensino agrícola em Uberaba tem sua origem, com a criação do Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural, em 1953, pelas mãos do Padre Agostinho Zago. Inicialmente, a escola começa a funcionar na Rua Major Eustáquio em Uberaba - MG e, a partir de 1955, a instituição passa a funcionar em prédio alugado na Avenida Leopoldino de Oliveira, nº 591. Após sete anos de sua fundação, com recursos liberados pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), a sede própria da já denominada Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) é construída na hoje denominada Av. Edilson Lamartine Mendes, nº 300, conforme a figura que segue.

Figura 2 - Fachada do Prédio situado na Av. Edilson Lamartine Mendes, nº 300



Fonte: Acervo da Instituição (1960)

Conforme aponta Ferreira (2012), o objetivo principal do Centro é a formação de mulheres para as atividades domésticas ligadas à manutenção dos lares situados nas regiões rurais da cidade. Assim, o Centro busca ser um suporte à economia rural uberabense. Destaca-se que, em seu primeiro ano de atividade operacional, a instituição formou 74 mulheres em seu curso, cujas disciplinas incluíam: arte, culinária, enfermagem, corte e costura, atividades agrícolas, trabalhos manuais, entre outras voltadas ao ambiente doméstico-rural. No ano seguinte, em 1954, o Centro de Treinamento é federalizado e sofre uma alteração em seu nome e passa a ser chamado de Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”.

Nessa época, após sua federalização, orientada por uma vocação de suporte ao setor rural uberabense, a Escola oferece somente dois cursos, sendo eles: (i) curso de treinamento em economia rural doméstica e (ii) magistério em economia rural doméstica. Conforme Ferreira (2012), as Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica possuem currículo de dois anos, enquanto seus cursos de extensão iam de seis meses a um ano. Nesses cursos, Curso Rápido ou simplesmente Curso de Extensão, são ministradas aulas de conhecimentos básicos de Português e História, Organizações Sociais, Canto Orfeônico, Orientação do Ensino Rural, Educação Sanitária, Arte Culinária, Corte e Costura, Trabalhos Manuais, Puericultura, Economia Doméstica e Agricultura. Nesta última disciplina, verifica-se a incipiente gênese do ensino agrícola na futura

Escola Agrotécnica Federal e ulterior Instituto, uma vez que o ensino agrícola viria a se tornar o eixo condutor desse estabelecimento.

Tais cursos de treinamento têm a grade curricular voltada essencialmente às habilidades práticas e sociais esperadas das mulheres inseridas no contexto rural daquele período.

Ainda, de acordo com Ferreira (2012), o curso de Magistério em Economia Rural Doméstica tem por objetivo a formação de corpo docente para o ensino de disciplinas relativas ao ensino agrícola doméstico e para a atuação como técnico administrativo no âmbito do ensino agrícola.

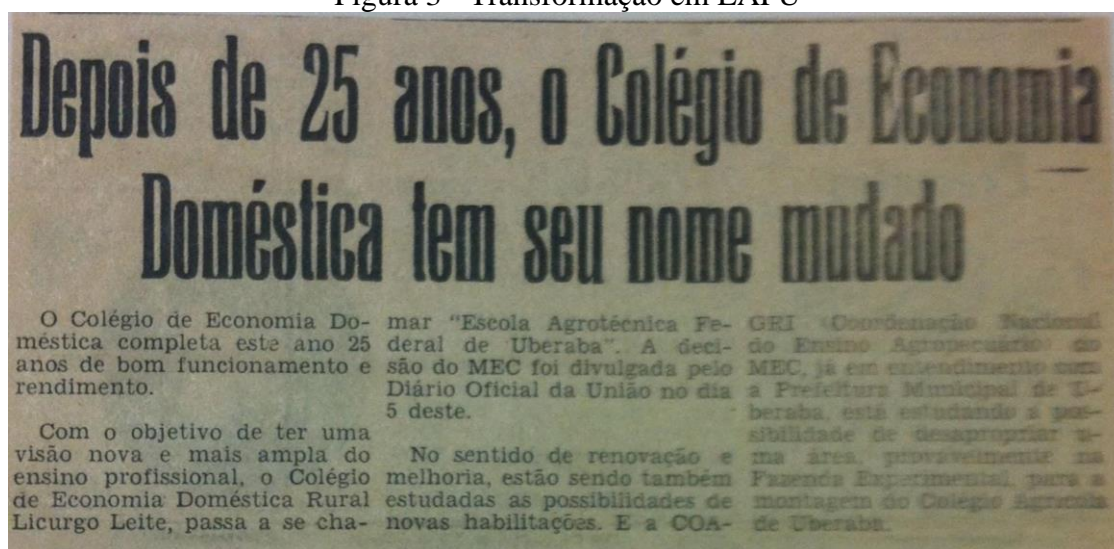
Como se nota, pela reorientação de atividades e pela inclusão de novo curso, além de seu curso original, a Escola passa a ter a função de instituição de formação de mulheres para o magistério no campo de ensino da economia rural. Para além de suas funções oficiais, consoante Ferreira (2012), a Escola de Economia Rural Doméstica tem papel mais amplo relativo à educação agrícola, incluindo a promoção de propostas ressaltando a assistência técnica e financeira aos agricultores, alijando-se nas noções de "comunidades" ou "cooperativas", a serem organizadas por meio de parcerias.

Destaca-se que, naquele momento, exige-se para matrícula no curso de magistério de economia rural doméstica, uma série de documentos das pleiteantes: (i) certificado de conclusão do primeiro ciclo de ensino médio, (ii) três fotografias, (iii) certidão de nascimento, (iv) atestados de saúde e de vacinação; (v) documento com requerimento para matrícula, (vi) atestado de bons antecedentes criminais. Em um cenário de baixo desenvolvimento social, a exigência de tais documentos representa sobremaneira um obstáculo ao acesso de grandes contingentes da população rural ao equipamento de ensino agrícola.

Ainda, como Escola voltada ao ensino e magistério de mulheres, a instituição reflete, em grande medida, o papel social esperado da mulher pela sociedade brasileira e uberabense, com forte componente patriarcal na sua criação e em seu currículo. Nesse sentido, Ferreira (2012) vê uma ligação entre a posição das mulheres naquele contexto e a Escola de Economia Rural Doméstica. Afinal, o foco da formação da instituição é a formação de mulheres para orientação familiar sobre alimentação e nutrição, preparo e conserva de alimentos, saúde e higiene, vestuário; habitação; administração da casa, entre outras questões similares. No mesmo sentido, destaca-se que a criação e manutenção da Escola em seus primeiros anos é eminentemente conduzida por políticos locais, sendo presença feminina quase inexistente.

Por fim, com o advento do Decreto Federal nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, que institui uma profunda reorganização em todos os níveis do ensino agrícola brasileiro, a Escola, em conjunto com outros estabelecimentos educacionais espalhados pelo Brasil, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, passa a ter a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG (EAFU). Tem-se, com essa renomeação, o primeiro “embrião” do que viria a ser o moderno desenho do ensino agrícola na cidade de Uberaba. Como é possível ver na figura 3, a mudança do nome da instituição é comemorada e veiculada em jornal da cidade.

Figura 3 - Transformação em EAFU



Fonte: Jornal Lavoura e Comércio, 17 de setembro de 1979

Ressalte-se, contudo, que no período entre 1979 e 1982, apesar da mudança de denominação da escola, a EAFU continuou ofertando o curso de habilitação em Economia Doméstica. Com efeito, somente em 1982, o referido curso é transformado em Técnico em Economia Doméstica e, neste mesmo ano, dá-se a implantação da segunda habilitação da Escola, a de Técnico em Agropecuária, mudando efetivamente os rumos da escola uberabense. Com relação à demora para criação do novo curso, Ferreira (2012) afirma que:

Curiosamente, mesmo com as intensas atividades agropastoris em Uberaba, só em 1982 a ESERD passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária. Segundo os testemunhos isso se deveu principalmente ao receio de que com a oferta deste curso se encerrasse o Curso Técnico em Economia Doméstica, como de fato, tornou-se um fator que concorreu para o encerramento do curso (FERREIRA, 2012, p. 152).

No que se refere à estrutura necessária para a implantação do curso de Técnico em Agropecuária, em 28 de maio de 1982, a EAFU recebe a visita do diretor geral da COAGRI (órgão do Ministério da Educação e Cultura ao qual as Escolas Agrotécnicas eram, então, vinculadas), Sr. Oscar Lamounier Godofredo Jr., para conhecer *in loco* as necessidades da instituição. Diante da visita, promete-se a doação de uma área na zona rural propícia à construção de mais uma sede para a escola.

O terreno em questão mostra-se favorável ao processo educativo baseado no trabalho e produção, com aulas teóricas e práticas sob o lema “aprender a fazer e fazer para aprender” do modelo Escola-Fazenda. Constitui-se, portanto, um espaço potencializador para a execução de práticas educativas baseadas no trabalho e produção. Com isso, a oferta do curso de Técnico em Agropecuária é viabilizada através da doação, pelo Município de Uberaba, de uma área de 472 hectares, destinada à instalação e funcionamento da Unidade I Escola-Fazenda, onde passa a ser ministrado o curso de Técnico em Agropecuária.

Figura 4 – Doação da Área

Escola Agrotécnica receberá área para instalação de Escola Fazenda

Houve júbilo, ontem, nesta cidade (e este sentimento permanece vivo na consciência uberabense) com a aprovação pela Câmara Municipal, por unanimidade de votos, do projeto do Executivo doando à Escola Agrotécnica Federal a área necessária para implantação de sua Base Cívica (Escola Fazenda), imprescindível à natureza do ensino ministrado pelo estabelecimento.

Logo que os senhores vereadores aprovaram a proposta, registrou-se verdadeira explosão de entusiasmo na Praça Rui Barbosa, com alunos da escola aplaudindo calorosamente a atitude dos representantes do povo no Legislativo e no Executivo. Houve vivas e foguetes, confraternização popular na praça e ruas adjacentes.

TRADIÇÃO DE SERVIÇOS
A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (antigo Colégio de Economia Rural Doméstica "Lycurgo Leite"), funciona na Avenida Belo Horizonte, sem número.

E diretora do estabelecimento, em exercício, a professora Nilce Borges Amorim. Diretora titular, a professora Elina Ramos Lima Vieira, que no momento se encontra licenciada.

A DOAÇÃO FEITA
A área doada é de 98 alqueires e está situada a 18 quilômetros do centro urbano de Uberaba, nas proximidades do Distrito Industrial II e da Fazenda Experimental.

A Prefeitura Municipal promoveu a desapropriação da área, que será doada à COAGRI (Coordenação Nacional de Ensino Agrícola), órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura.

No próximo sábado, dia 11, o diretor geral da COAGRI, economista Oscar Lamounier Godofredo Júnior estará nesta cidade, a fim de receber, em sessão especial e festiva, da Câmara de Vereadores, o diploma de cidadania uberabense e também a escritura do terreno doado à instituição que representa.

FUNCIONAMENTO DA BASE
A Base Cívica da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba funcionará no mesmo sistema de Escola Fazenda, de acordo com o sistema de escolas COAGRI, visando ao aprendizado.

Foi implantada, esse ano, a Habilitação de Técnico em Agropecuária, possibilitando aos alunos desenvolver projetos de bovinocultura, agricultura, suinocultura, cunicultura, cultura de cereais, mormente de milho, arroz e soja, e horticultura em larga escala, visando ao abastecimento da cidade.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba tem um corpo docente e de administração de 35 servidores, entre professores e funcionários, e um corpo discente de 411 alunos, de ambos os sexos, desta e de outras cidades.

A doação feita pela Prefeitura Municipal de Uberaba permitirá ao estabelecimento ampliar consideravelmente sua ação de preparação de futuros técnicos em agropecuária e pecuária do Brasil.



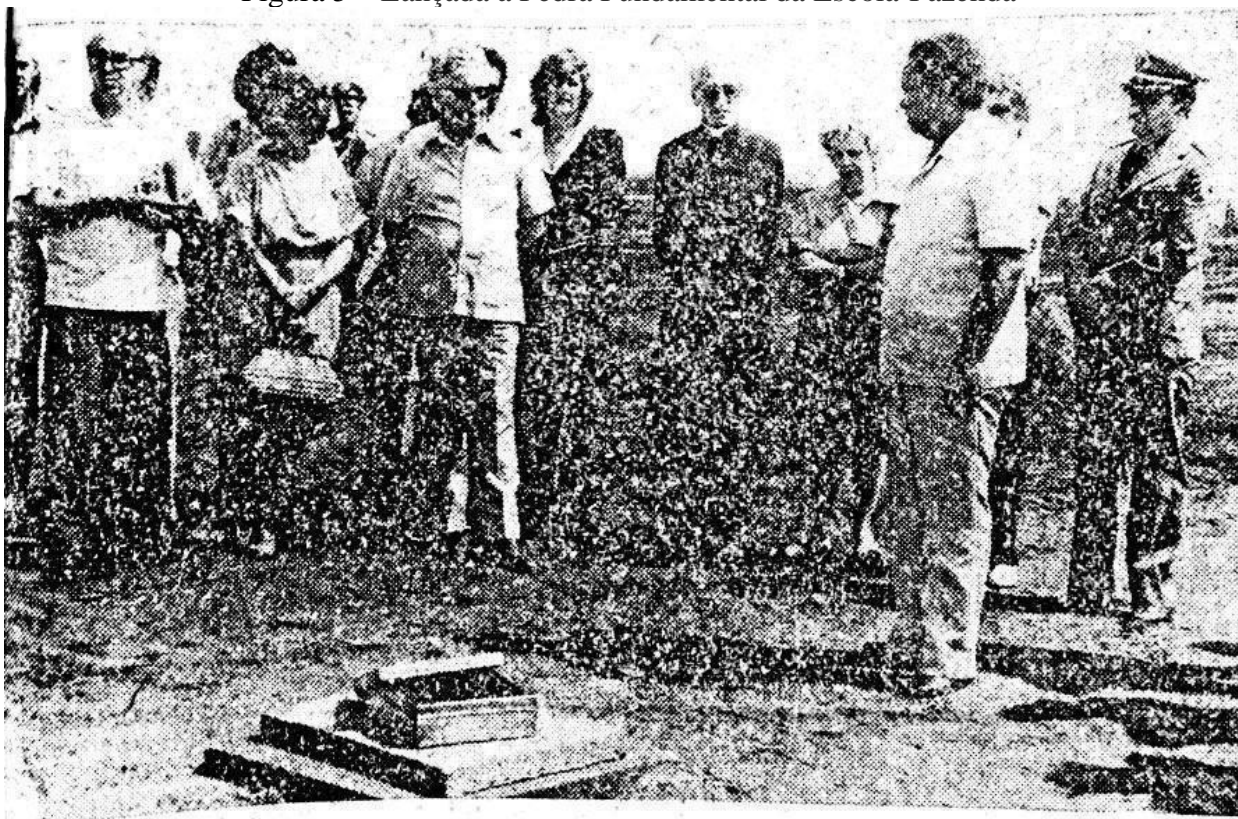
Fonte: Lavourea e Comércio, 09 de setembro de 1982

Assim, a partir de 1982, a instituição passa a funcionar com duas unidades: a Unidade II, situada na Av. Edilson Lamartine Mendes, e a Unidade I, situada a 18 quilômetros do centro urbano da cidade, à fazenda Santa Rosa, BR050, Km 499, nas proximidades do atual Distrito Industrial II.

Segundo relatos, nos anos iniciais do referido curso, devido ao andamento da obra, a escola ainda não dispunha de estrutura física adequada em sua nova sede, sendo assim, as aulas eram ministradas embaixo de árvores ou no pasto da Unidade I – Fazenda.

Após a doação do terreno, na Unidade I Escola-Fazenda da EAFU, as obras da unidade são inauguradas no ano seguinte com o lançamento da pedra fundamental, em 25 de setembro de 1983. A figura 5 mostra o lançamento da pedra fundamental da Escola-Fazenda para a construção de um bloco pedagógico-administrativo da Escola-Fazenda. Várias autoridades comparecem à solenidade. Na foto, a diretora Nice Amorim, o diretor da COAGRI, Oscar Lamounier, Dom Benedito e o comandante Boffa.

Figura 5 – Lançada a Pedra Fundamental da Escola-Fazenda

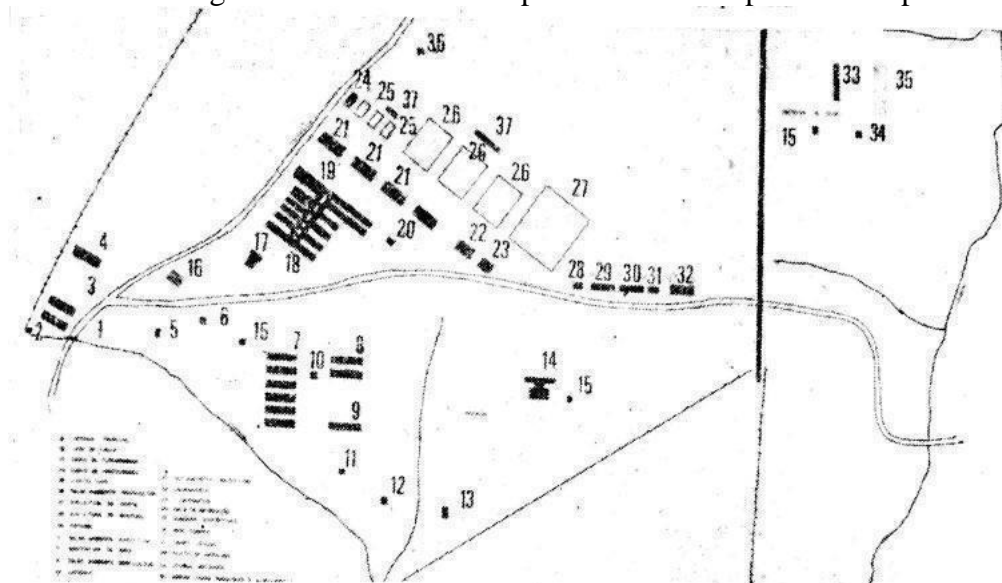


Fonte: Lavoura e Comércio, 26 de setembro de 1983

O plano inicial de obras para a área doada pelo município prevê para os próximos quatro anos a construção de salas-ambientes, nas quais seriam ministradas aulas teórico-práticas de Educação Geral e Formação Especial, blocos administrativos e pedagógicos, a construção de alojamentos para alunos, de um refeitório, de residências para funcionários, dentre outras

instalações e serviços com previsão de serem concluídos até 1987. Esclarece-se ainda que, devido ao sistema de dotação de recursos, as obras seriam realizadas por etapas, para tal, é realizado um cronograma de escala de prioridades.

Figura 6 - Plano de Obras para Área Doada pelo Município



Quando o projeto, o leitor tomará conhecimento do que será feito. 01) entrada principal, 02) casa de força, 03) casa de funcionários, 04) casas de professores, 05) cunícula, 06) salas-ambiente fruticultura, 07) avicultura de corte, 08) avicultura de postura, 09) pinteiro, 10) salas-ambiente avicultura, 11) abatedouro de aves, 12) salas-ambiente laticínio, 13) laticínio, 14) estábulo e salas-ambiente, 15) casa de colono, 16) capela, 17) residência da direção, 18) sala pedagógica, 19) restaurante, 20) dormitório feminino, 21) alojamento masculino, 22) lavanderia, 23) cooper, 24) sala de recreação, 25) quadras esportivas, 26) minicampos, 27) campo oficial, 28) posto de gasolina, 29) oficina mecânica, 30) abrigo para máquinas e almoxarifado, 31) carpintaria, 32) armazém para cereais, 33) suinocultura, 34) salas-ambiente suinocultura, 35) tanques para piscicultura, 36) poço artesiano, 37) vestiários.

Fonte: Lavoura e Comércio, 24 de janeiro de 1983

De posse dos *habite-ses* da Prefeitura de Uberaba, constata-se que as construções realizam-se no decorrer dos anos, no entanto, não é possível fazer uma ligação integral entre o plano de obras inicial e a sua efetiva finalização. Os documentos possibilitam elaborar a seguinte listagem de obras no período de 1985 a 1989: um refeitório com área de 679,03m²; uma portaria; um prédio pedagógico bloco “b”; um almoxarifado; um ginásio poliesportivo; salas de controle de material e blocos de sanitários na Unidade I da EAFU; banheiros femininos/masculinos e implantação de bloco “c” com quatro salas na Unidade II da EAFU situada na Avenida Edilson Lamartine Mendes.

Figura 7 - Portaria Unidade I Fazenda EAFU



Fonte: Acervo da Instituição, s/d

Uma década após, no ano de 2001, a escola conta com as seguintes instalações: guarita; residência de funcionário; diretoria administrativo; diretoria de ensino; diretoria geral; blocos pedagógicos; sala de estudos; setor de esportes/vestiário; casa do servidor; setor odontológico; praça e cantina; refeitório; almoxarifado; alojamento; ginásio coberto; quadra poliesportiva; galpão de veículos; setor de manutenção e mecanização; campo de futebol; reservatório elevado; sala ambiente zootecnia III; sala de ordenha; curral; confinamento; estufa; sala ambiente zootecnia I; avicultura de corte; avicultura de postura; sala ambiente de agricultura I; poço artesiano; centro tecnológico agroindustrial; centro de inseminação artificial; reservatório elevado II; sala ambiente zootecnia II; suinocultura – maternidade/gestação/terminação; fábrica de ração; sala ambiente – agricultura III; estábulo antigo; sala ambiente; estação de tratamento de esgoto; avicultura de corte; salas de aula; ponto de ônibus I e ponto de ônibus II.

Também é válido destacar uma significativa implantação geral no ano de 2001, ano que antecede a transformação da EAFU em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET): laboratório de informática avançada, unidade de análise de solos, sala ambiente de irrigação e drenagem, sala ambiente de culturas anuais, sala ambiente de mecanização agrícola, unidade de biotecnologia, casa de vegetação, estufa para cultivo em hidroponia, estufa para cultivo de

hortaliças - plasticultura, unidade de preparo de secagem e armazenamento de grãos, unidade de preparo e expedição de frutas, unidade de piscicultura, unidade de apicultura e reformas na infraestrutura da zootecnia.

Cotejando os dados dos *habite-ses* com os jornais da época, verifica-se que, em outubro de 1998, o Banco Mundial liberou a verba de US\$ 2 milhões para a EAFU. Parte da verba destinada para a contratação de consultorias especializadas e convênios internacionais, buscando a reavaliação global do papel da Escola. Outra parte aplicada às melhorias e expansão da EAFU. Isto posto, em 01 de outubro de 1998, é liberada pelo Ministério da Educação a quantia de R\$270 mil reais para a instalação de um laboratório de informática e capacitação de professores.

Segundo Garcia (2011, p. 70), percebe-se, pelos documentos, que a infraestrutura necessária para a instalação de uma instituição de ensino fundamentada no modelo Escola-Fazenda exige um alto investimento, e este fica ainda mais elevado se a escola estiver destinada a oferecer aulas em tempo integral ou em regime de internato.

Para efetivação dessa metodologia eram utilizados os meios pedagógicos disponíveis numa Escola-Fazenda: salas de aula, laboratórios e a fazenda propriamente dita, com suas unidades educativas de produção — agrícola, zootécnica, agroindustrial, artesanal e outras. Como os projetos eram desenvolvidos o ano todo, era necessária a participação dos alunos nas diversas práticas relacionadas. Na EAFU havia também o sistema de rodízio escolar, o que implicava a permanência, na Escola, de parte dos alunos, no período de férias escolares, e em domingos e feriados. Esses alunos eram supervisionados pelos professores que residiam na escola fazenda ou pelo sistema de plantões. Havia ainda o rodízio de professores responsáveis por tais práticas (FERREIRA, 2017, p. 70).

Ainda, de acordo com Ferreira (2017), ressalta-se que, embora o Sistema Escola-Fazenda tenha sido implantado nacionalmente nas Escolas Agrícolas por volta de 1969/1970, o modelo sob o qual a EAFU de Uberaba surge, em 1982, enquanto Escola de Economia Rural, é o adotado pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI. Nesse modelo empregado, a oferta do ensino nos moldes Escola-Fazenda é composto por três áreas distintas que procuram funcionar de maneira integrada: as salas de aulas, as Unidades Educativas de Produção – UEP e a Cooperativa-Escola.

Com esses componentes estruturais, a EAFU assumia-os como condição para a formação de seus alunos distinguindo e constituindo o seu problema específico:

conjugar educação, trabalho e produtividade, o que exigia um trabalho de incorporação desses princípios às práticas de formação desenvolvidas em seu interior (FERREIRA, 2017, p. 69).

Apresentando, em vista disso, os valores da educação pelo trabalho.

3.3 O Centro Federal de Educação Tecnológica

Em 1967, a supervisão do Ensino Agrícola foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura por intermédio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Nessa década, a educação passa a ser vista na perspectiva do crescimento econômico, no entanto, segundo Cunha (2005), o que de fato ocorre é a necessidade de desvio da demanda para o ensino superior que vinha crescendo cada vez mais desde a década de 40. A educação passa, então, a desempenhar a função contenedora. Isto posto, na tentativa de reformular o ensino de 1º e 2º graus, é sancionada a já citada Lei nº 5.692 de 1971, que instala um sistema único de profissionalização compulsória. A referida lei representa um fracasso da política educacional brasileira, encontrando muita resistência de professores, estudantes e até mesmo empresários.

Assim, em 1982, ano de doação do terreno para a sede fazenda da EAFU, a Lei nº 7.044 extingue a profissionalização obrigatória antes imposta e substitui a “qualificação” para o trabalho pela “preparação” para o trabalho. Permite, contudo, que os estabelecimentos de ensino que desejassem continuar oferecendo o ensino profissional. Para Gouveia (2005, p. 57), “a tentativa de eliminar, por meio da Lei 5.692/71, a dualidade no interior dos sistemas de ensino foi então trazida de volta pela Lei 7.044/82, exceto para as Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que, apesar de tudo, foram as únicas a conseguirem manter um ensino de qualidade”. Assim sendo, até normativa ulterior, essas instituições continuam sendo regidas pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, até o momento de reforma no ensino por intermédio da Lei nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97.

A referida lei de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB), extingue nessas instituições o chamado “ensino integrado” que oferece as matérias básicas do ensino médio juntamente com as disciplinas profissionalizantes. No entanto, com a Revogação do Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154 de 2004 restabelece novamente a possibilidade de integrar o Ensino

Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de formação.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida **de forma articulada com o ensino médio** (...) § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (...) III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Em meio às mudanças curriculares do sistema educacional profissional técnico de nível médio, com a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, criando a possibilidade para que as Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, se transformem em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Mas, essa lei simplesmente ‘não pegou’, além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Na prática ela foi substituída pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que definiu, nos termos do Decreto nº 2.208/97, os centros de educação tecnológica. Esses centros, públicos ou privados, deverão ministrar cursos profissionais em todos os níveis: qualificação (para operários), técnicos de nível médio e superior na área tecnológica (sem referência à duração reduzida nem à pós-graduação) (CUNHA, 2005, p.210).

O Decreto nº 2.208 de 1997 estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida “em articulação” com o Ensino Médio que já instituído. Configurando, mais uma vez, o Ensino Profissional Tecnológico por uma perspectiva fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação propedêutica, à qual poderia estar articulada.

Isto posto, fundamentados na Lei nº 8.948 de 1994, em 2002 a diretoria da EAFU envia ao Ministério da Educação e do Desporto uma proposta de credenciamento como Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba. Nesse documento redigido pela EAFU (2002), representada pelo seu Diretor Geral Prof. José Renato de Sousa, “a instituição proponente assume o

compromisso de atender os requisitos legais e técnicos, bem como os padrões de qualidade para o Credenciamento como Centro Federal de Educação Tecnológica”. Comprometendo-se ainda a sempre ser fonte de referência no Ensino Tecnológico em Uberaba e região, promove a educação para o ensino profissionalizante através da qualificação básica, técnica e tecnológica, ministrando o ensino médio e prepara jovens e adultos para o mercado de trabalho.

O documento enviado com mais de duzentas páginas contém também os requisitos exigidos no Decreto que regulamenta Lei nº 8.948 de 1994: o projeto político pedagógico da instituição, comprovação da compatibilidade da infraestrutura física e recursos materiais, recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento dos cursos pretendidos. E, em junho de 2002, atendendo à solicitação de transformação enviada pela Diretor da escola, a EAFU recebe uma comissão especial do MEC para realização de vistoria. Recebendo nota 8,4 do MEC, a instituição torna-se capacitada para ministrar cursos de nível superior. Assim, após decreto presidencial de 16 de agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Figura 8 - Transformação EAFU em CEFET



Fonte: Lavoura e Comércio, 22 de agosto de 2002

A fim de se analisar os impactos dessa mudança institucional, deve-se considerar o contexto político e econômico em que se deu. Essa nova institucionalização da EAFU como CEFET ocorre por meio do anteriormente mencionado Decreto nº 2.208/97, no âmbito do chamado Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)(BRASIL, 1997a), objeto de parceria institucional e programática entre o Ministério da Educação e Desporto e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com vigência inicial entre os anos de 1997 e 2003, tendo sido prorrogado e renovado até o final do ano de 2008. Tal programa é pensado com base em uma proposta ambiciosa: expandir e aumentar o número de novos programas de educação profissional no Brasil, mediante vultosos investimentos, tanto captados diretamente do BID via empréstimos, quanto de dinheiro do próprio orçamento federal, a fim de financiar a expansão e a construção de novos equipamentos físicos para a promoção da educação profissional (DEITOS, 2005).

O novo modelo também se propôs à retomada do paradigma da dualidade entre ensino médio e ensino técnico, a depender da opção do aluno. Segrega-se, assim, o modelo de educação básica da educação profissional, em segmentos estanques.

Com relação a esse tema especificamente, da segmentação do ensino, Kuenzer (1988, p. 134) assim pontua:

No contexto da produção atual onde se exige um novo perfil de trabalhador, assiste-se, na tentativa de articular educação básica e formação técnico-profissional, ao dilema posto por essa integralidade na medida em que uma série de desafios poderia, na articulação entre escola formal e formação profissional, produzir conhecimentos frente às atuais demandas do emprego assalariado. Assim, a reforma do ensino profissional “[...] levada a efeito pelo Decreto 2.208/97 e pela nova concepção de ensino médio repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra de equivalência” (CORDEIRO e COSTA, 2006, apud KUENZER, 1988).

Depreende-se, a partir dessa colocação, que o projeto visa separar em dois grupos, sendo o primeiro deles composto por aqueles trabalhadores, cuja função de mão de obra é auxiliar aos serviços e indústrias de interesse dos novos CEFETs e outro grupo inserido num sistema educacional formal e excluído dessa dinâmica, seja por uma suposta inaptidão para os serviços (no caso de escolas públicas) seja por uma desnecessidade de inserção no mercado como trabalhador assalariado comum (no caso do ensino privado).

Deve-se ressaltar que as políticas institucionais do BID e do sistema internacional de financiamento, por representarem parceiros estratégicos e financiadores do programa, influenciam largamente a condução e a operacionalização das atividades de institucionalização, tendo sido condicionante para a concessão dos benefícios.

Como aponta Deitos (2005, p. 56), em linha com as orientações econômicas e políticas de tais órgãos internacionais, a atuação e a mobilização dos poderes públicos deveria focar, em matéria educacional, no aperfeiçoamento de programas educacionais e técnicos que pudessem gerar resultados mais imediatos para os agentes econômicos nacionais, contribuindo para a retomada de crescimento e de geração de renda, que, à época, encontravam-se gravemente deprimidos. Deitos (2005) também ressalta que, em paralelo às pressões externas, o empresariado nacional possuía sérias restrições ao financiamento de projetos educacionais com potencial mais duradouro ou perene.

Desse modo, conclui-se que, à época, há uma convergência institucional entre organismos internacionais financiadores e agentes privados internos, que se constituem como instrumentos financeiros, ideológicos e operacionais de uma gama de interesses advindos de classes hegemônicas (DEITOS, 2005).

Assim sendo, deve-se ter clareza que o processo de institucionalização do CEFET de Uberaba e de todos os CEFETs, em realidade - formalmente realizado pelo chamado PROEP injeta uma série de recursos no sistema educacional profissionalizante com forte carga ideológica. Com efeito, o processo de financiamento e de reestruturação do novo modelo de ensino profissional no Brasil não só indica a disputa ideológica sobre a educação, mas também reflete um processo de complexificação da sociedade civil nacional, resultante de um movimento de intensificação do crescimento industrial e de seu posterior arrefecimento. Em todo caso, a maior dinamicidade social e econômica cria um emaranhado de novos papéis e de novas forças que passa, cada vez mais, a defender seus interesses junto ao Estado. No campo da educação profissional não poderia ser diferente.

Nesse sentido, a defesa do empresariado por um modelo educacional que lhe fosse mais favorável, especialmente em contextos de crise, como foi o final da década de 1990, encontra respaldo em diversos setores governamentais e sociais, levando à elaboração de um programa de institucionalização voltado aos interesses do mercado, desalinhado de maiores reflexões ou demandas por um modelo efetivamente emancipador.

Ainda, cumpre mencionar a profunda transformação que o então CEFET experimenta naquele momento, se comparado aos seus primeiros anos institucionais, como Escola de Economia Rural Doméstica. Antes voltada ao ensino magistério de mulheres, a instituição reflete, de um lado, a preponderância dos interesses dos latifundiários em dar suporte aos domicílios agrícolas e, do outro, imagem da mulher “ideal”, conforme a vista pela sociedade brasileira e uberabense. Ao se tornar CEFET, ambos os eixos que orientam seu papel institucional mudam radicalmente: agora fruto de interesses de uma elite empresarial mais nacional, aliada ao financiamento estrangeiro, e com exclusão de políticas públicas de inclusão feminina em seu projeto pedagógico, caracterizando-se agora, por ministrar cursos técnicos nas áreas industrial, de serviços, profissionalizantes e cursos superiores.

Para além de sua nova orientação institucional, do ponto de vista organizacional e hierárquico, a instituição de ensino CEFET de Uberaba continua sendo uma entidade educacional autárquica federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar. Do mesmo modo, ela permanece ofertando ensino em suas Unidades I e II, assim como a antiga EAFU.

Figura 9 - Fachada Unidade I



Fonte: Acervo da Instituição, s/d

Figura 10 - Fachada Unidade II

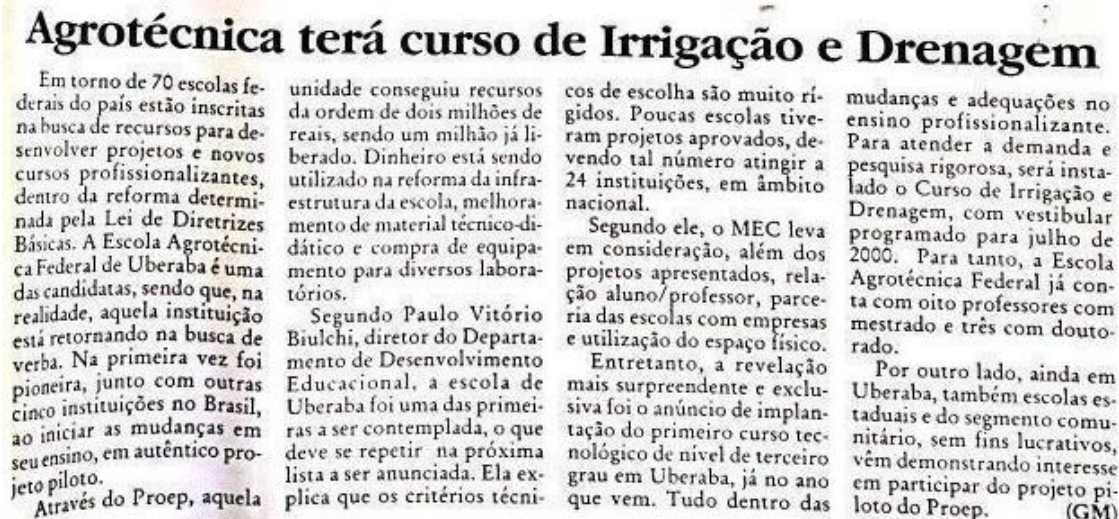


Fonte: Acervo da Instituição, s/d

3.4 Estrutura Curricular e Pedagógica do CEFET

No que se refere à estrutura dos cursos, os alunos que desejassem fazer um dos cursos profissionalizantes nos CEFETs tinham as seguintes opções: cursar o ensino médio integrado ao técnico; subsequente, oferecida somente a quem já tivesse concluído o ensino médio e desejasse cursar o técnico no CEFET; e, por último, na modalidade “concomitante” dos CEFETs, o curso normal de nível médio e curso técnico simultaneamente. Também, com a transformação em Centro Federal, aumenta-se a possibilidade da oferta de cursos superiores, beneficiando muitos jovens com o acesso à formação superior e gratuita na cidade de Uberaba. Portanto, com a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica, agora com *status* de instituição de ensino superior, visto que, em 2003, ocorre a implantação dos primeiros cursos superiores de Tecnologia em Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente.

Figura 11 - Criação do Curso de Irrigação e Drenagem



Fonte: Jornal da Manhã, 05 de setembro de 1999

Nesse tempo, os cursos oferecidos são realizados nas modalidades de: concomitância interna, para estudantes que cursavam o ensino médio e profissionalizante no CEFET ou concomitância externa e subsequente, para estudantes que cursavam o ensino médio regular em outra instituição ou que houvessem concluído seus estudos e desejavam frequentar algum curso do CEFET. Para inscrição nos cursos/habilitações de concomitância externa o candidato deveria ter, no mínimo, a conclusão da 1ª série do ensino médio, assim, o aluno cursaria o ensino médio em outra escola e no Centro Federal apenas o profissionalizante. Para inscrição nos cursos/habilitações de nível pós-médio, o candidato deveria ter já concluído o ensino médio (3ª série do 2º Grau). Quanto ao candidato inscrito no curso Técnico Agrícola, poderia optar por uma das habilitações oferecidas e escolher uma segunda opção.

Destaca-se que, em comparação aos anos iniciais dessa instituição, exigia-se para matrícula dos ingressantes nos cursos, os seguintes documentos: (i) histórico escolar de 1º grau ou declaração de conclusão do primeiro grau, (ii) para os cursos pós-médio: histórico escolar de 2º grau ou declaração de conclusão do segundo grau, (iii) certidão de nascimento, (iv) cédula de identidade - para quem já possuir, (v) uma foto 3x4 recente, (vi) atestado de saúde; (vii) comprovante de pagamento da taxa de seguro obrigatório e material de expediente no valor de R\$30,00 (trinta reais), (viii) preenchimento do formulário próprio de matrícula. Atestado de bons antecedentes criminais. A exigência de tais documentos representava ainda, de certa forma, um entrave ao acesso de grandes contingentes da população rural ao ensino agrícola.

Apesar de o advento da Lei 9.534 (BRASIL, 1997b) ter ampliado as possibilidades de emissão gratuita do registro de nascimento, uma grande proporção de brasileiros e brasileiras ainda não tem acesso ao registro civil naquele tempo. E, sem a certidão de nascimento, não é possível realizar a matrícula na escola.

Os documentos da instituição confirmam também a celebração de convênios e acordos firmados desde os tempos como EAFU, com o intuito de possibilitar um papel amplo relativo à educação agrícola e tecnológica, a exemplo, a realização de estágios em empresas privadas para alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação do Centro Federal. Também, atividades de extensão acadêmica em pesquisa e inovações tecnológicas.

Isto posto, atendendo à finalidade de oferta do ensino que dispõe a lei de criação dos Centros Federais, o CEFET Uberaba passa a ofertar educação em grau superior, de graduação – bacharelado –, em nível de 2º grau, cursos técnicos e cursos de educação continuada visando o aperfeiçoamento e formação de profissionais na área tecnológica e, a realização de pesquisas aplicadas na área tecnológica. O quadro 5 expõe o sumário dos cursos CEFET no período de 2003 a 2008, confirmando a gradativa criação dos cursos em diversos níveis.

Quadro 3 - Sumarizado Cursos CEFET

Data	Nome da Instituição	Curso
2003	Centro Federal de Educação Tecnológica	<p>A nível de 2º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Agrícola com habilitação em: Agricultura, Agroindústria, Agropecuária e Zootecnia <p>Pós-Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Especial em Nutrição e Dietética -Curso Técnico em Informática -Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades <p>Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento Social -Irrigação e Drenagem -Meio Ambiente
2005	Centro Federal de Educação Tecnológica	<p>Em nível de 2º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Agrícola com habilitação em: Agricultura, Agroindústria, Zootecnia

		<p>Pós-Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Especial em Nutrição e Dietética -Curso Técnico em Informática -Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades <p>Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento Social -Irrigação e Drenagem -Meio Ambiente
2007	Centro Federal de Educação Tecnológica	<p>Em nível de 2º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Agrícola com habilitação em: Agricultura e Zootecnia -Curso Técnico em Açúcar e Alcool <p>Pós-Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Especial em Nutrição e Dietética -Curso Técnico em Informática <p>Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento Social -Irrigação e Drenagem -Alimentos -Análise e Desenvolvimento de Sistemas -Gestão Ambiental
2008	Centro Federal de Educação Tecnológica	<p>Em nível de 2º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico Agrícola com habilitação em: Agricultura, Agroindústria e Zootecnia -Curso Técnico em Açúcar e Alcool <p>Pós-Secundário:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Curso Técnico em Nutrição e Dietética -Curso Técnico em Informática <p>Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alimentos -Análise e Desenvolvimento de Sistemas -Gestão Ambiental -Irrigação e Drenagem -Zootecnia (Bacharelado)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados do acervo da instituição (2018)

O surgimento de um novo curso para determinada instituição é revestido de significados e implicações diversas. A criação do curso Técnico em Agropecuária, em 1982, aliado às novas propostas do governo para a educação profissional, acarretam uma inevitável mudança no currículo escolar da instituição. Já não acontecia mais a busca de cursos que formassem moças para o casamento. Com o passar dos anos, surge a ideia de moças e rapazes buscando um curso gratuito que os levassem a adquirir habilidades para o lar e uma profissão. E, mais adiante, a ideia de profissionalização ganha corpo (FERREIRA, 2012).

3.5 Considerações Parciais

Desde sua fundação, o estabelecimento passa por diversas transformações em sua gestão, estrutura física, curricular e pedagógica com o objetivo de atender projetos e concepções educativas relacionadas com as políticas de governo vigentes. O quadro abaixo mostra de modo consolidado as principais transformações vivenciadas pela instituição.

Quadro 4 - Legislação e Nomes da Instituição

Ano	Legislação	Nome da instituição
1953	Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613, de 20/08/1946	Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica
1954	Exposição de Motivos nº 93, 02/12/1954 - Processo nº 6.010/54, aprovado pelo Presidente da República (FERREIRA, 2012)	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”
1964	Decreto nº 52.666 de 11/10/1963, artigo 28 (FERREIRA, 2012)	Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”
1979	Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba

2002	Decreto Presidencial s/nº, de 16 de agosto de 2002 (fundamentado na Lei nº 8.948 de 1994)	Centro Federal de Educação Tecnológica
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados do acervo da instituição (2018)

A construção da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), que viria a se tornar o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), e, mais tarde o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), acontece dentro de um processo de constante reformulação de políticas educacionais no âmbito nacional e regional.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, fundada em 1953, localizada na região conhecida como Triângulo Mineiro, surge inicialmente como Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica destinado a formação de mulheres para as atividades do lar. Em 1979, sob a supervisão da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, o estabelecimento passa a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Uberaba.

Naquele tempo, em decorrência do processo de transformação tecnológica iniciado nas décadas de 60 e 70, as Escolas Agrotécnicas são responsáveis pela oferta de educação profissional, com tendência para o ensino no setor agropecuário. Desse modo, as Escolas auxiliam no fomento dessas áreas, formando técnicos para atuação na indústria e no meio rural. Também, com vistas a atender o expressivo desenvolvimento do setor agrícola e pecuário em Uberaba e região, a implantação do curso Técnico em Agropecuária na Escola veio para suprir uma importante demanda de capacitação de mão de obra para trabalhar nas áreas rurais e industriais da região.

Em consulta ao Quadro Geral de Caracterização da Clientela elaborado pela EAFU em 1984, constata-se que 68% dos alunos matriculados no curso de Agropecuária são provenientes da zona urbana (Uberaba, Prata, Sacramento, Patos de Minas e região) e 34% moram na zona rural. Quanto ao setor de atuação profissional do pai dos estudantes, verifica-se que 40% atuam no setor agropecuário e os demais 60% subdividiam-se em atividades de comércio, indústria, funcionalismo público e outros. Os dados relacionados confirmam a valorização do setor agropecuário para o estabelecimento naquele tempo.

Adiante, com o avanço econômico do País, da tecnificação e das discussões em torno da reforma da educação profissional, chama-se a atenção para o ensino técnico e, conseqüentemente, para as instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Assim sendo, as escolas técnicas e agrotécnicas passam por diversos processos de reestruturação e, a partir de 2001, pleiteando a maior autonomia que pode ser adquirida e também a captação de mais recursos financeiros para sua atuação, o objetivo dessas escolas é passar a se constituir nos denominados Centros Federais de Educação Tecnológica. Em vista disso, no ano de 2002, após envio ao MEC de um projeto de credenciamento a EAFU converte-se em Centro Federal de Educação Tecnológica. A respeito das discussões em torno da mudança de Escola Agrotécnica para CEFET, Lemes afirma:

Não conseguimos identificar nenhuma discussão nas atas do Conselho Diretor dos meses que antecederam o envio do projeto ao MEC, mencionando a decisão de transformação em CEFET. Na ata do Conselho Diretor da EAFU do dia 19/12/2001 (três meses antes do envio do projeto de credenciamento), não há menção sobre o assunto, levando-nos a deduzir que tal decisão não teve a participação dos segmentos da comunidade escolar. Já na ata do dia 08/04/2002, o Diretor e Presidente do Conselho faz um comunicado do envio do projeto de credenciamento, sem que esse tenha sido item de pauta (EAFU, 2002b). A próxima reunião do Conselho Diretor, ocorrida em 05/12/2002, no agora então CEFET Uberaba, teve como pauta única “Análise e aprovação das propostas de implantação dos cursos superiores de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, Meio Ambiente e Desenvolvimento Social”. Três professores das respectivas áreas apresentaram os projetos pedagógicos dos cursos, bem como a realização de pesquisa para definição das áreas e possíveis restrições (pessoal, infraestrutura etc.). Os conselheiros aprovaram os três projetos para início dos cursos no ano de 2003 (LEMES, 2016, p. 39)

O objetivo do CEFET Uberaba é a oferta de educação profissional, por meio de seus diferentes cursos e níveis técnicos (2º grau e pós-secundário), inclusive cursos superiores vinculados à área tecnológica e até mesmo cursos de pós-graduação, além do ensino médio. Após a mudança, a quantidade de cursos ofertados na instituição aumenta gradativamente. E, a partir de 2003, fruto de convênios estabelecidos com as prefeituras dos municípios de Sacramento, Paracatu e Ituiutaba, cria-se a oferta de cursos em Unidades de Ensino Descentralizadas dessas cidades. Assim sendo, os impactos econômicos e sociais dos percursos dessa Escola são motivados por marcos regulatórios no contexto nacional, por movimentações regionais e também dos próprios dirigentes, o que nos remete ao posicionamento teórico-metodológico dos principais referenciais da pesquisa historiográfica de instituições escolares, que envolvem e consideram na pesquisa sobre

instituições escolares em cada esfera, cada agente e cada núcleo que constitui a história do estabelecimento, articulando o particular com o geral.

A transformação de uma Escola com característica agropecuária em um Centro Federal, que passa a apresentar um viés tecnológico, representa uma história de conquistas da instituição. Ao longo desses mais de 20 anos (1982-2008), a instituição continua ofertando cursos na área agropecuária, atendendo o setor rural e industrial de Uberaba, inicia a oferta de ensino profissionalizante, consolida a oferta de educação em nível médio e começa a capacitar profissionais em nível superior.

O alargamento dessa oferta de ensino para Uberaba representa um passo qualitativo fundamental na oferta de educação pública e gratuita, matéria decisiva em questão de aquisição de saber e formação profissional. Os diversos níveis de ensino (médio, técnico, secundário, superior) aliados às opções de modalidades (integrado, concomitante e subsequente) possibilitam alcançar uma maior porção da população. Assim sendo, a expansão da oferta dos cursos em suas unidades e nas unidades descentralizadas representa uma superação, à medida que promove a aprendizagem para a população e facilita o desenvolvimento em diversos setores da cidade e região.

Por fim, em 2005, a Rede de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica é composta de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e também unidades descentralizadas. E, em 2008, o Governo Federal, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é dado início à reformulação e à expansão da rede federal de ensino, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; ~~IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~ IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012) V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008a)

Com a Lei de criação dos Institutos Federais, vislumbra-se uma educação profissional e tecnológica efetivada em consonância com as políticas de desenvolvimento econômico (local,

regional e nacional); de geração de emprego, trabalho e renda; e de formação e inserção social e econômica da juventude. Com isso em mente, espera-se que o esforço investigativo realizado, nos momentos de EAFU e CEFET, possibilite a construção de uma interpretação acerca da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e das diretrizes propostas por esse novo modelo em educação profissional.

4 DIRETRIZES DE UM NOVO MODELO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DE ESCOLA AGROTÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL

As novas demandas de educação profissional originam-se da própria natureza de mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as quais passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, o que passa a exigir um maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores. Nesse sentido, a década de 1990 caracteriza-se pelo processo de globalização que gera uma nova configuração da economia e da política mundial. Esse quadro introduz intensas mudanças tanto nas relações sociais como nas estruturas dos processos de produção que passam a incorporar cada vez mais inovações tecnológicas.

O Brasil, por influência de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, é levado a se alinhar ao dito processo de globalização, no qual o Estado submete-se essencialmente aos interesses dos organismos e grupos detentores do capital. Com esse fenômeno em mente, novas políticas públicas são iniciadas a partir dos anos 1990. Segundo Ortigara (p.39, 2014), “o novo cenário foi de profundas polêmicas e mudanças tanto nas relações sociais como nas configurações dos processos de produção que passaram a incorporar cada vez mais inovações tecnológicas”. A compreensão do cenário relatado amplia o entendimento das políticas e impactos sobre as reformas educacionais e posteriores delineamentos para as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica. Dessa forma, “a educação profissional e sua relação com as demais formas de ensino, especialmente com o ensino básico propedêutico, constitui-se num ramo das políticas sociais que serão influenciadas pela dinâmica de funcionamento do aparato estatal” (ORTIGARA, 2014, p. 41). Trata-se de uma realidade estatal que se transforma e guia determinados elementos estruturais da sociedade, tais como a política, o trabalho, a economia e educação.

Nesse contexto de novas dinâmicas de funcionamento do aparato estatal, as orientações relativas ao trabalho refletem a realidade do fim do século XX, produzindo estratégias conduzidas sob a hegemonia do capital e do discurso neoliberal³. Nessa época, o ensino, especialmente, a

³ De acordo com Ortigara (2014), a concepção neoliberal propõe a restrição das funções do Estado nos controles e regulação da economia, ou seja, o neoliberalismo defende a liberdade de mercado e a diminuição da intervenção estatal sobre a economia e a focalização das políticas. Com isso, a esfera da educação, de modo geral, e da educação profissional ganham um caráter estratégico, com vistas a atender os interesses privados (empresários e industriais).

educação profissional, ganha um caráter estratégico no projeto de Estado, destinando-se a atender interesses empresariais e industriais. Desse modo, um novo paradigma da educação profissional acaba por emergir de forma mais marcante. E, em determinada época, ao final do século XX e início do século XXI, a vertente tecnológica se torna elemento orientador de políticas públicas e metodologias de ensino nas instituições responsáveis pela oferta de educação profissional. Sobre a manifestação da tecnologia, Ortigara (2014) afirma que:

O discurso presente na formação de uma hegemonia neoliberal, que também abarca o processo de globalização, sugere não haver outra possibilidade no curso evolutivo da sociedade. Hegemonia 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. (ORTIGARA, 2014, p. 50, grifo nosso).

Ainda, nas palavras de Ortigara (2014), o processo de globalização em curso materializa as novas possibilidades de formação profissional nos moldes dos interesses dos investidores e investimentos mais inovadores e produtivos, gerando, por sua vez, novas técnicas decorrentes das inovações tecnológicas e, conseqüentemente, a necessidade de formação de trabalhadores para executá-las. Utilizando-se desse argumento, fixa-se na sequência uma educação pautada nas inovações tecnológicas.

Na explanação sobre uma nova vertente tecnológica para a educação profissional, resgatamos em capítulo anterior a cronologia ora comentada. Portanto, tem-se que, com o advento do Estado Novo em 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública reestrutura as Escola de Aprendizes Artífices que passam a ser Liceus. Sob esse governo ditatorial, a Constituição Federal estabelece que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às classes menos favorecidas e determina que os trabalhos manuais devam ser obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Instituí também a cooperação entre a Indústria e o Estado para o desenvolvimento do ensino industrial. Observa-se, portanto, a continuação do dualismo entre trabalho manual e intelectual, de caráter assistencialista da Educação Profissional.

Além disso, como já visto, o ensino profissional demonstra sinais de crescimento, mas, permanece com a marca inicial, destinado aos desvalidos da sorte. Concepção que continua na Reforma Capanema de 1942. Entre os anos de 1942 a 1990 tem-se a organização do ensino

industrial (promulgação das Leis Orgânicas) e um Parecer⁴ favorável à criação dos cursos superiores de tecnologia emitido pelo Conselho Federal de Educação.

Aquém da histórica dualidade estrutural da educação brasileira, a partir da segunda metade da década de 1990, no contexto das políticas neoliberais e da política de redução dos papéis do Estado, inicia-se uma reforma na educação profissional e tecnológica no Brasil paralelamente à nova concepção de ensino. Na sequência de fatos dessa reestruturação iniciada nos anos 1990, em razão do interesse assumido no presente texto, busca-se demarcar alguns pontos de inflexão dentro da educação profissional e tecnológica, bem como a trajetória que culmina na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

4.1 Nova Concepção de Educação Profissional: a vertente tecnológica

Segundo Takahashi e Amorim (2008), a estratégia governamental de fomento ao ensino profissional e aos cursos tecnológicos não constitui uma novidade em si quanto à criação de uma nova modalidade, mas sim quanto à organização, reformulação e expansão destes cursos (2008, p. 214). Nessa linha de pensamento, a vertente profissional e tecnológica nos cursos ganha espaço com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e advento do Decreto Federal nº. 2.208 de 1997⁵, sobretudo em relação à integração do ensino médio e técnico. E, em 2002, com a transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições que percorrem décadas na oferta do ensino técnico de nível médio, iniciam suas atividades no ensino superior tecnológico, destacando-se, portanto, a inaugural oferta de cursos de graduação tecnológica.

A educação profissional é tratada na LDB, estabelecendo os objetivos, a quem se destina, entre outros temas referentes aos níveis e reconhecimento dos cursos. Sendo apresentada como uma oportunidade de acesso para “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador geral, jovem ou adulto” (BRASIL, 1996). Neste ponto, com

⁴ Sob o ponto de vista normativo, a década de 70 é muito importante para os cursos de formação de tecnólogo. O Conselho Federal de Educação emite inúmeros documentos sobre o tema, especialmente no que se refere às normas para sua autorização (Parecer CFE nº 17/77), emissão de diplomas (Parecer CFE nº 1.149/76), reconhecimento de cursos (Parecer CFE nº 1.130/76), alteração de denominação destes cursos (Parecer CFE nº 1.060/73), transformando-os e conferindo a denominação “tecnólogos” aos seus egressos.

⁵ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que separa a Educação Básica da Educação Profissional.

o advento do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, determinam-se os níveis para a dita modalidade *educação profissional* - sendo eles: nível básico, técnico e tecnológico. O último, corresponde ao nível superior da “educação escolar” e atende os requisitos necessários para concessão de um diploma de curso superior *tecnólogo*.

Reitera-se, portanto, que, ao final do século XX e início do século XXI, o discurso do ensino profissional sob os princípios da tecnologia e politécnia torna-se o protagonista de debates em diversos campos: escolas, mesas redondas, fóruns políticos e nas próprias instituições.

Quanto à *vertente tecnológica*, é necessário considerar que a proposta desse tipo de ensino não é nova, nem específica do Brasil, encontrando-se suas origens nos países essencialmente capitalistas. Nesse sentido, para compreender essa nova tendência de ensino, é necessário observá-la como uma parte do apanhado de decisões políticas tomadas pelo governo brasileiro, que insere-se em um momento de preocupações com a economia e política externas do País. Nessa nova dinâmica, a necessidade de o Brasil se modernizar passa a ser o eixo condutor das políticas públicas.

No âmbito do ensino profissional, até meados dos anos 90, o processo educativo se reduzia ao desenvolvimento de operações manuais e conhecimentos periféricos sobre determinadas partes de uma profissão através da simples repetição dos procedimentos levados a efeito pelos trabalhadores mais antigos e pela própria experiência adquirida. Com isso, os métodos escolares não se divergem muito dessa ideologia de trabalho como produto, objetivando, essencialmente, a memorização de conteúdos sobre os quais o aprendiz não interfere, apenas observa e repete.

Com a chegada de uma nova situação econômica e política, surgem novas necessidades derivadas do capitalismo e da organização das indústrias. O que acarreta, por sua vez, novas demandas de competência intelectual e profissional, ou seja, profissionais competentes e com capacidade de produção dentro do novo contexto *científico-tecnológico* do Brasil.

A educação, de modo geral, e o *ensino profissional*, em especial, ganha caráter estratégico nesse novo contexto. Diante do exposto, cabe destacar que a educação profissional privilegia o atendimento aos interesses do mercado e da concepção neoliberal do governo brasileiro. Assim, com o pretexto de preparar os alunos para atendimento das referidas demandas, as escolas, em particular as que lidam com o ensino profissional e técnico, estando no centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso

(FHC)⁶. Nesse contexto, é visto que o ensino se caracteriza por priorizar o desenvolvimento das capacidades necessárias às atividades produtivas. Dessa forma, segundo Ortigara (2014), a ideia da *politecnia* surge para explicar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna, e como ele se porta no centro dessa problemática, circundando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual.

Apesar de não emprendermos no tema da politecnia, é um conceito latente em nossas discussões. Por esta razão, trataremos de maneira breve esse conceito. A educação politécnica mostra-se inicialmente uma proposta de superação da dualidade entre o ensino médio e ensino técnico. Preconizada por Marx⁷, o estudioso afirma que a politecnia deveria combinar o produto do trabalho com a educação intelectual e corporal, capazes de formar um indivíduo integral, superando a dualidade estrutural que se alicerçou por muito tempo a formação profissional e técnica do ensino médio. Ademais, a educação politécnica articula-se com o conhecimento e a prática do trabalho. Nesse sentido, há ainda a contribuição de Saviani (2003), entendendo que a ideia de politecnicidade deve propiciar o desenvolvimento multifacetado do trabalhador, proporcionando ao aprendiz a aquisição de um conhecimento que abarque todos os ângulos da prática produtiva na medida em que domina ao mesmo tempo aqueles princípios que estão na formação de base do ensino propedêutico (SAVIANI, 2003, p.140). Assim, a educação politécnica articula-se com o conhecimento e a prática do trabalho. Nesse contexto, vale também ressaltar que, para Ciavatta et al. (2005), os conceitos de politecnicidade e educação tecnológica podem ser utilizados como expressões que:

Se aproximam e expressam a ideia de superar o ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Buscam responder também às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia, superando, no entanto, a ideia de polivalência, cujo objetivo se restringe a levar o trabalhador

⁶ De acordo com Ortigara (2014), as políticas neoliberais para a educação durante o governo FHC constituem-se em ações que privilegiam o atendimento das demandas do mercado do trabalho por meio de uma formação fragmentada, que não têm a preocupação com a formação integral do indivíduo.

⁷ As contribuições de Marx a respeito da politecnicidade passam pela reflexão acerca da educação profissional, toma-se por base o trabalho de Lúcia Maria W. Neves (1994) “Educação e política no Brasil de hoje”. Segundo a autora, na sociedade moderna ocorreu um processo de industrialização da agricultura e de urbanização do campo. Por essa razão, a nova sociedade que surge tem como consequência a necessidade de universalização da escola. Paralelamente a este processo, ocorre o desenvolvimento industrial e maquinário, o que gera por sua vez uma preocupação entre as classes dominantes de expansão da escolarização para as classes trabalhadoras. Em meio às discussões que ocorriam nesse contexto, Marx se referiu pela primeira vez ao conceito de escola politécnica. Dirigindo-se à educação politécnica ao criticar o emprego do trabalho produtivo sem a preocupação de combiná-lo com o ensino propedêutico.

a aumentar a sua produtividade pelo desempenho de várias funções no campo de trabalho (CIAVATTA et al., 2005).

Isto posto, em um contexto de sociedade moderna que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, a noção de politecnia caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, "postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais" (SAVIANI, 2003, p. 136).

Resgatando a história da educação, apoiando-se principalmente nas contribuições de Cunha (1977 e 2005), Romanelli (2016) e Manfredi (2016), verifica-se que nos processos de organização das sociedades responsáveis pela elaboração e divulgação de uma ideologia algumas "visões de mundo" vão sendo produzidas nas políticas aplicadas na educação. Assim, no plano da ideologia do ensino profissional, algumas representações segundo as quais a educação se constitui e se constrói ganham centralidade: educação para a elite (intelectual) vs. para os desvalidos (manual). Consequentemente, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, retratada em capítulo anterior, representa na verdade um embate ideológico em que a educação se encontra inserida. Com isso, naquele contexto e do ponto de vista atual, para os autores, as expressões *politecnia* e *educação tecnológica* têm um alcance extremamente amplo. Logo, o ensino sendo utilizado como uma prática social moderadora dos processos de produção, políticos e culturais, e que cerra ou potencializa a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Isto posto, o conceito de politecnia e sua relação com a educação tecnológica assume significados no decorrer da história da educação brasileira, tanto no âmbito de sua conceituação quanto de sua presença na legislação educacional. Por fim, compreendendo que este é um debate em construção no qual se explicitam posições diversas, deve-se ter em mente que a noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho, ou melhor, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral, caminhando na direção da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, entre instrução geral e profissional, propiciando ao educando trabalhador um desenvolvimento multilateral, que abarca todos os ângulos de formação propedêutica e profissional.

Após esse resgate conceitual sobre politecnia, para o presente texto, opta-se por uma definição que seja consensual entre pesquisadores. A saber, *educação tecnológica*, que

pressupõe uma dimensão pedagógica nos fundamentos de sua atividade técnico-científica possibilitando oferecer os conhecimentos que visem à formação do homem inserido na cultura de seu tempo, na sociedade que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar (GRINSPUN, 2001, p. 21).

E, também para efeitos do presente, utiliza-se o termo “educação tecnológica” para se referir aos cursos de nível superior da modalidade Educação Profissional, ou seja, cursos superiores de curta duração denominados tecnológicos ou de tecnologia. Uma manifestação da vertente tecnológica.

Com isso, a formação integrada torna-se matéria para inúmeros debates de concepção de educação e, frequentemente, presente nos discursos em favor da superação da dualidade educacional e da construção de um ensino igualitário. Nessa disputa, o termo politecnia, apesar de se referir a uma formação mais ampla, trata também do sentido de completude buscado para a educação. Assim, arrisca-se dizer que as expressões *formação integrada*, *formação profissional* ou *formação tecnológica* ora se afastam, ora manifestam a ideia de superação da dualidade estrutural, desvalidos *versus* elites condutoras, buscando defender uma formação humana integral. É, portanto, com esses temas que ocorrem os embates nas definições das políticas públicas para a educação profissional.

A partir das reflexões anteriores sobre a relação entre escolarização e profissionalização, percebe-se que o conjunto de ações retratados a seguir sobre as políticas públicas para o ensino profissional se pauta na indissociabilidade do embate: formação geral e profissional. Quer seja na ótica de uma educação integral ou na perspectiva de inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

Com base nessas preocupações dos temas tratados anteriormente, no item a seguir serão analisados os aspectos considerados como de maior relevância para a implantação das políticas públicas que influenciam e consolidam a construção de um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Levando em conta o que foi narrado, é natural que o acúmulo de conteúdos sobre a formação geral e profissional gerem diversas reflexões e argumentos. Neste contexto, verificam-se as reformas educacionais sob a vertente tecnológica na década de 1990 e dos anos 2000, bem como os eventos que levaram à implantação dos Institutos Federais.

4.2 A Verticalização nos Institutos Federais

Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais prescritas na Lei nº 11.892/2008 um novo conceito se revelou. Ergue-se no contexto da educação científica, tecnológica e profissional uma novidade dentro do sistema educacional prescrito para o modelo precursor dos Institutos Federais. Nesse sentido, observa-se no artigo de sua lei de criação:

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; (...) (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

Com isso em pauta, objetiva-se compreender um pouco sobre as ideias que postulam o conceito de verticalização dentre as finalidades e características dos Institutos Federais (IFs). Recuperando também em que medida este conceito vem sendo operacionalizado, bem como quais os desafios para implementação da verticalização no contexto dessas instituições.

Inicialmente, considera-se pertinente referenciar, no contexto dos IFs, o conceito de verticalização apresentado por Pacheco⁸ [ca. 2010], em documento publicado no portal do MEC. Para o autor,

essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, [ca. 2010]).

Segundo o autor, o tema da verticalização é um dos aspectos que contribuem para o singular desenho curricular proposto na oferta de ensino dessas instituições. A verticalização é uma característica dos IFs e tem por objetivo, de acordo com a sua lei de criação, otimizar a

⁸ Eliezer Moreira Pacheco foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC entre 2005 e 2012.

infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a Educação Básica a Superior (BRASIL, 2008a). Sendo assim, os Institutos inauguram um espaço escolar diferenciado, que se dedicou a promover a integração e a verticalização do ensino desde a educação básica à educação profissional, além da graduação, pesquisa e extensão em uma mesma unidade educacional, com um único corpo docente. Do mesmo modo, Ortigara (2014) observa que os Institutos constituem-se num arranjo ímpar na organização educacional brasileira, assumindo numa única instituição a função de ofertar desde “a formação inicial e continuada até as graduações tecnológicas e pós-graduação *lato e strcito sensu*, passando pelo ensino técnico de nível médio, o qual poderá ser oferecido na forma integral ou concomitante ao ensino médio” (ORTIGARA, 2014, p. 119).

Na materialidade, é como se agrupássemos em apenas um estabelecimento de ensino: a escola regular de base e uma das escolas técnicas e profissionais do Sistema S à estrutura e organização da Universidade Federal. O apanhado de possibilidades formativas verticalizadas agrupam-se e constituem o modelo proposto dos Institutos. Ressalta-se, no entanto, que a formação inovadora dos IFs gera uma diversidade de ofertas que não deve ser confundida com dispersão, uma vez que não se trata de um conjunto aleatório de cursos. Com o objetivo primeiro da profissionalização, sua organização vertical fundamenta-se na compreensão do trabalho como atividade fundamental da vida humana e suas diversas formas (SILVA, 2009).

Com isso, para o desenvolvimento dessa verticalização permeada pelo objetivo primordial da profissionalização dos IFs surgia, em paralelo, o conceito de transversalidade, também proposto como uma das formas de organização curricular da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, sobre a transversalidade, desconsiderando-se outras definições, no contexto relatado, o termo representa o “cruzar” e/ou “transpassar”. Tendo em vista a articulação do eixo profissional e tecnológico, “a tecnologia é o “elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, [ca. 2010]).

Tratam-se, portanto, de dois temas indissociáveis: a verticalização e transversalidade. Para Pacheco [ca. 2010], são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas e a transversalidade favorece a verticalização curricular ao considerar as “dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica” (PACHECO, [ca. 2010]).

Assim, é exatamente por esse grau de abrangência que os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva.

No que se refere aos possíveis desafios relacionados à materialização do conceito em discussão na realidade dos Institutos, cabe ressaltar um aspecto formal para operacionalização da verticalização ou verticalidade no âmbito do ensino. Com isso resgatamos novamente autores que discorrem sobre o assunto. Oliveira e Cruz (2017) ponderam que, com essa oferta educativa diversificada no âmbito dos Institutos Federais, os docentes se defrontam com uma condição distinta que solicita um professor polivalente e flexível, o que para a autora gera diversas implicações para o trabalho docente. A chamada polivalência vai de encontro ao trabalhador especializado e “não se trata mais do professor especialista em educação profissional ou ensino superior, mas aquele que teria domínio amplo de conhecimentos e estaria pronto a lidar com todas as áreas de abrangência da mesma instituição” (OLIVEIRA e CRUZ, 2017, p. 652). Ademais, sobre a relação de verticalização com o profissional docente, Pacheco afirma que:

Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos. Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (PACHECO, [ca. 2010], p. 22).

Nesse sentido, a verticalização dialoga não somente com a estrutura curricular, mas estabelece diálogo entre o espaço estabelecido para a oferta de diversas formações e vai além dos limites dos níveis de formação. Finalmente, sumariza-se que a verticalização é um compromisso atribuído aos IFs desde o seu momento de constituição. A mesma é válida em relação ao tema da transversalidade. O que se pôde identificar como concepção de verticalização na Lei de criação dos

IFs e nos teóricos sobre o tema é a referência feita à estruturação da prática institucional verticalizada de modo a possibilitar a todos os sujeitos do processo educacional a atuação nos diversos níveis e modalidades, compartilhando os mesmos espaços e estabelecendo itinerários formativos, tal como a sua definição enquanto princípio de organização curricular.

4.3 Políticas Públicas para Implantação dos Institutos Federais

A imposição de formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, pretendida também pelo novo padrão neoliberal de desenvolvimento brasileiro e mundial, reivindica mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro ao final do século XX. Assim, um vasto conjunto de medidas, nos mais variados dispositivos legais, aliados a uma série de programas governamentais, passam a moderar e sistematizar a execução das políticas públicas para educação brasileira e, em particular, para a educação profissional e tecnológica a partir de 1990.

Nesse processo de mudanças das políticas públicas de educação profissional/tecnológica e conseqüente implantação dos Institutos Federais no ano de 2008, destacamos como forma de atuação governamental: o documento publicado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 1993⁹, a LDB de 1996, o fortalecimento do PROEP¹⁰ (Programa de Extensão da Educação Profissional), iniciado em 1997 e retomado em 2005, o Decreto Federal nº 2.208 de 1997¹¹, Decreto Federal nº 5.154 de 2004¹² e, finalmente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892 de 2008).

⁹ O documento produzido por KIRSCHNER, T. e publicado pelo IPEA revelou o quadro geral para a formulação de políticas públicas na área de formação técnico-profissional e ratifica a boa qualidade estrutural e do ensino ofertado nas Escolas Técnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, se comparado com o das escolas da rede pública.

¹⁰ Segundo Ortigara (2014), o PROEP “visava a transferência, para a iniciativa privada, da gestão das escolas de ensino técnico cuja construção era realizada com recursos públicos (...)” reduzindo os ‘custos’ do Estado com o custeio destas escolas.

¹¹ A partir dos anos 1990, com a justificativa do País se adequar à nova ordem econômica mundial, inicia-se a reforma para implantação de um novo modelo para a educação profissional (Decreto Federal nº 2.208/97), estabelecendo, portanto, novas estratégias de organização e financiamento, diversificação de níveis e modalidades do ensino profissional, entre outros.

¹² “Após expressivo tempo de indefinição, no qual foi mantida a regulamentação dada pelo governo que terminara, o novo governo revoga o Decreto 2.208/97 e edita novo Decreto em julho de 2004, de número 5.154, que altera vários conceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e a relação desta com a educação básica” (Grabowski e Ribeiro. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo, Porto Alegre: Artmed, 2010).

Na década de setenta, iniciam-se fortes questionamentos sobre as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, especialmente, devido à qualidade e alto custo do ensino que ministram, mas foi a partir de 1989 que as críticas e preocupações se tornam mais contundentes. Nesse mesmo ano, o Banco Mundial publica um relatório¹³ sobre o ensino de 2º Grau no Brasil com cinco recomendações. Uma delas trata especificamente da iniquidade de custos entre as escolas estaduais e municipais de 2º Grau e as escolas técnicas da rede federal, que também ofertam o mesmo nível de ensino (SOUZA, 2011, p. 42). Apesar dessa preocupação com os altos custos de fomento, o relatório é fortemente contestado em 1991 pelo governo brasileiro, o que, provisoriamente, atenua as preocupações em tais instituições. Em seguida, finalizado o Governo de Collor de Melo (1990-1992) e de seu substituto Itamar Franco (1992-1995), as aspirações do recém-chegado governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) expressam a hegemonia das políticas neoliberais.

Junto às mudanças governamentais, em 1993, os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) tomam forma com a divulgação do documento "Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafio", iniciando a partir daí uma reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil.

O texto publicado pelo IPEA revela o quadro geral para a formulação de políticas públicas na área de formação técnico-profissional e ratifica a boa qualidade estrutural e do ensino ofertado nas Escolas Técnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, se comparado com o das escolas da rede pública. Destacando, naquele tempo, que a

atual Rede Senai e das escolas técnicas federais representam uma infraestrutura ampla, eficiente, e com largo potencial, capaz de atender, após alguns reajustes necessários, as necessidades existentes atualmente na indústria brasileira (KIRSCHNER, 1993, p. 18).

Segundo Maurício Guimarães e Maria Cristina da Silva (2010), a dita

excelência no ensino apoiava-se, ao mesmo tempo, na manutenção de infraestrutura física e condições de trabalho docente que asseguravam uma base de qualidade, tais como plano de carreira estável para seus professores, isonomia com as universidades federais e oportunidades de aperfeiçoamento profissional (GUIMARÃES e SILVA, 2010, p. 244).

¹³ THE WORLD BANK. **Brazil** - Issues in Secondary Education. Washington/DC: Sector Memorandum, Nov., 1989 (Report nº 7723-BR), 2 vols.

O que, em contrapartida, exige uma dotação orçamentária superior às estabelecidas em orientações técnico-econômicas do Banco Mundial para a educação no País. Além disso, o documento do IPEA (1993)

elegeu como modelo a ser seguido para a educação profissional o Sistema S¹⁴ [...], por ter uma estrutura considerada ágil e flexível e que poderia responder e se submeter rapidamente às reconversões e adaptações do novos paradigmas de mudança social e econômica" (GUIMARÃES e SILVA, 2010, p.245).

O Sistema, ao longo de mais de sessenta anos de vigência, tem o modelo mais lapidado de rede de escolas com tradição em ofertar formação profissional. A sua criação acontece em 1942, durante a Era Vargas, quando o Brasil passa por uma reestruturação de sua mão de obra produtiva. O objetivo inicial é ajudar a capacitar a força de trabalho de modo a melhorar o desempenho econômico do Brasil. Na prática, a capacidade de organização e consolidação das instituições integrantes do Sistema S constituem-se como um exemplo que funciona e pode ser seguido para as escolas que pretendem ofertar a mesma modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, com a eleição do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, a conseqüente posse de Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação e a posterior criação da Secretaria do Ensino Médio e Técnico (SEMTEC), o governo apresenta nos meses iniciais o Planejamento Político-Estratégico 1995/1998¹⁵. Consta-se, portanto, que as diretrizes do Banco Mundial e IPEA são integralmente assumidas pelo MEC no referido documento de Planejamento Político-Estratégico, atendendo as recomendações básicas para as modalidades de ensino profissional e tecnológico (GUIMARÃES e SILVA, 2010, p. 244-249).

O Projeto apresentado é oriundo de uma proposta anterior, elaborada em 1991 pela antiga Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENETE). Na proposta, além da incorporação das recomendações do Banco Mundial e IPEA, utiliza-se o modelo da proposta dos países desenvolvidos, que determina para o governo brasileiro a previsão de investimentos na formação e

¹⁴ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).

¹⁵ O programa político implementado pelo governo baseia-se na concretização de reformas, incluindo-se aquelas que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Dentre as mais importantes, estiveram as quatro ações básicas recomendadas pelo MEC para a educação nacional, uma delas se referindo especificamente à rede federal de educação profissional e tecnológica.

no desenvolvimento de recursos humanos. Assim como era feito nos países detentores de tecnologias inovadoras, dentre as ações recomendadas pelo MEC no documento, algumas se referem especificamente à redefinição estratégica de gestão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Sobre esta, o documento recomenda a separação, conceitual e operacional, da parte profissional da acadêmica; uma maior flexibilidade curricular das escolas técnicas e centros de educação profissional e tecnológica; a promoção da integração entre os núcleos profissionalizantes das instituições e o mundo empresarial; a busca, legalmente, do funcionamento autônomo das escolas técnicas e CEFETs e o estabelecimento de mecanismos de avaliação dessas instituições.

Na mesma linha, seguindo as orientações assumidas no Planejamento Político-Estratégico, o governo FHC apresenta o Projeto de Lei nº 1.603 de 1996, que define as bases conceituais e operacionais da Rede Federal de Educação Profissional, bem como, as políticas de educação profissional no Brasil. O Projeto de Lei (PL) gera uma insatisfação geral junto à comunidade acadêmica e sociedade em geral, tendo sido alvo de críticas de diversos setores da sociedade civil, de entidades educacionais, de intelectuais da educação e também se sobreposto a outras concepções de políticas públicas para a educação profissional. A partir daí surgem diversas propostas alternativas e mais de duzentas emendas ao Projeto, deturpando, portanto, a sua concepção original, o que acarreta um intenso debate entre a proposta do governo e as propostas contrárias da sociedade civil e seus representantes. Dentre as divergências, há que se destacar o tema da separação entre a parte propedêutica e a parte técnica do ensino técnico de nível médio, que é radicalmente rejeitada pela maioria das instituições que ofertam essa modalidade. Sobre o PL, Evaldo de Souza (2011) pondera que:

[...] a proposta apresentada pelo governo do PL 1.603/96 era rejeitada pela maioria dos setores educacionais do país, especialmente pela rede de Escolas Técnicas Federais que viam no projeto do governo uma ameaça não apenas à qualidade da educação que ofertavam, mas um golpe em sua própria possibilidade de sobrevivência enquanto instituições federais de ensino técnico (SOUZA, 2011, p. 46).

Tais insatisfações são também direcionadas para os debates no I Congresso Nacional de Educação (I CONED). O Congresso ocorre em Belo Horizonte, no período entre 31 de julho a 03 de agosto de 1996, com o intuito de constituir-se em um ambiente de amplo debate, propostas que

viesses subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação. Ademais, tem dentre outros objetivos a discussão sobre os processos de tramitação e elaboração da LDB.

No entanto, contrariamente aos movimentos de educadores e entidades sindicais que elaboram propostas em oposição ao PL¹⁶, o governo FHC, em 1997, sob a premissa de regulamentar a LDB de nº 9.394/96, publica o Decreto Federal nº 2.208 de 1997. O Decreto atribui ao ensino técnico e profissional uma organização específica e emancipada do ensino médio, regulamenta alguns artigos da LDB e determina como objetivos da educação profissional em seu artigo 1º:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Também na proposta do Decreto, a educação profissional seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

Além disso, o decreto define os níveis básico, técnico e tecnológico que compreenderiam o ensino profissional e tecnológico. O nível básico destina-se “à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolarização prévia”. O técnico destina-se “a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”. O nível tecnológico é “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 1997). Nesse sentido, Evaldo Souza afirma que

O Decreto 2.208/97 imprime a marca do governo FHC na reforma da educação profissional brasileira. Inspirado pelas recomendações do Banco Mundial, o referido decreto impõe uma concepção de educação profissional perfeitamente sintonizada com os interesses do capital internacional. Desconsiderando o debate existente na sociedade civil acerca de qual concepção de educação profissional seria mais conveniente aos interesses dos trabalhadores e do país, ao determinar a

¹⁶ O Projeto de Lei foi retirado pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 19/02/1997.

separação legal entre ensino propedêutico e profissionalizante aprofunda a dualidade estrutural historicamente existente na educação nacional. (SOUZA, 2011, p. 48)

Nesse contexto, as instituições aderem ao Programa de Reforma de Educação Profissional (PROEP), iniciado em 1997, “que se traduz em recursos oriundos do Banco Mundial para financiar essa modalidade de ensino, desde que algumas exigências fossem cumpridas pelo governo brasileiro e que estavam contempladas no Decreto nº 2.208/97” (GUIMARÃES e SILVA, 2010, p. 246). Em suma, o acervo normativo básico das políticas públicas que fundamentam a Reforma do Ensino Profissional nesse final de século XX é constituído: pelo Decreto 2.208/97, pela Medida Provisória nº 1.549/97 e pela Portaria nº 646/97.

Sobre o Decreto nº 2.208/97, a grande mudança no que se refere ao ensino médio propedêutico e à educação profissional é o estabelecimento da autonomia entre essas duas modalidades de ensino, conforme se observa em seu artigo 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial” (BRASIL, 1997).

No que se refere às disposições da Medida Provisória, destaca-se a transferência de responsabilidade da manutenção e gestão do ensino técnico para os estados, municípios e Distrito Federal, eximindo a União da responsabilidade de continuar participando na expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2016).

A Portaria nº 646/97 do MEC complementa a regulamentação do ensino profissional ao regulamentar os artigos de 39 a 42 da LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97. Dessa forma, a portaria alinha-se à implementação da Reforma, determinando o prazo máximo de 4 anos para sua implantação; a expansão crescente da matrícula no ensino profissional; e a redução drástica de vagas para o ensino médio.

No âmbito nacional, há que se destacar também a presença de greves e movimentos contrários às políticas públicas para o sistema educacional de ensino profissional e tecnológico apresentadas pelo governo FHC. Sobre essa política governamental, arrisca-se dizer que há um evidente anacronismo na separação entre o ensino propedêutico e profissionalizante propostas no Decreto 2.208/97. Nesse sentido, Ortigara (2014, p.76) afirma que o princípio da independência e da articulação do ensino médio com o ensino técnico, possível por meio dos dispositivos legais relatados, norteia um discurso que permeia toda a história da educação profissional no Brasil e

constitui-se num dos aspectos emblemáticos do governo FHC; precisamente em um momento no qual a reestruturação da produção capitalista, advinda das políticas neoliberais, demanda trabalhadores com uma sólida formação geral de base técnico-científica.

Seguindo posicionamentos diferenciados das políticas educacionais do Governo de FHC, Manfredi (2016, 299-301) defende a ampliação da Educação Profissional com a universalização das oportunidades, postulando que essa expansão deve ocorrer em etapas. Primeiramente, a expansão na construção de mecanismos democráticos para gestão nas Instituições e na concepção de políticas públicas para as redes de ensino; a partir daí, uma formação adequada aos educadores da Educação Profissional e o reconhecimento de experiências do mundo do trabalho adquiridas fora dos espaços escolares, o que naturalmente acarreta a educação integral entre ensino médio e profissionalizante e a articulação entre as diferentes iniciativas e agências de Educação Profissional.

Assim, a educação profissional em si não tem o poder de gerar diretamente trabalho nem emprego, uma vez que, segundo a autora, eles dependem da organização dos processos estruturais de produção, das condições do mercado de trabalho e das políticas regulatórias da economia capitalista.

Apesar dos movimentos contrários à reforma do governo FHC, em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Nesse sentido, na figura abaixo é possível verificar a expectativa dessas mudanças curriculares para o ensino da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba.

Figura 12 - A Reforma do Ensino Profissionalizante

Ensino profissionalizante passa por reforma

07

CIDADE

GISELE MARTINS

Uma revolução no ensino profissionalizante começa a acontecer no Brasil. Neste mês, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deve aprovar as diretrizes curriculares nacionais para esta etapa da educação. Os currículos atuais são da década de 70, planejados por disciplinas. Os novos serão montados de acordo com especificidades regionais e demandas do mercado de trabalho, inclusive em Uberaba, como a reportagem pôde constatar especialmente na Escola Agrotécnica Federal, que está adiante do resto do país.

Serão criadas 22 áreas para desenvolvimento dos cursos no Brasil, a serem oferecidos em módulos. Isso permitirá que os estudantes complementem sua formação com novos estudos. Como serão melhor qualificados para o mercado de trabalho, a expectativa do governo é de que as mudanças contribuam no combate ao desemprego, com o que concorda Fernando Espirito Santo, gerente da unidade do SENAC em Uberaba.

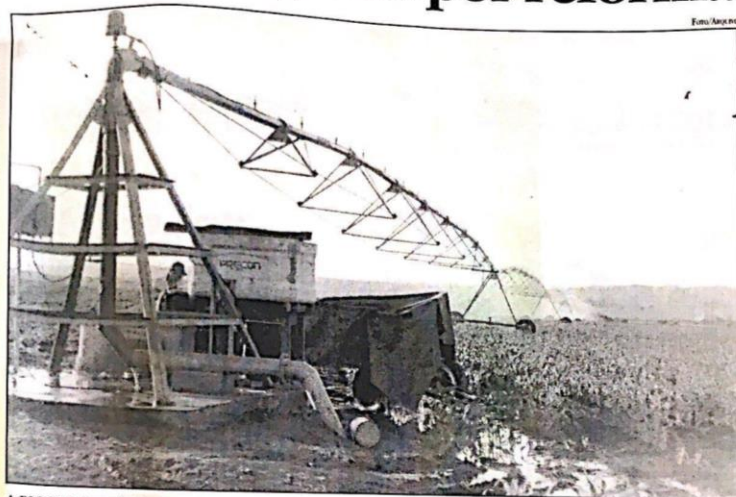
Cerca de 200 instituições de todo o país vão buscar recursos junto ao Ministério da Educação para implementar a reforma educacional, o que as transformará em centros de referência. Através do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), US\$ 500 milhões serão destinados ao financiamento de estudo. Metade é

oriunda do Banco Interamericano de Desenvolvimento, US\$ 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e outros US\$ 125 milhões daquele ministério. Recursos serão destinados à capacitação de pessoal, reformas, aquisição de equipamentos e projeto pedagógico, entre outros.

Tramitação - Em 1997, o decreto federal 2.708 regulamentou a educação profissionalizante. Três categorias foram criadas: médio, técnico e tecnológico.

Explica Júlia Márcia Borges, da Agrotécnica F. de Uberaba, que o nível básico prevê qualificação e requalificação, independente de escolaridade. O nível técnico passa a ser oferecido em módulos. Após conclusão de cada um é entregue certificado. O diploma depende da conclusão do conjunto de módulos. O nível tecnológico é a categoria que oferece cursos com dois anos de duração.

Proposta - Neste mês terá de ser definida proposta pedagógica dentro da nova política educacional para o ensino profissionalizante. Os dirigentes envolvidos no contexto estão na procura de caminhos, como abertura de novos cursos. Já o estabelecimento volta para a área industrial, devendo estudar opções no setor terciário, como cursos em serviços, gerência empresarial e turismo. Também pode analisar o potencial para cursos modulares e de curta duração.



A ESCOLA Agrotécnica Federal está à frente das demais escolas profissionalizantes do país e deverá implantar curso de 3º grau na área de irrigação.

Agrotécnica terá curso de Irrigação e Drenagem

Em torno de 70 escolas federais do país estão inscritas na busca de recursos para desenvolver projetos e novos cursos profissionalizantes, dentro da reforma determinada pela Lei de Diretrizes

unidade conseguiu recursos da ordem de dois milhões de reais, sendo um milhão já liberado. Dinheiro está sendo utilizado na reforma da infraestrutura da escola, melhoria de material técnico-di-

cos de escolha são muito rígidos. Poucas escolas tiveram projetos aprovados, devendo tal número atingir a 24 instituições, em âmbito nacional.

Segundo ele, o MEC leva

mudanças e adequações no ensino profissionalizante. Para atender a demanda e pesquisa rigorosa, será instalado o Curso de Irrigação e Drenagem, com vestibular programado para o próximo ano.

Fonte: Jornal da Manhã, 05 de setembro de 1999

Tal artigo se embasa no panorama geral das Escolas Agrotécnicas Federais, as quais passam por mudanças significativas no período de 1997 a 2003. Os resultados dessas mudanças sugerem que professores e alunos tiveram que aderir à Reforma da Educação Profissional de maneira quase que imediata. De fato, as mudanças promovidas pela Reforma desmontam uma organização pedagógica, financeira e administrativa que veio sendo construída historicamente na EAFU.

Em síntese, a reforma conduzida durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, alinhada à lógica neoliberal, sofre influências e recebe auxílio financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Assim, as políticas propostas e implementadas para o sistema educacional profissional e tecnológico durante esse período neoliberal somente seriam substituídas com um novo governo que estava por vir, o governo Lula.

Em 2002, o ex-operário metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva consegue se eleger Presidente do Brasil, tendo como candidato a vice em sua chapa um dos maiores empresários brasileiros, José de Alencar, ocasionando, conseqüentemente, novas propostas políticas e uma reestruturação do ensino no País.

A partir dos textos de alguns autores do tema, Ortigara (2014), Pacheco et al. (2012) e Moll (2010), inferimos que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) teve grande atuação no que se refere ao ensino no Brasil e, notadamente, à educação profissional e tecnológica.

Em 2004, atendendo às permanentes reivindicações das instituições da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, o Presidente revoga o Decreto nº 2.208 de 1997 através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Além da revogação, o Decreto nº 5.154 reestabelece os cursos integrados no ensino médio, pôs fim aos níveis para a educação profissional e define a organização e duração dos cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Segundo o Decreto nº 5.154/04, a educação profissional, em vigor no Brasil, estrutura-se em três níveis “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004).

Decorridos dois anos e meio da publicação do Decreto nº 5.154 de 2004, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer CNE/CES nº 277, aprovado em 7 de dezembro de 2006. Por meio deste Parecer, as áreas profissionais vêm a ser substituídas pelos eixos tecnológicos, ratificando as diretrizes curriculares nacionais para a educação tecnológica estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 03/02. Logo em seguida, a primeira edição do Catálogo Inicial dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), em 2006, define dentre os 10 eixos tecnológicos, 98 tipos de cursos de graduação. A segunda edição do CNCST, em 31 de maio 2010, eleva o número de cursos de graduação para 113, organizados, conseqüentemente, em um número maior de eixos tecnológicos, em 13 bases: ambiente e saúde, controle e processos industriais, desenvolvimento educacional e social, gestão e negócios, informação e comunicação, infraestrutura, militar, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial, recursos naturais, segurança e o eixo turismo, hospitalidade e lazer. Além dessa nova organização para agrupamento dos cursos, o Parecer mantém as cargas horárias mínimas constantes no CNCST instituídas pelo Decreto nº 5.773 de 2006. Segundo Souza (2011, p. 54), “isto significa, na prática, que apesar da mudança de nomenclatura dos cursos superiores de curta duração, não houve mudança na estrutura e funcionamento de tais cursos”.

Nessa linha de movimentos que provocam novas políticas para a Rede, é válido lembrar a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, por meio da Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005 e a realização do Seminário Nacional “CEFET e Universidade Tecnológica: identidades e modelos”, realizado em outubro de 2005. Após esses dois momentos, instala-se no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, discussões a respeito da transformação dos CEFETs, ou de alguns deles, em Universidades Tecnológicas. Segundo Pacheco et al. (2012, p. 20), acredita-se que a transformação contribuiria decisivamente para o desenvolvimento do País e abriria as portas para um diálogo com outras nações. Com esse momento, o processo de visibilidade das instituições da Rede ganha corpo, o que futuramente serviu de base para o processo de criação dos Institutos Federais.

Ao longo dos anos seguintes, novas ações vão sendo implantadas e, em 24 de abril de 2007, o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, dentre outras considerações.

No que concerne à educação profissional, dentre os objetivos principais do Plano, destaca-se o eixo Brasil Profissionalizado. Paralelamente, após um período de diálogo e negociações com a Rede, surge, na mesma data o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, resultando no novo formato institucional que possibilita a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que aflora a vertente da *ciência*.

Sobre o Plano de Metas, a menção da meta Brasil Profissionalizado possibilita a promulgação do Decreto nº 6.302, de 02 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, e a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Também, observa-se no Decreto nº 6.302 de 2007 dois objetivos que viriam a ser essenciais no plano de formação dos futuros Institutos Federais, são eles: a **expansão** do atendimento e melhoria na qualidade da educação brasileira; a articulação entre a escola e os **arranjos produtivos locais e regionais**.

Assim sendo, após um novo período de debates entre o MEC, através da SETEC, com as instituições vinculadas a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, chega-se a um consenso e o Congresso Nacional decreta e o Presidente Lula sanciona a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Lei sancionada institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e

Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dispõe sobre outras providências para o sistema federal. Tais providências possibilitam a criação do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Assim, fica instituída no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

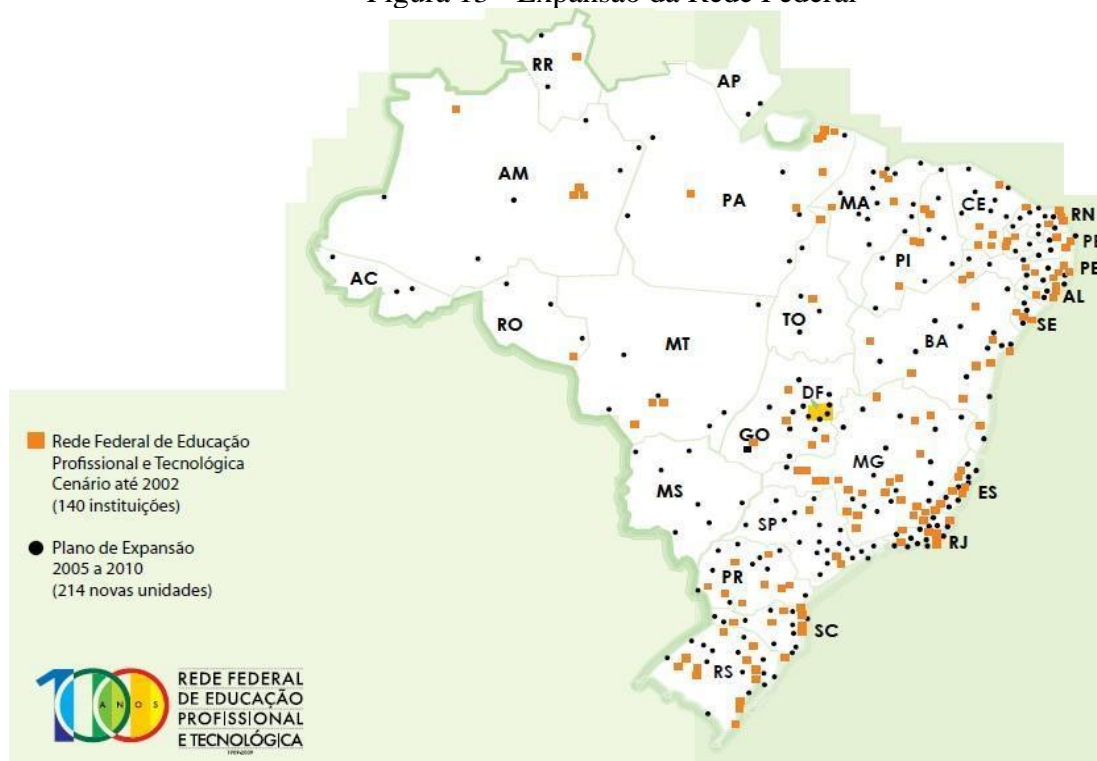
I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012) V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008a)

Por conseguinte, para o ensino profissional federal, são criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 com a fusão de antigos CEFETs e Escolas Federais Agrotécnicas que passam a ofertar cursos de nível médio, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e a proporcionar, além disso, pós-graduações *lato e stricto sensu*. Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica compreende quatro espécies de instituições: os Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFETs RJ e MG e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Registre-se que os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG permanecem como Centros por se recusarem a ser transformados em Institutos Federais. Quanto às novas unidades de ensino, estão dispostas em 150 municípios, distribuídos nos 26 Estados e no Distrito Federal, atendendo a política de desenvolvimento local, regional e nacional de sua lei de criação. É válido dizer que a expansão alcança regiões antes nunca atendidas por instituições escolares com tamanha diversidade em segmentos de ensino.

Atualmente, já são mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas aos 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), às 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, conforme figura abaixo:

Figura 13 - Expansão da Rede Federal



Fonte: Portal MEC, 2010.

Também sobre essa nova institucionalidade, para efeitos de regulação e supervisão das instituições e cursos ofertados, fica determinado que os Institutos Federais serão equiparados às Universidades Federais. Com isso, o gestor máximo da instituição recebe a denominação de reitor, e cada uma das antigas unidades descentralizadas dos CEFETs recebem a denominação de *campus*, tal como ocorre com as Universidades, que lhes servem de parâmetro. Conseqüentemente, cada *campus* passa então a ter a figura do diretor como gestor superior.

Sobre a metodologia de ensino, excetuando as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as demais instituições da Rede estão aptas a ofertar educação tecnológica de nível superior - cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Ofertando também cursos superiores de curta duração - os chamados cursos de Tecnologia ou Tecnológicos.

A respeito dos cursos superiores de curta duração, é importante lembrar que o texto da Lei 11.892 retoma a definição dos “níveis” de ensino, antes extinta pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Segundo Souza (2011, p. 55), “na verdade, até hoje encontramos em documentos oficiais sobre Educação Profissional e Tecnológica referência a níveis de formação (...)” o que nos permite

manter o conceito de “educação tecnológica” como nível superior da modalidade Educação Profissional, mais especificamente, para os cursos tecnólogos superiores de curta duração.

No tocante à relação entre ensino, ciência e tecnologia proposta pela Rede, tendo em vista o mundo do trabalho, é importante considerá-la um núcleo estruturante. A formação ofertada por essas instituições, proposta por seu documento constituinte, objetiva-se em uma educação que utiliza e busca o domínio da tecnologia a partir da cultura, ao mesmo tempo que contempla os “fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo” (BRASIL, 2008a).

Pode-se dizer que a relação da tríade *ensino-ciência-tecnologia* estaria, de certa forma, relacionada às demandas básicas do desenvolvimento nacional naquele tempo. “Isso porque, por um lado, a Rede Federal de EPT, além de sua missão social, criou condições para assumir um lugar de destaque no desenvolvimento tecnológico da nação” (PACHECO et al., 2012, p. 27).

Assim, por trás da Reforma da Educação Profissional dos governos FHC e Lula, da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e consequente implantação dos Institutos Federais, observa-se o prevaletimento da vontade dos gestores que estão no comando, uma vez que eles defendem a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de acordo com: interesses políticos, dos setores produtivos e, em alguns momentos, das próprias instituições interessadas.

Em síntese, pode-se concluir que as determinações das políticas públicas dos diferentes governos para o sistema de ensino profissional e tecnológico vem impactando o “*ethos*”, a história das instituições. A comunidade das Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais possui uma trajetória de mudanças em seus modelos de ensino técnico, de nível médio e profissional. Tais instituições tiveram que vir se sustentando em meio às mudanças e às diferentes políticas para sua estrutura organizacional e educacional. Nesse sentido, a concepção de educação tecnológica simboliza também a identidade e história dessas instituições.

4.4 Implantação do IF na Cidade de Uberaba e seus Reflexos na Sociedade Uberabense

Com as movimentações do plano de expansão da rede federal iniciado no governo Lula, o governo federal, por meio do desdobramento do Decreto nº 6.095 de 2007 e pela Chamada Pública nº 002, de 12 de dezembro de 2007, anuncia o aumento das instituições da rede federal bem como a sua reorganização administrativa e pedagógica. Vale lembrar que a denominação de “rede

federal” se refere ao conjunto de instituições vinculadas ao MEC voltadas para a oferta de educação profissional e tecnológica. Na sequência, para a “ifetização” proposta na Chamada Pública, as instituições interessadas deveriam enviar suas propostas ao Ministério da Educação.

Sobre as discussões locais em torno da referida chamada pública e a consequente mudança de CEFET para Instituto Federal, Lemes indica

Na ata do Conselho Diretor do CEFET Uberaba do dia 13/02/2008, a referida chamada pública foi assunto de pauta e na discussão o Presidente do Conselho apresentou aos conselheiros o documento por entender que todos deveriam ter conhecimento. Informou que a Instituição estava elaborando projeto para ser encaminhado até o dia 10/03/2008 e que gostaria que a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia se juntasse ao CEFET Uberaba nesse projeto. Ressaltamos que o então Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia era membro do Conselho Diretor do CEFET Uberaba, representando o segmento do MEC (CEFET Uberaba, 2008b). O Presidente do Conselho continuou a explanação informando que como Minas Gerais havia ficado com a possibilidade de ter quatro Institutos, foi reforçada a idéia da criação do IFET Triângulo Mineiro pela delimitação da área de atuação das mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas, num total de 89 municípios. Informou também que a definição de onde seria a sede da reitoria gerou certa ansiedade, porém entende que ela deveria ser na cidade de Uberaba, a ser construída fora do âmbito de qualquer um dos *campi* do CEFET (CEFET Uberaba, 2008b). A finalização da fala do Presidente foi no sentido de que utilizando da prerrogativa que lhe conferia a Chamada Pública em pauta, o CEFET Uberaba encaminharia ao MEC o projeto que propõe sua constituição em IFET do Triângulo Mineiro que abrange suas Unidades de Ensino Descentralizadas de Paracatu e Ituiutaba e que a sede da reitoria seria na cidade de Uberaba. Não houve registro de discussão entre os conselheiros que aprovaram a proposta, apenas com a ressalva do conselheiro representante do MEC da sede da reitoria na cidade de Uberaba, fazendo-nos deduzir que a Escola Agrotécnica de Uberlândia faria parte do processo, o que foi concretizado (sic) (LEMES, 2016, p. 43).

Com isso, em 10 de março de 2008, o CEFET - Uberaba tem seu projeto referente à Chamada Pública MEC/SETEC N. 002/2007 aprovado para a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. E, desta forma, alguns meses depois, com a promulgação da Lei nº 11.892 de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o CEFET - Uberaba se torna o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

No que se refere a elaboração do projeto de transformação do CEFET em Instituto Federal, é constituída uma comissão e cronograma de trabalho para elaboração do documento proposto. Após a confecção da proposta, os membros da comissão apresentam o projeto à comunidade institucional durante as reuniões pedagógicas dos departamentos. A notícia abaixo, veiculada em portal da instituição, apresenta a referida comissão e outras informações pertinentes à comunidade institucional.

Figura 14 – Comissão de elaboração da proposta de transformação em Instituto Federal

Comissão de elaboração do projeto de transformação do CEFET em IFET apresenta proposta para discussão

Como parte do cronograma de trabalhos da comissão de elaboração do projeto de transformação do CEFET em IFET, será apresentada à comunidade institucional durante as reuniões pedagógicas dos departamentos, a proposta inicial sistematizada pela comissão.

A apresentação acontecerá no período de 14 a 18 de janeiro com o objetivo de reunir sugestões para a elaboração da proposta final, que será submetida à apreciação do Conselho Diretor durante a reunião do dia 20 de fevereiro e, até 12 de março, enviada à SETEC para seleção.

O roteiro da proposta do CEFET-RN, seguindo as orientações da Chamada Pública do MEC/SETEC, consta de uma apresentação, justificativa, caracterização socioeconômica do Rio Grande do Norte e do CEFET-RN, destacando pontos como Projeto Político-Pedagógico, Diagnóstico das Unidades de Ensino, Infra-estrutura física, Recursos Humanos e principais indicadores da gestão em ensino, pesquisa e extensão, além da proposta de implantação do IFET do Rio Grande do Norte, apresentando as perspectivas de atuação e abrangência dos *campi*, o *design* da estrutura administrativa da Instituição e a localização da Reitoria.

A comissão, designada pela Direção Geral, sob a coordenação do prof. Enilson Araújo Pereira, é composta pela profa. Anna Catharina da Costa Dantas, prof. José Yvan Pereira Leite, prof. Eduardo Bráulio Wanderley Netto, pedagogas Suzineide Soares Dantas e Nadja Lima, que representa o SINASEFE, e pelas alunas Pollyana Andrade, representante do Grêmio Estudantil, e Adriana Câmara, do Diretório Central dos Estudantes.

IFET's – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET's - serão constituídos a partir da transformação de CEFET's, Escolas Técnicas Federais ou Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. A quantidade máxima de Institutos será assim distribuída pelo país: 04 em Minas Gerais, 03 no Rio de Janeiro, 03 no Rio Grande do Sul e 01 nos demais estados da Federação.

As propostas encaminhadas à SETEC para a seleção serão incorporadas em um único Projeto de Lei. O resultado dessa seleção será divulgado até 31 de março.

Fonte: Portal CEFET-URA, [2008?].

Como visto, o roteiro da proposta segue as orientações da Chamada Pública do MEC/SETEC, destacando pontos como o Projeto Político-Pedagógico, Diagnóstico, da Unidades de Ensino, Infraestrutura física, Recursos Humanos e principais indicadores da gestão em ensino, pesquisa e extensão, além da proposta de implantação do IFET do Rio Grande do Norte, que

apresenta as perspectivas de atuação, design da estrutura administrativa, localização da Reitoria e abrangência dos *campi*.

Quanto à estrutura do IFTM, no documento encaminhado ao MEC contendo a proposta de transformação para Instituto, o projeto abrange o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Ituiutaba e Paracatu e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, tendo como área de atuação as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas, para constituição do Instituto. Nesse mesmo documento, os gestores do CEFET de Uberaba alegam que “a proposta de constituição do IFET-Triângulo se justifica porque traduz as concepções que fundamentam as políticas públicas do governo do Presidente Lula para a educação profissional e tecnológica”, priorizando como metodologia educacional no âmbito da educação profissional, dois componentes básicos: a criatividade e uma sólida formação científica e tecnológica.

O primeiro mandato do presidente Lula é marcado, no campo educacional, por uma série de rupturas em relação ao governo anterior. Mudando, portanto, os rumos da reforma educacional em curso. Já ao final do primeiro mandato e início do segundo, o governo começa a apontar uma série de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população. Nesse sentido, na educação, o presidente assume, assim, um novo modelo de gestão de políticas públicas que se preocupa mais com uma relação direta com os cidadãos assistidos. Assim, no que se refere ao tratamento dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação no governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2)

Ademais, em relação ao documento de proposta que atende tais fundamentos políticos para transformação em Instituto, cabe ressaltar outros aspectos que emergem no texto. Uma vez consolidado o funcionamento do estabelecimento enquanto CEFET - Uberaba (2002-2008), os gestores consideram importante citar no corpo do documento todos os projetos de planos de cursos vigentes, algumas das parcerias celebradas entre a instituição e empresários, projetos sociais,

tecnologias já desenvolvidas e aplicadas no CEFET-URA, ganhos obtidos pela agricultura familiar, área de abrangência regional dos cursos ofertados e os benefícios para a comunidade.

A perspectiva de mudança para Instituto Federal é colocada pelos gestores como uma oportunidade de extensão dos resultados positivos dos trabalhos desenvolvidos no CEFET-URA, às mesorregiões que viriam a compor o IFET-TRIÂNGULO por meio das atividades dos novos *campi*. Ressaltando também que a nova institucionalidade estaria diretamente ligada a um maior impulso à geração de tecnologias e a ampliação de formação de jovens e adultos na inclusão digital, de fomento à agricultura familiar, do cooperativismo e no empreendedorismo nas áreas agropecuárias, industriais e de serviços. Dessa forma, alinhado a um Planejamento Estratégico Organizacional, a partir de um estudo de caso dentro da instituição, tem-se nessa proposta enviada ao MEC o objetivo de descrever as atividades que deveriam ser desenvolvidas para a implantação do instituto, bem como, relatar os objetivos, a execução e as contribuições dessa implantação para a cidade de Uberaba.

Com o aceite da proposta de “ifetização” do CEFET e a sua conseqüente transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, as primeiras mudanças estruturais ocorridas na instituição referem-se à constituição dos *campi* e designação de uma reitoria, pois, segundo o artigo 5º, parágrafo 2º da Lei nº 11.892 de 2008 “A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição”. Assim, as unidades de Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu constituem-se *campus* do IFTM. Também, atendendo à estrutura organizacional de sua lei de criação, o Instituto cria sua Reitoria na cidade de Uberaba, ou seja, ele passa a ser organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, tendo como órgão executivo a própria reitoria, composta por um reitor e cinco pró-reitores. Com isso, as antigas diretorias da instituição são alocadas nas pró-reitorias de administração, desenvolvimento institucional, de ensino, de extensão e de pesquisa e inovação.

Segundo Lemes (2016), passados dois anos de constituição do IFTM, muitas ações ainda estavam em andamento, como por exemplo, a elaboração do Regimento Geral, a autorização para oferta de cursos nos *campi* e regulamentações das áreas de gestão de pessoas, patrimônio, licitação dentre outras.

Sobre a expansão estrutural, apesar da demora de algumas ações, é válido dizer que o Instituto do Triângulo Mineiro foi capaz de atender o projeto inovador de descentralizar a educação e oferecer ensino profissionalizante de qualidade às regiões interioranas. No que se refere à oferta de cursos e à dita qualidade, objetiva-se tratar agora da metodologia de ensino ofertada na instituição.

Quanto à estrutura didático-pedagógica, em notícia divulgada no portal eletrônico do IFTM, registra-se que, em 2008, o Instituto oferece, de forma gratuita, vagas em cursos técnicos de nível médio, em cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos), além de cursos de pós-graduação e cursos de idiomas para a comunidade interna e externa. Possuindo já, no referido ano, 26 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, além de outras 23 opções de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio, inclusive na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além disso, a possibilidade de continuidade dos estudos, com a oferta de cursos de especialização e de mestrado.

Dentre os diversos cursos ofertados, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, que carrega o tema da tecnologia em seu nome, passa a atuar prioritariamente na oferta de educação científica, profissional e tecnológica. No que diz respeito à modalidade de oferta desses diversos cursos, tem-se uma organização curricular que atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, especialmente, os artigos 37, 39, 41 e 42 (alterados pela Lei 11.741 de 2008). Conforme segue:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino (...) b) em instituições distintas (...) (BRASIL, 2008b).

É perceptível que, passadas as diversas modificações relatadas em momento anterior, depreende-se que o ensino profissional volta a apresentar as modalidades de currículo profissional integrado ao ensino médio ou concomitante ao ensino médio. Também no texto da LDB de 1996,

registra-se no artigo 39 que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Reforçando em seu texto as vertentes da ciência e tecnologia tão presentes na formação dos Institutos Federais, Universidades Tecnológicas Federais e Escolas Técnicas Federais.

Embora o perfil discente não esteja entre nossos objetivos, no levantamento documental da instituição, verifica-se que as fichas cadastrais dos ex-alunos e alunos até o ano de 1995¹⁷ só contêm dados pessoais incapazes de demonstrar o perfil socioeconômico dos mesmos. Nesse sentido, apenas as pastas dos alunos em regime de internato na instituição contêm dados financeiros e renda familiar.

Supõe-se que antigamente (enquanto Escola de Economia Doméstica e Escola Agrotécnica) as exigências de documentos para a matrícula nos cursos da instituição abrangem a comprovação de renda familiar para atendimento aos requisitos de alunos em regime de internato, o que era muito comum naquela época. Atualmente, o *Campus* Uberaba do IFTM ampara apenas 5 (cinco) alunos em regime de internato. Segundo o Controle de Registro Acadêmico, o processo de seleção para o internato acontece por meio de um edital que contempla por ordem decrescente os cinco mais novos alunos inscritos, de sexo masculino e que tenham a menor renda.

A mudança para Instituto apresenta um perfil diferenciado de escola, ou melhor, uma institucionalidade nova e inovadora para essas escolas que sofrem a transformação. A compreensão do que se configura de fato esses novos IFs é vista no presente texto, especialmente a partir da análise de documentos oficiais e internos de cada estabelecimento. Os Institutos Federais são criados a partir de uma forma híbrida entre as universidades e os CEFETs e com o objetivo de distinguirem-se do formato jurídico-institucional da universidade clássica, embora se inspirem nela (PACHECO et al., 2010). Além disso, essa “singular” nova instituição está atrelada à identidade social e aos seus elementos constituintes: dimensão simbólica; política pública; desenvolvimento local e regional; rede social; desenho curricular; educação, trabalho, ciência e tecnologia e autonomia. Nesse sentido de reestruturações da escola, para entender o porquê dessa institucionalidade, torna-se essencial lembrar também como são configuradas as características

¹⁷ Somente a partir de 1995, o estabelecimento começa a exigir para matrícula um documento nacional de identificação (Certidão de Nascimento, RG e CPF).

significativas dos IFs, ou seja, por meio de algumas mudanças históricas, retratadas anteriormente, e por meio dos diversos dispositivos legais relacionados.

No que se refere ao sumário de documentos relacionados à mudança para IFTM, para melhor compreensão, verifica-se o quadro abaixo:

Quadro 5 - Documentos norteadores do IFTM

Documento	Implantação	Objetivo
Decreto nº 6.095	24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia - IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica.
Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007	12 de dezembro de 2007	A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, estará acolhendo propostas de constituição de IFET, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública.
Lei nº 11.892	28 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e dá outras providências.
Proposta para Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	s/d	Define as razões e os princípios que norteiam e propõem um plano de ação para constituição do Instituto Federal
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTM	s/d	O PDI contempla informações institucionais do exercício 2009 e a perspectiva ao quinquênio 2009-2013 em quatro segmentos estratégicos: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados do acervo da instituição, 2018

Nesse sentido, com a Proposta para constituição em Instituto Federal, é válido resgatar do referido documento algumas das considerações sobre a implantação do IF na cidade de Uberaba e seus reflexos na sociedade.

O CEFET-Uberaba, enquanto instituição pública, no que se refere aos objetivos de ensino, permaneceu ofertando cursos em educação profissional e tecnológica de nível médio, técnico e superior e de pós-graduação. Dessa forma, na Proposta destacou o trabalho educacional desenvolvido no CEFET pelos fins e princípios da Educação Nacional estabelecidos pela Lei nº 9.394 de 1996. Também, no que se refere às atividades de extensão e pesquisas em andamento no CEFET-Uberaba, postulou-se no documento os projetos em desenvolvimento a partir de parcerias com outras instituições como o SEBRAE-Minas, a EPAMIG, UFU, UFLA, Sindicato Rural de Uberaba, ONG Adolfo Fritz e FAPEMIG.

É adequado dizer que a sequência de projetos relatados na Proposta toma protagonismo e tem o intuito de explicitar a sua importância social, bem como caracterizar seus impactos junto aos arranjos produtivos locais, regionais e segmentos afins, contribuindo, conseqüentemente, para a valorização do trabalho desenvolvido pelo CEFET Uberaba e potencialidades para um futuro Instituto.

No mesmo documento de Proposta, levando-se em conta a sequência dos projetos de extensão e pesquisa relatados, apresenta-se uma síntese dos impactos sociais desses projetos, com destaque para as áreas de Bovinocultura, Biofertilizantes, Consumo de água e energia e Cultivo em Lavoura. Ao sintetizar os referidos projetos, são apresentados gráficos para quantificar a evolução das atividades de extensão do CEFET-Uberaba, destacando a evolução em números das atividades de extensão, o período de atuação (2004 a 2007) e o público beneficiado.

Sobre as informações gerenciais e possível maturidade administrativa da instituição, o documento busca demonstrar o comprometimento da gestão do CEFET em manter um padrão de gestão participativa com o sujeito social na construção e na melhoria da qualidade de ensino público e gratuito ofertados. Nesse enfoque administrativo, encontram-se consolidadas e em funcionamento os seguintes órgãos do CEFET-Uberaba: Conselho Diretor; Conselho Técnico Consultivo; Auditoria Interna; Ouvidoria; Comissão de Ética Pública; Comissão Permanente de Avaliação; Comissão Permanente de Pessoal Docente; Colegiados de Cursos Superiores, Médios e Técnicos; Comissão Interna de Supervisão Técnico Administrativa; Gerência de Unidades;

Procuradoria Jurídica; Auditoria Interna; Pesquisa Institucional; Diretoria de Administração e Planejamento; Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção; Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias; Diretoria de Ensino Médio e Técnico; Diretoria de Graduação e Pós-Graduação.

Sobre a estrutura física o CEFET-Uberaba, na época de envio da proposta (2008), conta com 03 unidades de ensino localizadas nas cidades de Uberaba, Ituiutaba e Paracatu. Na proposta, estão discriminadas a infraestrutura física, as espécies de instalações prediais e a área total em metros quadrados.

Portanto, alinhando as disposições anteriores ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTM para o quinquênio 2009-2013, viabiliza-se uma compreensão ampla sobre o desenho da instituição. Este último documento, PDI, é um produto final das ações propostas para a nova realidade da escola após sua mudança para IF, ou seja, uma evidência da aplicabilidade e da dimensão dessa nova forma de instituição através de um documento norteador do planejamento estratégico do IFTM. Nele são definidos a missão, a visão, os valores e as estratégias da instituição com a finalidade de atingir seus objetivos e metas para um período de cinco anos dessa nova instituição que despontava em 2008: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

A constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma das ações para o desenvolvimento de educação na medida em que busca tornar mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica no desenvolvimento socioeconômico e cultural do País. O almejado Instituto Federal do Triângulo Mineiro pode assim ser visto como uma promoção ao acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho. Observa-se por fim, que o projeto de transformação do Centro Federal de Uberaba em Instituto Federal destina-se à elevação do potencial das atividades produtivas locais já desenvolvidas pela instituição e à democratização do conhecimento para a comunidade.

Rememorando os capítulos anteriores, compreendemos ainda que as políticas da educação profissional brasileira, em épocas mais remotas, propiciam momentos de estagnação dessas instituições e, as mais recentes, um crescimento considerável. Nesse sentido, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro e as instituições que o antecederam (ESERD, EAFU, CEFET-URA) construíram uma memória social institucional que é própria dessa instituição e da maneira como se comporta. Dentro dessa perspectiva, é possível recompor a memória escolar a partir de alguns

aspectos formais vivenciados por essa instituição de ensino. Nessa lógica, ponderamos que os quadros sociais e as noções dos grupos (estudantes, professores, técnicos educacionais e diretores) têm sua importância, mas não são objeto do presente estudo. Por isso, apoiado nas reformulações da gestão, leis de regulamentação, documentos de planejamento estratégico, estrutura física e curricular desse estabelecimento, é possível reconhecer alguns dos impactos sociais e regionais, das práticas específicas e costumes na oferta de educação profissional e tecnológica. Com isso em mente, sintetiza-se que alguns dos dados coletados em acervo institucional tomam protagonismo para compreensão dos impactos formativos até a chegada do IFTM.

As primeiras conclusões sobre o impacto da transformação em Instituto Federal do Triângulo Mineiro apontam que, apesar de compartilhar aspectos comuns dos momentos, enquanto Escola Agrotécnica e Centro Federal, o inaugural Instituto Federal do Triângulo Mineiro trilhou alguns caminhos próprios.

4.5 Considerações Finais

A investigação proposta permite demonstrar o papel social e econômico da Escola no âmbito nacional e regional. O alargamento da oferta de ensino público, gratuito e profissional em suas diversas modalidades e níveis representa um passo qualitativo fundamental na oferta de educação.

As mudanças do mundo do trabalho, do mercado capital e o inchaço populacional brasileiro da década de 50, associadas às inúmeras conjunturas políticas, possibilitam, notadamente, que os ensinos profissionais e tecnológicos tragam um papel importante na configuração do novo cenário educacional do Brasil. Por meio das escolas técnicas e centros de formação profissional e tecnológica busca-se ressignificar as inovações legais introduzidas pela 1ª e 2ª reformas da educação profissional.

Paralelamente, os movimentos de intelectuais e pesquisadores do tema promovem estudos e investigações através de aparatos documentais apresentados nos grupos de trabalhos dos encontros e conferências nacionais sobre o ensino profissional. Essas movimentações exemplificam a preocupação e o protagonismo do tema da profissionalização no Brasil e, com seus devidos interesses políticos, os governos foram ao longo do tempo determinando movimentos afirmativos de educação profissional e tecnológica integrados às políticas para educação básica e

à geração de emprego e renda. Tais ações relatadas surgem também de modo a superar as iniciais dimensões de precarização do tema.

De uma forma geral, o ensino profissional, tecnológico e científico operacionalizado nos estabelecimentos das Escolas Agrotécnicas, Centros Federais e Institutos é resultado de uma sociedade há muito tempo dual: detentores do capital, e trabalhadores, detentores apenas da força manual de trabalho. O dualismo reflete-se, por tempos, na educação com a manutenção de sistemas escolares destinados a elites condutoras e aos desvalidos da sorte.

Com o surgimento de novas políticas, com magnitude nacional e propósito de superação daquela dualidade, a modalidade de ensino em questão foi ganhando espaço no cenário brasileiro. Surgem as Constituições Federais, em particular, as de 1934 e 1988, que vinculam parte do orçamento nacional para o ensino; despontam as Reformas Francisco de Campos e Capanema com inaugurais dispositivos que versam sobre as escolas e agentes da educação profissional, industrial e tecnológica; surge o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e inauguram-se os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Um conjunto de estratégias, mesmo que desarticuladas e fragmentadas, levam à consecução da política pública de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil e à criação dos Institutos Federais. A trajetória histórica vivenciada, de certo modo, permite e fornece as condições necessárias ao resultado institucional proposto pelos Institutos. Muitos foram os atores que contribuíram para operacionalização e materialização de uma oferta verticalizada de ensino propedêutico, técnico-científico e profissional unificados em um único estabelecimento de ensino público e gratuito.

Tendo em vista o ora exposto, verifica-se que o processo de transformação de uma Escola com característica essencialmente agropecuária em um Centro Federal, que passa a apresentar um viés tecnológico, e depois em um IF, representa uma história de conquistas da instituição. Essa história, como demonstrado no primeiro capítulo, está ligada, de modo indissociável, à história do ensino agrícola e profissional no Brasil e no mundo. Tais modalidades de ensino surgem ligados a um paradigma assistencialista e mantenedor do *status quo* e também acompanham as mudanças e demandas sociais em busca de um ensino mais adequado para os agentes sociais.

Conforme identificado ao longo do terceiro capítulo, do ponto de vista de Uberaba, essas tendências são observadas nas instituições e aparelhos que antecedem a atual organização de ensino agrícola e profissional na cidade. Partindo, primeiro, do Centro de Treinamento em Economia

Doméstica Rural até o estabelecimento da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, nota-se uma reorientação de eixo e de uma nova diretriz que cria as bases de um novo projeto educacional e atinge seu marco inicial na transformação de uma escola com característica agropecuária em um Centro Federal e apresenta um viés tecnológico.

Conforme exposto, ao longo de mais de 25 anos (1982-2008), partindo dessas bases, a Escola inicia a oferta de ensino profissionalizante, consolida a oferta de educação em nível médio e começa a capacitar profissionais em nível superior. Afirma-se, portanto, que as novas modalidades de ensino constituem um marco qualitativo fundamental na oferta de educação pública e gratuita para a cidade de Uberaba.

Cada uma das alterações vivenciadas por este espaço escolar leva a uma consequência transformativa para a sociedade uberabense. Os diversos níveis de ensino, aliados às opções de modalidades, permitem atingir uma maior porção da população, integrando o ensino na cidade a um processo nacional de desenvolvimento educacional.

Percebe-se, dessa forma, que os Institutos Federais propiciam uma primeira reflexão sobre a definição do papel desse tipo de instituição, no sentido de contribuir para a formação politécnica do trabalhador, tendo como fundamento um projeto de governo que visa integrar o conhecimento geral (propedêutico) e os conhecimentos tecnológicos. Arrisca-se dizer então que esta nova caracterização das instituições federais que ofertam educação profissional e tecnológica permite a formação de um homem culto, trabalhador e cidadão.

Sobre a institucionalização e plano de expansão das instituições federais, observa-se que o modelo proposto segue o princípio de distribuição demográfica, assegurado por sua **estrutura multicampi com foco nas regiões interioranas**. Dessa forma, visa a atender os estados da federação que ainda não haviam sido contemplados com instituições de educação profissional e tecnológica. A figura 15 permite verificar, além da expansão em todo o território nacional, um maior número de instituições concentradas na faixa “centro leste” do País, por ser a região de maior concentração populacional e, por conseguinte, de maior demanda por instituições dessa natureza.

Também sobre o processo de institucionalização do IFTM, atendendo os preceitos de interiorizar a educação por meio da sua Lei nº 11.892, com o decorrer dos anos, são enviadas novas propostas de autorização para criação dos *campi* e cursos. Em 2009, o IFTM inicia o ano atuando na oferta de ensino nos *campi* das cidades de Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu. Ao final

de 2009, os gestores recebem a autorização para um novo *campus*, o *campus* Avançado Uberlândia-Centro.

Em Patrocínio, o IFTM inicia suas atividades como polo do *campus* Uberaba em 03 de agosto de 2009, através da assinatura do Termo de Mútua Cooperação realizado entre Prefeitura Municipal de Patrocínio e o IFTM, visando a oferta do curso Técnico em Informática. Em 2010, o polo transforma-se em *campus* Avançado, passando a ofertar também os cursos Técnicos em Eletrônica e Contabilidade e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2013, o *campus* Avançado Patrocínio recebeu sua autorização de funcionamento, compondo, assim, a nova estrutura organizacional do IFTM como um de seus *campi*.

Em 1º de dezembro de 2011, realiza-se uma Audiência Pública para apresentar a proposta de instalação de um *campus* em Patos de Minas. Busca-se, desde a sua ideia de concepção, atender aos arranjos produtivos locais, ouvindo e alinhando seu plano de criação ao plano de desenvolvimento institucional do Instituto. Após a proposta e movimentações para autorização no MEC, em 02 de setembro de 2013 o *campus* de Patos de Minas tem sua aula inaugural realizada com os Cursos Técnicos em Eletrotécnica e Logística de nível médio na forma concomitante.

Em agosto de 2014, o IFTM envia um projeto para criação de um Centro de Referência em Educação a Distância. No entanto, visando a expansão da rede tecnológica do governo federal, o projeto do Centro de Referência em EaD do IFTM foi substituído pelo projeto de criação do *campus* Avançado Uberaba Parque. O *campus*, criado em 30 de setembro de 2014, tem seu funcionamento aprovado em 21 de janeiro de 2015.

No ano de 2014, a Província Brasileira da Congregação das Missões (PBCM), doa uma área para a instalação do *campus* Avançado da cidade de Campina Verde.

Com isso, em 2015, o IFTM conta com a oferta de educação profissional e tecnológica em sete cidades: Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba, Paracatu, Patrocínio, Patos de Minas e Campina Verde.

A expansão territorial oportunizada pela materialização da Rede Federal mostra significativa **expansão da oferta de educação pública e gratuita** para Uberaba e região, ao criar mais uma unidade na própria cidade, o *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, e na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais, conseguindo, portanto, estar presente tanto nos centros urbanos quanto em regiões rurais, visto que as escolhas dos terrenos para construção de novos *campi* consideram a tendência mercadológica, as demandas sociais pela

formação em nível superior e peculiaridades regionais. Isto é, na condição da expansão e implantação dos *campi*, considera-se também os arranjos produtivos da região de instalação, ou seja, seu potencial de qualificação e atuação profissional. Sobre este objetivo de implantação dos IFs, é preciso reconhecer que as regiões mais distantes dos grandes centros formadores, assim como as periferias dos centros urbanos, passam a receber de forma gratuita, um ensino de qualidade e acessível aos contingentes menos favorecidos da população.

No que se refere à nova **organização curricular** das instituições da Rede Federal, a proposta institucional dos Institutos Federais representa um avanço se compararmos às legislações anteriores, pois supera a ideia de fragmentação em etapas dos níveis iniciais de formação na educação básica, assegurando a formação e grade curricular (completa) dos anos iniciais da educação básica. Também, se comparada a Lei nº 5.692 de 1971, ela supera o grande equívoco da referida lei quando os legisladores tentam impor o ensino profissional obrigatório e em caráter de terminalidade no País, tirando o foco da formação geral (propedêutica) de base para os estudantes. Na mesma linha de pensamento, após a conclusão das etapas de educação no ensino fundamental e médio, na nova organização da Rede, os jovens e adultos (Proeja) têm, por sua vez, a oportunidade de continuidade dos estudos no próximo nível, a saber: cursos de graduação de longa e curta duração (os chamados cursos tecnólogos), cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) e cursos de idiomas. Esta oferta de **educação verticalizada**, na qual o aluno tem a oferta de ensino em todos os níveis na mesma instituição, foi inaugural e amplia-se com a expansão dos Institutos.

Sobre o **paradigma da qualidade do ensino**, em notícia publicada no ano de 2015, no portal eletrônico do IFTM, divulga-se que Instituto atinge as melhores médias do Exame Nacional do Ensino Médio de 2014 entre as escolas públicas de Uberlândia, Uberaba, Paracatu e Ituiutaba. A qualificação de melhor “escola pública” em teste do ENEM representa um grande avanço para a rede pública, ao mesmo tempo em que levanta o questionamento dos custos ditos superiores do ensino médio dos IFs. O questionamento fica: o custo vale a qualidade?

Sobre o tema da **politecnia**, também presente em sua lei de criação, observa-se que a concepção e estruturação proposta para a Rede Federal e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pode ser entendida como uma tentativa de formalizar uma escola única que oferta o ensino profissional destinado àqueles que devem executar, ao passo que oferta também o ensino científico-intelectual àqueles que devem conceber um trabalho intelectual puro, ajustando-se,

assim, às duas necessidades presentes em nossa sociedade, deixando a parte a separação histórico-social dessas duas funções.

Os cursos dos Institutos Federais e, logo, do IFTM, sistematizam currículos que são conhecidos como formadores de trabalhos manuais ao mesmo tempo que, apesar da sistematização dessas profissões manuais, não promovem a exclusão da função intelectual. Oferta-se o que aventuramos chamar de uma *escola única*.

Chega-se à conclusão de que o Instituto Federal do Triângulo Mineiro tem se apresentado como um grande potencializador da educação, pois desnuda alguns dos discursos apologéticos de gestores das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.

Em um momento de preocupações sobre a continuidade e permanência dos Institutos, é primordial demonstrar sua valia e mostrar que é preciso lutar para permanecer ofertando ensino de qualidade, gratuito e em seus mais variados níveis, traduzidos na Educação Tecnológica ministrada pelo IFTM.

Portanto, em seus mais de 25 anos de estruturação, subordinados às diversas políticas públicas, o atual IFTM construiu uma infraestrutura física e humana de boa qualidade para Uberaba e região. Sua relevância e qualidade passam a ser inquestionáveis visto o percurso histórico nacional vivido por semelhantes estabelecimentos de ensino que experienciaram tantas variações.

As contribuições do atual IFTM, antigos EAFU e CEFET, são expressivas na ampliação de qualificação propedêutica e profissional, nas ações de extensão em diversas áreas educacionais e na ampliação de sua estrutura física, docente e discente. A ESERD, a EAFU, o CEFET e o IFTM estão presentes em muitos dos processos de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, expandindo seus limites de atuação territorial, criando e extinguindo cursos, aumentando sua autonomia didático-pedagógica, bem como administrativa e financeira. Todas essas ações estendem seus benefícios à comunidade, agindo em prol da comunidade, dos trabalhadores e estudantes.

A participação desse estabelecimento promove não apenas a ampliação de cursos de qualificação profissional e tecnológica, mas é agente e paciente de alterações e evoluções na realidade educacional do Brasil.

Verificamos que a política dos IFs permanece em aberto e dentro do processo de políticas públicas para o ensino profissional e tecnológico e, adentrando ainda mais o referido processo, encontramos alguns pontos estratégicos: a estrutura curricular (integrada ou concomitante);

modalidades e cursos ofertados; concepções de educação e trabalho para os profissionais e comunidade, entre outros.

Assim, o estudo apresentado foi desenvolvido com base em produções acadêmicas existentes sobre o ensino agrícola e profissional no Brasil e no Estado de Minas Gerais, na perspectiva da análise documental através do diálogo com a fala da imprensa local e nacional e com os documentos da instituição que retratam a realidade do estabelecimento e os processos das transformações percebidas pelo mesmo.

Objetiva-se com o trabalho, compreender as motivações que levaram ao empreendimento de criação e a forma como funcionou a Escola Agrotécnica na cidade de Uberaba no período de 1982 a 2008. Nessa perspectiva do estudo, trouxemos nos primeiros três capítulos do texto uma tentativa de sistematizar algumas reflexões de teóricos que estudam as primeiras experiências do trabalho, ensino agrícola e profissional no País, permitindo, em seguida, o resgate da trajetória do ensino agrícola em Uberaba a partir de um único estabelecimento, a inicial Escola Agrotécnica e posterior Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba. A partir daí, com o aparato das primeiras experiências do ensino agrícola e um pouco da história da cidade de Uberaba, é possível apontar algumas indicações acerca de outras possibilidades de olhares para o mesmo o tema do ensino agrícola, profissional e tecnológico e quais as relações que levam ao empreendimento de criação e implantação da Escola Agrotécnica, do Centro Federal e Instituto Federal.

Com isso, o resgate oferece aos interessados a oportunidade de conhecer as funções que esta instituição exerceu no passado, compreendendo também sua relação com o contexto local, regional e nacional dos ensinos agrícolas e profissionais. Confirma-se a percepção de que, no processo de construção e transformação desse espaço escolar, há a preocupação em atender as diretrizes legislativas e curriculares que são trazidas pelos novos modelos em educação profissional apresentados pelos governos vigentes. Nesse sentido, compreende-se que as motivações que levam às mudanças vividas por essa instituição são, em parte, para atender uma demanda do governo federal. Identifica-se também, a partir do discurso da imprensa local, um olhar que reforça a importância não apenas econômica, ligada à área agrícola, mas também educacional desse espaço escolar, entendendo, assim, a relevância para além da função agrícola local e regional, uma vez que, com a transformação de CEFET em Instituto Federal, foi possível identificar o alargamento da oferta de ensino em suas diversas modalidades e níveis (médio, técnico, secundário, superior), representando um passo qualitativo fundamental na oferta de educação pública e gratuita.

A constatação é a de que estamos diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas do ensino profissional brasileiro através de uma nova prática pedagógica presente nos IFs. Instituições estas que possuem uma diversidade socioeducativa a ser considerada, haja vista que o processo educacional é estruturado na ótica da verticalização do ensino. A possibilidade de formação em um único estabelecimento desde o ensino médio à pós-graduação oportuniza, conseqüentemente, uma gama de possibilidades de ascensão cognitiva e social dos sujeitos das classes populares com a oferta de educação pública e gratuita.

Ao refletir a respeito dos elementos gerais apontados pela pesquisa, a impressão é que não cabem, em um único texto, todas as análises possíveis, até porque as próprias concepções e os desafios não são permanentes. Os olhares e os sujeitos que olham também mudam. As reflexões apontadas não são conclusivas, longe disso, estão apresentadas ao debate. Muitas perguntas permanecem e aponta-se, já, para outras formas possíveis de se olhar para o modelo materializado dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Também, a partir das tensões constantes entre a formação profissional e o ensino propedêutico encontradas no aparato documental e metodológico, adentramos em *locus* de múltiplos debates que não se esgotam aqui, a título de exemplo: o tema da educação politécnica como proposta de superação da dualidade entre o ensino médio e técnico.

Destacam-se, por fim, os Institutos por serem uma nova forma de organização institucional da educação brasileira que foi e é eficaz em muitos aspectos. Por isso, a instituição, como resultado de um longo processo histórico de construção, *locus* de muitos embates ideológicos, representa um avanço metodológico capaz de agregar qualidade ao processo ensino-aprendizagem e responsável por instalar as discussões no âmbito da escola, progredindo para uma concepção futura ainda melhor de como ofertar o ensino profissional.

O IFTM é produto e, ao mesmo tempo, molde, pois se trata de uma estrutura que está envolta nas tomadas de decisões dos atores responsáveis pela implementação de políticas públicas para o ensino científico, profissional e tecnológico. Enfim, no que diz respeito a essa investigação, ressalta-se que esse campo de estudo não se esgota, mas aspira ser uma contribuição por parte desta pesquisadora, pois existem muitos temas abertos, descortinados durante essa busca e que abre novas possibilidades para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da Infância**: crimes abomináveis. Porto Alegre: AGE, 2005.

BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba. Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. **Proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**. Uberaba, MG: CEFET Uberaba, 2008.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007**. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 277, de 07 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 01 jun. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 03, de 18 de dezembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 2002. Seção 1. p. 162.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. (Edição Suplemento). Seção 1.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10//11/1937. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Seção 1. p. 22359.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 5 out. 1988. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil. [Carta Lei de 25 de março de 1824]. **Coleção das Leis do Império do Brasil - 1824**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. Decreto de 16 de agosto de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 19 ago. 2002.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1931**. v. 1. (Atos do Governo Provisório). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Colecção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1931**. v. 1. (Atos do Governo Provisório). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. **Colecção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1931**. v. 1. (Atos do Governo Provisório). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 10 maio, 2006.

BRASIL. Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília/DF, 25 out. 1963. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 22 maio 1967. Seção 1. p. 5543.

BRASIL. Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 5 set. 1979. Seção 1. p. 12890.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1942**. v. 1. (Atos do Poder Executivo). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1942**. v. 1. (Atos do Poder Executivo). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil] de 1942**. v. 1. (Atos do Poder Executivo). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Diário Oficial da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 31 dez. 1943.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Seção 1. p. 113.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Seção 1. p. 116.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946. Seção 1. p. 541.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 ago. 1946. Seção 1. p. 12019.

BRASIL. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Exposição de Motivos, do Ministério da Agricultura nº 93, de 02/02/1954, aprovada pelo Presidente da República no Parecer 6010/54 em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9613 de 20/08/1946, Seção II, Artigo 9º, parágrafo 2º, item I. **Diário Oficial**, 15 abr. 1942.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Collecção de Leis do Imperio do Brazil – 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. Lei nº 6.545, 30 de junho de 1978 (e sua Exposição de Motivos 435, de 24 de outubro de 1977). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 10 out. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008a.

BRASIL. Lei nº 2.010, de 28 de setembro de 1871. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil – 1871**, (Actos do Poder Legislativo). Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 27 e 28 [retif.] dez. 1961.

BRASIL. Lei n 5.524, de 05 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 9 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.534, de 10 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 dez. 1997.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.549, de 06 de novembro de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 07 nov. 1997.

BRASIL. Medida Provisória nº 238, de 01 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 02 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 2010**. Brasília/DF, [2009 ou 2010].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/Setec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Técnico. **O internato nas escolas agrotécnicas federais**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1994.

BRASIL. **PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional**: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, DF: SEMTEC/MEC, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.603**. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas/SP: Alínea Editora, 2009.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. **Iluminar a terra pela inteligência: trajetória do aprendizado agrícola de Barbacena, MG (1910-1933)**. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORDEIRO, D.; COSTA, E. A. P. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. **Trabalho Necessário**, UFF, Ano 4, nº 4, p. 112-125, 2006.

CUNHA, Antônio Luiz. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Antônio Luiz. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Antônio Luiz. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DEITOS, Roberto Antônio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 357f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DULCI, Otávio Soares. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro. **Minas e os fundamentos do Brasil moderno**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2016.

EAFU. **Proposta de credenciamento como Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba**. Uberaba, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A República do Trabalho: a formação do trabalhador-cidadão no alvorecer do século XX. **Cadernos do Departamento De Ciência Política**, UFMG, n.8/**Revista do Departamento de História**, n.10 (Número Conjunto), Belo Horizonte, 1990.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de Economia Rural Doméstica: ensino secundário profissionalizante no triângulo mineiro (1953-1997)**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FERREIRA. O Sistema Escola Fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba/MG (1982-1986). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2017, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. **Anais do IX COPEHE**, 2017, v.1.

GARCIA, Danielle da Costa. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia: da criação a formatura da primeira turma de técnicos em agropecuária**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin; RODRIGUES, Anna Maria Moog. (Orgs.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Maurício; SILVA, Maria Cristina Madeira da. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IFTM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Uberaba, 2008.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

LEDENT, Armand. **O ensino profissional e agrícola**. Plano geral de organização. Bruxelas: Imprimerie V. Verteneuil Et Desmet, 1910.

LEMES, Luciana Couto. **O modelo de gestão das Escolas Agrotécnicas Federais, Centro Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso do IFTM Campus Uberaba**. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2016.

MANSO, Edison de Almeida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: a trajetória histórica do campus Goiânia.** 2016. 355 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MARTINIAK, Vera Lucia. **Educação e Trabalho no Ensino Agrícola: História das instituições escolares agrícolas.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época).

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017.

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.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracajú. **O Ensino e a Pesquisa em História da Educação,** 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, (ca. 2010).

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais.** Bragança Paulista/SP. Edusf, 2003.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

PONTES, Hildebrando. **História de Uberaba e a Civilização no Brasil Central.** 2. ed. Uberaba/MG: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Brasília: Editora IFRN, 2009.

SILVA, Luzia Maria de Oliveira. **Whady José Nassif na prefeitura de Uberaba: administração pública municipal no estado novo.** 69 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOUZA, Evaldo Roberto de. **A representação social de educação tecnológica de docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: CEFETs do Rio Grande do Norte.** 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. Rio de Janeiro, vol.16, n.59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

THE WORLD BANK. **Brazil - Issues in Secondary Education.** Washington/DC: Sector Memorandum, Nov., 1989 (Report nº 7723-BR), 2 vols.

ANEXO

Transcrição Ilustração 3 - Transformação em EAFU

Depois de 25 anos, o Colégio de Economia Doméstica tem seu nome mudado

O Colégio de Economia Doméstica completa este ano 25 anos de bom funcionamento.

Com o objetivo de ter uma visão nova e mais ampla do ensino profissional, o Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite, passa a se chamar “Escola Agrotécnica Federal de Uberaba”. A decisão do MEC foi divulgada pelo Diário Oficial da União no dia 5 deste.

No sentido de renovação e melhoria, estão sendo também estudadas as possibilidades de novas habilitações. E a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário), do MEC, já em entendimento com a Prefeitura Municipal de Uberaba, está estudando a possibilidade de desapropriar uma área, provavelmente na Fazenda Experimental, para a montagem do Colégio Agrícola de Uberaba.

Transcrição Ilustração 4 – Doação da Área

Escola Agrotécnica receberá área para instalação de Escola Fazenda

Houve júbilo ontem, nesta cidade (e este sentimento permanece vivo na consciência uberabense) com a aprovação pela Câmara Municipal, por unanimidade de votos, do projeto do Executivo doando à Escola Agrotécnica Federal a área necessária para implantação de sua Base Cívica (Escola-Fazenda), imprescindível à natureza do ensino ministrado pelo estabelecimento. Logo que os senhores vereadores aprovaram a proposição, registrou-se verdadeira explosão de entusiasmo na Praça Rui Barbosa, com alunos da escola aplaudindo calorosamente a atitude dos representantes do povo no Legislativo e no Executivo. Houve vivas e foguetes, confraternização popular na praça e ruas adjacentes.

TRADIÇÃO DE SERVIÇOS

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (antigo Colégio de Economia Rural Doméstica “Lycurgo Leite”), funciona na Avenida Belo Horizonte, sem número. É diretora do estabelecimento, em exercício, a professora Nilce Borges Amorim. Diretora titular, a professora Elina Ramos Lima Vieira, que no momento se encontra licenciada.

A DOAÇÃO FEITA

A área doada é de 98 alqueires e está situada a 18 quilômetros do centro urbano de Uberaba, nas proximidades do Distrito Industrial II e da Fazenda Experimental. A Prefeitura Municipal promoveu a desapropriação da área, que será doada à COAGRI (Coordenação Nacional de Ensino Agrícola), órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura. No próximo sábado, dia 11, o diretor geral da COAGRI, economista Oscar Lamounier Godofredo Júnior estará nesta cidade, a fim de receber, em sessão especial e festiva, da Câmara de Vereadores, o diploma de cidadania uberabense e também a escritura do terreno doado à instituição que representa.

FUNCIONAMENTO DA BASE

A Base Cívica da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba funcionará no mesmo sistema de Escola Fazenda, de acordo com (...).

Foi implantada, neste ano, a Habilitação de Técnico em Agropecuária, possibilitando aos alunos desenvolver projetos de bovinocultura, agricultura, suinocultura, cunicultura, cultura de cereais, mormente de milho, arroz e soja, e horticultura em larga escala, visando ao abastecimento da cidade. A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba tem um corpo docente e de administração de

35 servidores, entre professores e funcionários, e um corpo discente de 411 alunos, de ambos os sexos, desta e de outras cidades. A doação feita pela Prefeitura Municipal de Uberaba permitirá ao estabelecimento ampliar consideravelmente sua ação de (...) futuros técnicos para a agricultura e pecuária no Brasil.

Transcrição Ilustração 10 - Transformação EAFU em CEFET

Agrotécnica vira Centro de Educação Tecnológica

Da redação

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, que oferece à comunidade cursos técnicos em diversas áreas, como nutrição e dietética, desenvolvimento de comunidades, informática e na área agrícola, sofreu alteração de autarquia, após decreto presidencial de 16/08/2002, e a partir de agora passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet).

A transformação da Escola Agrotécnica em Cefet já vinha sendo pleiteada há pelo menos dois anos e com a mudança vários benefícios poderão ser notados, principalmente com relação à autonomia administrativa e pedagógica. “A instituição, a partir de agora, poderá ministrar cursos superiores (3º grau), aumentando o número de possibilidades de formação educacional na cidade, beneficiando gratuitamente um maior número de estudantes”, afirma Ana Elisa Guimarães, assessora do diretor-geral da instituição.

Com a transformação, o primeiro curso a ser aprovado pela comissão avaliadora do Ministério da Educação, que esteve visitando as dependências da escola em julho, foi o curso superior em Irrigação e Drenagem, que deverá ter sua primeira turma já no primeiro semestre de 2003.

A estrutura física da Escola continua a mesma, assim como seu regimento interno, que ficará mantido por um prazo máximo de cento e oitenta dias, até sua revisão. A Instituição tem ainda o prazo de até dois anos para sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Mec e já tem em vista outros dois cursos superiores.

Transcrição Ilustração 13 - Criação do Curso de Irrigação e Drenagem

Agrotécnica terá Curso de Irrigação e Drenagem

Em torno de 70 escolas federais do país estão inscritas na busca de recursos para desenvolver projetos e novos cursos profissionalizantes, dentro da reforma determinada pela Lei de Diretrizes Básicas. A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba é uma das candidatas, sendo que, na realidade, aquela instituição está retornando na busca de verba. Na primeira vez foi pioneira, junto com outras cinco instituições no Brasil, ao iniciar as mudanças em seu ensino, em autêntico projeto piloto.

Através do Proep, aquela unidade conseguiu recursos da ordem de dois milhões de reais, sendo um milhão já liberado. Dinheiro está sendo utilizado na reforma da infraestrutura da escola, melhoramento de material técnico-didático e compra de equipamento para diversos laboratórios.

Segundo Paulo Vitório Biulchi, diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional, a escola de Uberaba foi uma das primeiras a ser contemplada, o que deve se repetir na próxima lista a ser anunciada. Ela explica que os critérios técnicos de escolha são muito rígidos. Poucas escolas tiveram projetos aprovados, devendo tal número atingir a 24 instituições, em âmbito nacional.

Segundo ele, o MEC leva em consideração, além dos projetos apresentados, relação aluno/professor, parceria das escolas com empresas e utilização do espaço físico.

Entretanto, a revelação mais surpreendente e exclusiva foi o anúncio de implantação do primeiro curso tecnológico de nível de terceiro grau em Uberaba, já no ano que vem. Tudo dentro das mudanças e adequações no ensino profissionalizante. Para atender a demanda e pesquisa rigorosa, será instalado o Curso de Irrigação e Drenagem, com vestibular programado para julho de 2000. Para tanto, a Escola Agrotécnica Federal já conta com oito professores com mestrado e três com doutorado.

Por outro lado, ainda em Uberaba, também escolas estaduais e do segmento comunitário, sem fins lucrativos, vêm demonstrando interesse em participar do projeto piloto do Proep. (GM)