

***POLÍTICAS PARA O ENSINO  
PROFISSIONAL NO BRASIL: UM  
DEBATE ACERCA DO PROGRAMA  
DE EXPANSÃO E MELHORIA DO  
ENSINO TÉCNICO (PROTEC)***

*Karla da Silva Queiroz  
Francisco das Chagas Silva Souza*

## **Escolas profissionais: escolas para o progresso**

A ideia de progresso vem influenciando civilizações ao longo de toda a história. A respeito disso, Dupas (2006) desenvolve importante reflexão, levanta as contradições do conceito de progresso em relação à melhoria real das condições humanas e analisa a serviço de quem ele ocorre. Para esse autor, a ideia de progresso tem sido associada à suposta mobilidade em direção à melhoria da vida humana, conduzindo a um maior número de “existências felizes”. Sobretudo na história do tempo presente, a compreensão do que seja progresso ganhou novos contornos, passando a ser relacionado ao avanço da humanidade, à evolução da ciência e da tecnologia e ao desenvolvimento econômico.

Há muito tempo, a associação entre progresso e desenvolvimento econômico tem sido presente na política brasileira. Não é demais lembrarmos as influências que tiveram as ideias do filósofo francês Augusto Comte na Primeira República (1889-1930). De acordo com Dupas (2006), esse filósofo entendia que o progresso deveria nortear o caminho da humanidade a partir de um ideal de sociedade que seria desenvolvida sob o lema Ordem e Progresso. Eis o porquê de Benjamin Constant, um dos maiores expoentes do Positivismo comtiano no Brasil, ter exposto, sem restrições, o lema “O Amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim”. Atribui-se a ele a decisão de fazer esse destaque na nossa bandeira. Enfim, essas concepções não apenas permeavam os anseios de alguns grupos da sociedade que advogavam a superação da “rotina do atraso”, como assinala Santos (2011), mas também estavam estampadas nos símbolos nacionais, como é o caso da bandeira brasileira (DUPAS, 2006, p. 19).

Entretanto, o ideal de progresso impresso à nação durante a Primeira República (1889-1930) apresentava, segundo Queluz (2000), uma dupla conotação. A primeira estava associada ao crescimento econômico, vislumbrado a partir das inovações proporcionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a saber: estradas de ferro, mecanização da agricultura, energia elétrica, telefone, entre outros; e a segunda, relacionada à moral, na perspectiva do disciplinamento dos indivíduos mediante a venda de sua força de trabalho. Eram necessários trabalhadores cordatos, subservientes ao sistema. As greves deflagradas pelos anarcossindicalistas eram desvios à ordem e ao progresso e, por isso, precisavam ser eliminadas.

Baseados na relação entre industrialização e crescimento econômico, concebidos como propulsores do progresso, os governos brasileiros, ao longo do século passado, perceberam nas políticas educacionais meios para alcançar o desenvolvimento e formar uma força de trabalho para as indústrias em ascensão. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma

Capanema, na década de 1940; o estabelecimento da profissionalização obrigatória, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; entre outras medidas do governo federal, iam ao encontro desse propósito.

Haja vista a amplitude dessas medidas governamentais voltadas para o chamado “ensino profissionalizante”, é impossível aprofundarmos essa discussão nesse momento. Pensamos ser mais apropriado indicar as leituras das obras de Fonseca (1961), Cunha (2005a, 2005b, 2005c), Manfredi (2002), Caires e Oliveira (2016), e Batista e Müller (2013), entre outras que tratam da história da Educação Profissional no Brasil.

Assim, enfocaremos neste capítulo a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado pelo presidente José Sarney em 1986, com a finalidade de dar prosseguimento às políticas educacionais dos governos militares, para os quais o desenvolvimento econômico era visto como uma questão de segurança nacional. Intentava-se, por meio de uma intervenção estatal forte e eficiente, transformar o Brasil numa potência mundial, com a criação de amplo parque industrial.

## ***Industrialização e desenvolvimento como metas: o papel do ensino técnico***

Conduzir o Brasil ao progresso por meio do incentivo à industrialização não é uma novidade na história econômica do nosso país no século XX. Da mesma forma, não é estranho como as políticas educacionais, ou seja, as “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), estiveram voltadas para o ensino técnico com a finalidade de formar mão de obra especializada para a indústria. Aliás, isso também não surpreende, se considerarmos, com base em Saviani (2007, p. 158), a relevância que a escola assume na “consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial”.

Se o desenvolvimento econômico é um dos propósitos das políticas educacionais praticadas no Brasil, a descontinuidade destas tem sido uma marca, segundo Saviani (2008, p. 8):

Esta [a descontinuidade] se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas

nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

É a partir das metáforas do zigzague ou do pêndulo, usadas por Saviani, que também é possível compreendermos as políticas e os programas criados pelos governos brasileiros para a Educação Profissional: projetos iniciados e não concluídos, programas criados e extintos ou pouco incentivados, recursos públicos reduzidos, incentivos à iniciativa privada etc.

Baseados nessa análise, podemos entender a criação do PROTEC, lançado em 1986, no governo do presidente José Sarney, na gestão do ministro da Educação senador Jorge Bornhausen. Para uma melhor contextualização, retomemos os anos finais do governo militar no Brasil.

O chamado milagre econômico trouxe estabilidade na economia durante alguns anos do governo militar. As diretrizes centraram-se na expansão da indústria de bens de consumo duráveis, dirigida ao consumo das classes média e alta da sociedade, viabilizada pelos grandes investimentos estrangeiros e do Estado. O plano de desenvolvimento econômico desses governos sugeriu a necessidade de qualificação de mão de obra em grande escala. Para tanto, conforme Manfredi (2002), foi empreendida uma perspectiva tecnicista de formação breve e imediata da classe trabalhadora operacionalizada pelas Escolas Técnicas da Rede Federal, bem como pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e empresas privadas e estatais.

Coaduna com o viés tecnicista empreendido à Educação Profissional a criação, no âmbito do sistema escolar, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para reformar o Ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei promoveu, entre outras inovações, a profissionalização universal e compulsória para todo o ensino médio, delegando assim à educação a função de qualificar os recursos humanos para atender às necessidades do mercado de trabalho em plena expansão.

Importa destacar que, de acordo com Lira (2009), a política educacional de perspectiva tecnicista da época tinha como suporte básico a Teoria do Capital Humano. Essa teoria, sistematizada pelo economista Teodoro Schultz, nos anos 1950, surge como um desdobramento da teoria do desenvolvimento econômico. Sua tese central é que, além do capital físico – maquinaria – e trabalho, existia um outro elemento essencial para alcançar a compreensão do crescimento da economia. Esse fator poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, ou capital humano.

O conceito de capital humano, segundo Frigotto (1984, p. 41), refere-se ao:

[...] montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano"

passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação passa assim a ser considerada como um instrumento do desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Conforme observa Frigotto (1984), essa teoria é forjada no seio da disputa entre as classes sociais — burguesia e trabalhadores — e se desenvolve por meio e em benefício dos interesses do capital, sendo disseminada ideologicamente para encobrir a realidade do processo de acumulação e concentração de renda, imprescindíveis à manutenção das relações capitalistas.

Para responder às demandas do cenário político e econômico das últimas décadas do século XX, a Rede Federal de Educação Profissional passou por algumas inovações. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) ampliaram seu espectro de atuação, passando a oferecer cursos de nível superior para formação de engenheiros de operação e tecnólogos, transformando-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Conforme esclarece Santos (2011), esse foi um período em que as Escolas Federais experimentaram muito prestígio mediante julgamento do corpo empresarial brasileiro, visto que grande parcela dos técnicos formados nessas instituições era absorvida pelas empresas privadas e estatais. Isto, aliado à reconhecida qualidade do ensino ofertado nessas instituições, acabou provocando um aumento significativo da procura pelo ingresso nessas escolas, elevando significativamente o número de técnicos disponíveis para o mercado de trabalho, o que não ocorreu conforme o previsto em função da recessão em que mergulhou a economia brasileira nos anos de 1980.

Na tentativa de contornar a recessão instalada, o governo brasileiro centrou os investimentos na industrialização de bens de capital, insumos básicos e mineração, ao passo que empreendeu a redução das importações, estimulou e diversificou as exportações. Estava concluído assim o processo de substituição de importações iniciado ainda na Primeira República. Esse também foi um período de grande crescimento das empresas estatais e de importantes incentivos às empresas privadas a partir de financiamentos realizados pelo capital estrangeiro.

Com o fim do regime militar em 1985, foram realizadas eleições indiretas para a Presidência da República. Tancredo de Almeida Neves, o presidente eleito, faleceu antes da sua posse ao cargo. Em função desse fato, o vice-presidente, José Sarney de Araújo Costa, assumiu o governo, marcando o início da chamada Nova República.

Segundo Brum (2005), a Nova República estava diante de dois grandes desafios a serem vencidos: o de implantar o Estado de direito democrático e o de definir um novo projeto de desenvolvimento para alavancar a expansão econômica e promover

o equilíbrio social. Norteado por tais desafios, o Presidente José Sarney lançou, em 06 de junho de 1986, por meio da Lei nº 7.486, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, que deveria ser posto em prática no período de 1986 a 1989. O I PND estava pautado em três metas estratégicas: a implantação de um plano de reforma econômica, o combate à pobreza e o crescimento econômico.

De acordo com o disposto no documento, esse projeto de governo tinha como objetivo um amplo enxugamento da máquina pública, restringindo as atividades do Estado à prestação de serviços essenciais, redução dos gastos públicos, descentralização das atribuições e recursos para os estados e municípios, privatizações, democratização do capital das empresas estatais, bem como a renegociação da dívida externa, a redução da inflação e o apoio financeiro ao capital privado. No que diz respeito ao combate à pobreza, a atuação governamental estaria direcionada no sentido de uma melhor distribuição de renda por meio da valorização salarial e concentração de esforços e recursos financeiros para a execução de programas sociais voltados para a redução dos problemas nas áreas de saúde, alimentação e habitação (BRASIL, 1986a).

Coube à iniciativa privada o desenvolvimento das atividades produtivas que viriam a alavancar o crescimento econômico. Esse novo ciclo de expansão industrial estava fundamentado em um padrão de industrialização que tinha como preocupação central a introdução de novas tecnologias que proporcionassem maior competitividade no plano internacional e ampliação do mercado interno.

O desafio que se colocava ao setor industrial era o desenvolvimento consistente de tecnologia de ponta para superar o atraso proporcionado por anos de incipientes investimentos científicos e tecnológicos, como também era necessário um maior incentivo financeiro em educação e na formação de recursos humanos.

Para vencer a obsolescência tecnológica, as estratégias expressas no I PND estavam direcionadas para o estabelecimento de redes de criação tecnológica que integrassem centros de pesquisas, universidades e indústrias, objetivando expandir e transferir os avanços alcançados para o setor de produção.

A formação de recursos humanos também recebeu destaque especial no I PND, na medida em que foi destacada a educação em seus vários níveis e modalidades de ensino e as linhas programáticas de cada um. No que tange ao ensino profissional, o item 2.2 do PND (BRASIL, 1986a), denominado Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau, expressa que:

As escolas técnicas federais de 2º grau – industriais e agrícolas – receberão recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento, de tal forma que diversifiquem a oferta de habilitações, estendendo-as, tanto quanto possível, ao setor de serviços modernos. Essas ações integrarão o projeto Educação e Trabalho.

Para levar a cabo os objetivos básicos propostos para o setor da educação, especialmente no âmbito do ensino de 2º grau profissional, o governo ampara-se na Exposição de Motivos nº 56, de 24 de fevereiro de 1986, publicada no Diário Oficial da União em 26 de fevereiro de 1986, que trata da “implementação de um programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau” (BRASIL, 1986b) e na Exposição de Motivos nº 135, de 4 de julho de 1986, publicada no Diário Oficial da União, de 07 de julho de 1986, na qual elenca “medidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico a serem desenvolvidas em conjunto com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, com vistas à consecução dos recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas” (BRASIL, 1986c).

Em documento datado em 04 de julho de 1986, o presidente Sarney lança oficialmente o PROTEC. A implantação de duzentas escolas técnicas (cem delas na primeira fase) era justificada pelas demandas por emprego geradas pelo Plano Cruzado:

Essa demanda por trabalhadores qualificados e especializados constitui requisito indispensável à expansão e modernização das atividades industriais, agropecuárias e de serviços; converge, por outro lado, como reclamos da população jovem por ensino técnico, que amplie suas perspectivas de emprego e, portanto, de participação social. (BRASIL, 1986d, p. 412).

Baseado nesse argumento, o Ministério da Educação criou, por meio da Portaria 554, de 23 de julho de 1986, a Secretaria Executiva do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico, com as seguintes atribuições:

1. assessorar a comissão encarregada dos estudos para a implementação do Programa;
2. coordenar, supervisionar e orientar as atividades técnico-administrativas referentes ao Programa, segundo orientação da Subsecretaria de Apoio ao Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino - SADESE/SEPS;
3. articular-se com os órgãos e entidades necessárias para o desenvolvimento do Programa;
4. gerir os recursos orçamentários do Programa;
5. propor normas e rotinas que visem ao melhor desenvolvimento das atividades do Programa; e
6. praticar os demais atos necessários ao desenvolvimento operacional das atividades do Programa. (BRASIL, 1986e).

Conforme Cunha (2005c, p. 148), a meta de instalar duzentas escolas técnicas, especialmente nas cidades do interior do país, tornou o PROTEC um programa muito ambicioso. Para ele, “essa meta tão ambiciosa foi estabelecida

sem base objetiva alguma que indicasse a necessidade de duas centenas de escolas em cidades do interior. Mas isso não a privava de objetivos políticos-eleitorais”.

O comentário de Cunha (2005c), ratificado por Frigotto, Franco e Magalhães (2006), demonstra que a motivação na qual se firmou a implantação do PROTEC, na verdade, não era tão nobre como imaginamos ao ler o discurso do governo no lançamento desse programa. Segundo esses autores, a intencionalidade para a sua criação estava ligada a interesses mais políticos que técnicos e sociais, ficando explícito o critério clientelista em que foi edificado. Na prática, essa investida se configurou como uma estratégia para fazer frente à política educacional de Leonel Brizola, então governador do estado do Rio de Janeiro e concorrente de peso à presidência da república, que se propôs a construir quinhentos prédios para escolas de 1º grau para o ensino integral — os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) —, fato que lhe trouxe grande popularidade. Nessa perspectiva, a proposta das duzentas Escolas Técnicas Federais se sobrepunha aos CIEPs em função de seu custo, extensão e valor social. As Escolas Técnicas Federais seriam mais caras e estariam em todos os estados da federação.

A orientação de distribuição dessas duzentas escolas também denota a existência de clientelismo. Mesmo que os objetivos expressos no programa seguissem uma tendência de interiorização, em consonância com a proposta de descentralização regional da capacidade produtiva, conforme definido para o novo padrão de industrialização elaborado no I PND, como destaca Kirschner (1993), foi percebida uma prática corriqueira de distribuição dessas instituições em localidades com insuficiente ou inexistente desenvolvimento industrial, sendo levados em consideração pedidos de diversos políticos que chegavam em grande quantidade ao Ministério da Educação (MEC).

Além do clientelismo denunciado pelos autores supracitados, o discurso do presidente Sarney no lançamento do PROTEC evidencia a preocupação desenvolvimentista e pragmática do seu governo ao expressar as suas perspectivas quanto ao ensino que deveria ser ministrado nas escolas técnicas. Alguns trechos merecem destaque:

Há que se proporcionar ao jovem técnico conhecimentos, pelos quais possa intervir conscientemente na *geração de novas tecnologias e no próprio processo de desenvolvimento*.

As escolas técnicas devem dar uma resposta pronta ao processo de industrialização e concorrer para a *formação de profissionais qualificados* para o campo à luz da política de modernização e justiça social.

As escolas técnicas não apenas devem ajustar-se às especificidades de cada região, mas devem também *servir de instrumento para promover o próprio desenvolvimento regional*.

Elas [As escolas técnicas] devem igualmente constituir espaço de criatividade, não se limitando a simplesmente reproduzir tecnologias

às vezes inadequadas a nossas circunstâncias e realidades;  
Elas [As escolas técnicas] devem *formar cidadãos empreendedores*.  
A missão da escola técnica será contribuir para o *aprimoramento dos processos tecnológicos e para a valorização e dignificação do trabalho*. (BRASIL, 1986d, grifos nossos)

Em síntese, para o presidente Sarney “o ensino técnico é fator de primeira grandeza para o desenvolvimento nacional”. Esse ensino “deverá passar à condição de instrumento fundamental à melhoria da produtividade nacional, à formação de cidadãos co-responsáveis pelos enormes desafios da era tecnológica em que vivemos e à promoção de uma vida mais digna para os brasileiros”. Finaliza o seu discurso com um apelo: “Necessitamos de formar técnicos que, como tal, sejam competentes e criativos, e que, como cidadãos, trabalhem com a consciência do seu papel nesta etapa transformadora da vida brasileira” (BRASIL, 1986d, p. 414).

A ideia produtivista aqui expressa se insere na perspectiva da centralidade no mercado, que nada mais é que o próprio sistema de produção capitalista. Partindo do princípio de que as relações sociais são definidas por meio do modo de produção que se estabelece em sociedade, o capital assume sua forma dominante promovendo seus próprios interesses em todas as esferas, não sendo diferente sua interferência nas determinações do sistema educacional e em especial na Educação Profissional. Logo, como relata Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p. 140), “o grande e fundamental educador é o capital, disfarçado sob a categoria mercado de trabalho”.

Em função do ensino técnico ser elaborado para satisfazer aos interesses desse mercado de trabalho, em outras palavras, do próprio capital, o que estava em pauta não era a organização do sistema educacional para suprir as necessidades da sociedade enquanto coletivo humano, mas sim a organização e satisfação do sistema econômico a partir da capacitação de recursos humanos ou classe trabalhadora objetivando o aumento da produtividade e da maximização do lucro.

Mesmo que em alguns trechos do documento haja uma preocupação social, esta apresenta-se como que sanada pela expansão do ensino técnico que, não se guardava segredos, dava-se em atenção às demandas do mercado do capital, principalmente. A essas escolas estava delegado o domínio efetivo da técnica e o aprimoramento dos processos tecnológicos, o que revela a concepção produtivista e tecnicista de educação implantada por meio do PROTEC.

A palavra cidadania aparece no discurso de lançamento do PROTEC. Mas a qual tipo de cidadão o documento estava se referindo? Frigotto e Ciavatta (2006, p. 55) alertam para a necessidade de uma “vigilância crítica, buscando desvendar o sentido e o conceito, bem como perceber o sentido e o significado das palavras e dos conceitos. Essa vigilância necessita ser redobrada nos

períodos históricos em que os conflitos e as disputas se acirram”. Baseados nesse raciocínio, os autores em tela consideram que, no contexto do aprofundamento do neoliberalismo, nas décadas de 1980 e 1990:

[...] a ênfase na cidadania recai sobre o “cidadão produtivo” sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia — o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 63).

A noção de “cidadão empreendedor”, desejada pelo presidente Sarney, conforme os princípios neoliberais, tem uma grande missão: contribuir para o desenvolvimento do país. Nesse aspecto, as palavras de Frigotto e Ciavatta (2006, p. 60) novamente são esclarecedoras:

No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia daquele que faz, que produz mais rapidamente, daquele que tem qualidade ou que é mais competente. O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na ideia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com sua efetiva contribuição para a sociedade, ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde àquilo com que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço.

Segundo Frigotto, Franco e Magalhães (2006), na década de 1980, de fato havia uma demanda por formação técnica a ser resolvida, porém não sob os moldes do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e qualificação técnica inscritos no PROTEC. De acordo com esse paradigma, o progresso da ciência e da tecnologia traziam como necessidade a generalizada qualificação da mão de obra, ao passo que possibilitaria a ampliação da oferta de emprego, aproximando ao pleno emprego, ou seja, gozando de direitos trabalhistas legalmente adquiridos.

Entretanto, o que se evidenciava internacionalmente e no Brasil era o desenho de um novo formato de organização do processo produtivo, que flexibiliza as relações promovendo uma redução dos postos de trabalho e a formação de mão de obra excedente, denominado acumulação flexível. Também são características desse sistema de acumulação a reorganização política e social do Estado com a adesão às políticas neoliberais de enxugamento da intervenção estatal no âmbito social, privatização, descentralização e focalização impostas

pelos organismos econômicos internacionais. Dessa forma, eram perceptíveis os indícios de que o modelo de ensino técnico pensado na perspectiva da formação de força de trabalho em massa estava desconectado da nova ordem estabelecida.

O contexto neoliberal e de acumulação flexível se manifesta no campo da educação sob a exigência de uma qualificação não apenas técnica, mas que pudesse oferecer, como assinala Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p. 145), “uma formação mais complexa, abstratas e polivalentes, para formar trabalhadores subordinados aos interesses do capital”. Assim, estavam postas as novas condições para o retorno da velha conhecida Teoria do Capital Humano, agora tendo como mentores organizações internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) (FRIGOTTO, 2006). Dessa maneira, fazia-se da educação, mais uma vez, uma peça estratégica do grande capital.

No plano da execução do PROTEC são identificadas duas modalidades de atuação que seriam executadas no ensino de 1º e 2º graus: a construção das escolas e a instalação de equipamentos pelo MEC (CUNHA, 2005). Na prática, o programa se materializou de maneira diferente da ideia veiculada oficialmente no programa. Não houve a implantação/construção de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas, mas, como ressaltou Cunha (2005), o que ocorreu de fato foram duzentos convênios que beneficiavam escolas já existentes e a construção de novas estruturas. O primeiro ano de execução dedicado basicamente à recuperação das já existentes denunciava também o caráter “obreirista” impresso nesse Programa, como afirmam Frigotto, Franco e Magalhães (2006).

Um ano mais tarde, o MEC se viu obrigado a reconsiderar sua meta audaciosa e a formatação inicialmente planejada. Para tanto, criou, por meio da Portaria nº 67, de 09 de fevereiro de 1987, um sistema de escolas técnicas no formato de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Nesse documento, fica estabelecido que “O exame dos processos e a aprovação prévia da localização de cada Unidade de Ensino Descentralizada, bem como a orientação para seu funcionamento caberá à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG)”. Com permissão do MEC, “o regime didático das Unidades poderá obedecer a critérios não convencionais, como forma de adaptação às necessidades específicas da área” (BRASIL, 1987)

As UNEDs, como o próprio nome sugere, eram unidades descentralizadas. Seu quadro de funcionários e estrutura física foram reduzidos e não poderiam dispor de responsabilidades como compras, patrimônio, contabilidade, orçamento e finanças. Tais atividades seriam desenvolvidas pelas Escolas Técnicas Federais ou CEFETs aos quais as UNEDs estivessem ligadas. Tal estrutura renderia ao governo um aumento de apenas 0,8% no orçamento global no MEC *a priori*, e uma marca de 50 mil novas vagas para o ensino profissional.

Vale mencionar que a instalação das UNEDs exigia uma contrapartida dos municípios beneficiados com a nova escola, o que geralmente se configurava na doação do terreno para construção do prédio (LEANDRO NETO, 2013).

Quanto à implantação das UNEDs, Leandro Neto (2013), com base em Peil (1995), destaca que, num primeiro momento, essa responsabilidade foi delegada às Escolas Técnicas, que, por sua vez, promoveriam a elaboração dos projetos de engenharia e arquitetura, assim como realizariam os processos de licitação pública para a construção das unidades. Entretanto, essa definição organizacional foi repensada, e tais atividades foram repassadas para o Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), órgão vinculado ao MEC, a quem caberia a responsabilidade de ofertar apoio técnico e supervisão em todas as etapas de implantação das escolas, como também a definição quanto aos locais mais adequados para a implantação das novas Escolas.

A partir de então, segundo Leandro Neto (2013), o CEDATE definiu as cinco etapas de execução dos trabalhos de implantação, que seriam: apresentação da proposta de contratação de equipe técnica para elaboração dos projetos de arquitetura, complementares de engenharia e de equipamentos; contratação de obras civis e aquisição de equipamentos; acompanhamento e fiscalização; e recebimento de obras, equipamentos e mobiliário. Porém, por falta de orçamento, a atuação do CEDATE foi finalizada e substituída pela da Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação (SESG/MEC), que deu seguimento aos trabalhos.

Todos esses replanejamentos e reconduções e as fortes pressões políticas impostas ao governo resultaram no encarecimento das obras, falta de planejamento no que diz respeito à definição das cidades contempladas e ausência de condução firme, imprimindo certa morosidade nas construções (LEANDRO NETO, 2013).

Um exame nos dados apresentados no documento Realizações do Ministério da Educação - Período 85/90, publicado em janeiro de 1990, ou seja, no final do mandato do presidente José Sarney, com relação às escolas criadas pelo PROTEC, traz-nos o seguinte panorama: das 77 escolas agrícolas de 1º grau, 46 estavam em funcionamento, embora ainda não concluídas (encontramos os termos "iniciando", "aguardando" ou "necessita" 2ª etapa); 22 estavam com a 1.ª etapa das obras em execução; 5 estavam com as obras paralisadas; 1 aguardava recursos e 3 apresentavam-se "em estudo". No que diz respeito às escolas de 2º grau, industriais e agrotécnicas do PROTEC, o documento traz o seguinte cenário: das 26 escolas agrotécnicas projetadas, apenas 2 estavam em funcionamento, 7 em execução, 3 em processo de licitação, 11 aguardavam a licitação e 3 ainda em estudo. No que concerne às escolas industriais, das 64 projetadas, 8 estavam concluídas, 7 em fase de conclusão, 19 em execução, 8 em processo de licitação, 18 aguardavam a licitação e 4 estavam em estudo (BRASIL, 1990, p. 39-43).

O PROTEC, criado e consolidado durante o Governo Sarney, teve sua manutenção garantida em governos subsequentes, como pode ser percebido a partir da análise do documento *Gestão 1992-1994: síntese das principais realizações do Ministério da Educação* (BRASIL, 1995), que apresenta um acompanhamento detalhado acerca do desenvolvimento do Programa, permitindo-nos assegurar que este perdurou pelo menos até o fim do governo do presidente Itamar Franco (1992-1994).

Conforme o documento, ao final de 1994, o PROTEC alcançou a marca de 126 Escolas Agrícolas de 1º Grau criadas por intermédio desse Programa: 17 delas estavam concluídas e em funcionamento; 44 ainda em fase de obras, mas já em funcionamento; e 65 em construção e sem funcionamento. Com relação às escolas de 2º Grau, Técnicas e Agrotécnicas, em número de 50, apresentava-se o seguinte balanço: 26 encontravam-se concluídas; 14 com previsão de conclusão para 1994; e outras 10 para serem entregues entre os anos de 1995 e 1996 (BRASIL, 1995).

É importante destacar que a localização dessas escolas demonstrou uma importante concentração na região nordeste: 37% das escolas Agrícolas de 1º Grau e 40% das Escolas Técnicas e Agrotécnicas (BRASIL, 1995). A região norte, por outro lado, acolheu um número modesto de instituições, o menor entre as regiões brasileiras, apenas 7% de Agrícolas de 1º Grau e 12% das Escolas Técnicas e Agrotécnicas.

Não nos é possível afirmar com exatidão quando o PROTEC foi extinto. Após o ano de 1994 não foi encontrada nenhuma referência a esse programa na literatura disponível (vale ressaltar, muito limitada) ou em documentos oficiais, fato que nos conduz a inferir que este tenha sido silenciado em virtude das novas perspectivas educacionais vislumbradas para o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

## **Considerações finais**

Criado no limiar do processo de redemocratização do país, o PROTEC foi um programa dedicado à expansão da Educação Profissional, enquanto parte de um projeto de desenvolvimento econômico, sedimentado no crescimento da indústria. Norteados por esse pressuposto, o Programa objetivava criar Escolas Técnicas e Agrotécnicas de modo a possibilitar a oferta de capacitação de mão de obra para torná-la apta a atender as necessidades do mercado de trabalho. Mantinha-se, dessa forma, uma perspectiva educacional cativa ao capital, na medida em que o PROTEC inscrevia-se em uma concepção tecnicista e produtivista com base na teoria do capital humano, herança dos governos militares.

Embora as bases em que foi edificado esse programa promovessem a manutenção do sistema educacional enquanto instrumento em favor do sistema

capitalista de produção, não se pode negar que foi também responsável por levar ensino técnico de qualidade para todas as regiões do país, haja vista o reconhecimento que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas adquiriram perante a sociedade.

Mesmo que não tenhamos conseguido informações precisas acerca da extinção do PROTEC, é possível afirmar que há, como de costume, um processo descontínuo dos programas educacionais na medida em que cada representante do Poder Executivo julga relevante deixar sua marca impressa nas estruturas públicas, sem considerar, porém, o impacto que essas determinações provocam no sistema educacional de forma geral e na formação a que se submete a classe trabalhadora em particular.

## Referências

BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BRASIL. Lei nº. 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989. x **Diário Oficial da União**, seção I, p. 8473, 1986a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7486.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm). Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 56, de 24 de fevereiro de 1986**.

Implementação de um Programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau, nos termos da presente Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**, seção I, p. 2976, 1986b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3218019/dou-secao-1-26-02-1986-pg-4/pdfView>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Exposição de Motivos nº 135, de 4 de julho de 1986. Elenco de medidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, a serem desenvolvidas em conjunto com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, com vistas à consecução dos recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas, nos termos da presente Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**, seção II, p. 3458, 1986c. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3529371/dou-secao-2-07-07-1986-pg-2/pdfView> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico** [Discurso do Presidente José Sarney]. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 1986d. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jose-sarney/discursos/1986/79.pdf/view>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 554, de 23 de julho de 1986. Diário Oficial da União**, Seção I, 24 jul. 1986e. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3545292/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-24-07-1986>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 67, de 6 de fevereiro de 1987. Cria Unidades de Ensino Descentralizadas. **Diário Oficial da União**, seção I, p. 2062, 10 fev. 1987. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3196334/dou-secao-1-10-02-1987-pg-18/pdfView.DOU.de.10/02/1987,SeçãoI,p.2062>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Realizações do Ministério da Educação** Período 85/90 Governo José Sarney. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28038](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28038). Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Gestão 1992/1994**: síntese das principais realizações. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000655.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRUM, Argemiro Jacob. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DUPAS, G. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: UNESP, 2006.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. A. C.; MAGALHÃES, A. L. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. *In*: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. (org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 139-149.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 55-70.

LEANDRO NETO, R. **A expansão do ensino técnico industrial da rede federal no Ceará**: o caso do IFCE Campus de Cedro (1986-1999). 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2013.

LIRA, A. T. N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica, Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 36, jun. 2009.

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

QUELUZ, G. L. O contexto de surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices: sociedade do trabalho, minoridade e ensino-técnico profissional. *In*: QUELUZ, G. L. **Concepções do Ensino Técnico na República Velha**: 1909-1930. Curitiba: Ed. CEFETPR, 2000. p.17-32

SANTOS, J.A. A trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.