

A implantação da educação profissional técnica no Brasil no século XX: emancipação humana ou sujeição instrumental?

The implementation of professional technical education in Brazil in the 20th century: human emancipation or instrumental sujection?

Joelson Juk

Instituto Federal do Paraná

joelson.juk@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8616-9058>

Fausto dos Santos Amaral Filho

Universidade Tuiuti do Paraná

faustodossantos@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-3800-0706>

RESUMO

O artigo investiga as bases de valores, conhecimentos e realidade concreta da implantação da educação profissional técnica no Brasil no século XX, a partir das categorias de análise emancipação humana e sujeição instrumental, visando uma crítica construtiva do sistema educacional profissionalizante paradoxal no país. Para tanto, foram escolhidas duas fontes principais de estudo do período estabelecido: 1) documental, a saber, LDB 4.024/61, LDB 5.540/68, LDB 5.692/71, LDB 9.394/96, Decreto 2.208/97, Lei 11.684/08; 2) bibliográfica, entre outros, Arendt (1995), Arroyo (1980), Azevedo (1932), Bourdieu e Passeron (1975), Briceño-Leon (2003), Cândido (1989), Cury (2000), Fernandes (1966), Gramsci (1978), Guareschi (1990), Heidegger (1996), Ianni (1994), Kant (2005), Kuenzer (1999), Manacorda (1991), Marx e Engels (1978), Mészáros (2008), Oliveira (1996), Passeron (1975), Pegoraro (1986), Queluz (2000), Saviani (1998; 2011), Teixeira (1968) e Valls (1983). A metodologia é demarcada pela pesquisa qualitativa e pela abordagem dialética, para desvelar as contradições inerentes ao contexto onde a formação profissional se insere, no caso, o sistema educacional. Espera-se compreender em que medida a superação da razão instrumental se dá por meio de um processo educacional politécnico, com o uso de tecnologia da educação capaz de estimular a imaginação, a criação, a crítica e a autocrítica da classe trabalhadora. Para a superação ou confronto com a sujeição instrumental, a proposta educacional profissional técnica é integral, baseada na concepção do ser humano como um *zoon politikon*. Defende-se que todo o conhecimento advindo da investigação concorra para a perspectiva de emancipação profissional técnica, contrária ao tecnicismo.

Palavras-chave: Educação técnica. Emancipação humana. Sujeição instrumental.

ABSTRACT

This article investigates the values bases, knowledge and concrete reality of the implantation of professional technical education in Brazil in the 20th century, taking as foundation the analysis categories of human emancipation and instrumental subjection, aiming a constructive critique of the paradoxical educational system in the country. In order to do this research, two main study sources of the period established were chosen: 1) documentary, specifically, LDB 4.024/61, LDB 5.540/68, LDB 5.692/71, LDB 9.394/96, Decree 2.208/97, Law 11.684/08; 2) bibliography, among others, Arendt (1995), Arroyo (1980), Azevedo (1932), Bourdieu and Passeron (1975), Briceño-Leon (2003), Cândido (1989), Cury (2000), Fernandes (1966), Gramsci (1978), Guareschi (1990), Heidegger (1996), Ianni (1994), Kant (2005), Kuenzer (1999), Manacorda (1991), Marx and Engels (1978), Mészáros (2008), Pegoraro (1986), Queluz (2000), Saviani (1998, 2011), Teixeira (1968) and Valls (1983). The methodology is demarcated by the qualitative research and by the dialectical approach, aiming to reveal the contradictions inherent to the context where the professional formation is inserted, in this case, the educational system. It intends to understand if the instrumental reason overcoming occurs through a polytechnic educational process, with the use of education technology that is capable of stimulating the imagination, creation, criticism and self-criticism of the working class. In order to overcome or confront the instrumental subjection, the professional technical educational proposal is integral, based on the conception of the human being as a zoon politikon. It is defended that all the knowledge, coming from the investigation, induces to a perspective of professional technical emancipation, against the technicalism.

Keywords: *Technical education. Human emancipation. Instrumental sujection.*

Introdução

O Brasil passou por uma significativa mutação em suas estruturas físicas e organizacionais no século XX, decorrente da sua forma de funcionamento enquanto país fortemente influenciado pelas ideias e processos comerciais e industriais da Europa, dos Estados Unidos e do Japão. Na passagem do Período Colonial para o Período Imperial; e depois para o Período Republicano, essa influência pode ser identificada com clareza histórica e social. No entanto, no século XX, essa característica de formação nacional pode ser compreendida em maior profundidade no processo complexo e difuso da implantação da educação profissional técnica no Brasil, em determinados momentos de modo explícito e em outros veladamente. Na arena política, vimos as marcas do pensamento positivista europeu nas palavras-chave *ordem* e *progresso* na bandeira e no pensamento social das emergentes classes republicanas brasileiras. Na esfera educacional, as tendências pedagógicas conservadoras, herdadas dos períodos anteriores, receberam o impacto das tendências pedagógicas progressistas escolanovistas dos educadores estadunidenses e europeus. No campo científico, as crenças epistemológicas nacionais sofreram o confronto

com as visões positivistas e pragmáticas dos cientistas europeus e estadunidenses. No cenário econômico e comercial, a rudimentar estrutura industrial colonial do país sofreu transformações radicais sob as determinações dos processos produtivos estadunidenses (fordismo e taylorismo), europeus (volvismo) e asiáticos (toyotismo).

É esse o panorama que interessa investigar e pensar, para uma melhor compreensão e discussão do objetivo geral deste texto, que se refere ao papel e à função da escola na formação da mentalidade da classe trabalhadora no Brasil. Em primeiro lugar, porque configura-se como a totalidade do ambiente concreto explicativo do surgimento e desenvolvimento do sistema educacional profissionalizante no país. Em segundo lugar, porque possibilita a apreensão do conjunto de pensamento social e ideológico que permite-nos confrontar duas dimensões humanas profissionais distintas, uma voltada para a emancipação humana e a outra para a sujeição instrumental.

Para apresentar os resultados da pesquisa, optou-se por uma estrutura textual com três subtítulos: (1) oferece as *considerações metodológicas* esclarecendo os instrumentos e/ou mecanismos de investigação que possibilitaram o estudo, sua exposição em formato de texto e a declaração dos resultados obtidos; (2) trata da *implantação da educação profissional técnica no Brasil no século XX*, visando fixar sinteticamente, no tempo e no espaço histórico concretos, o surgimento e o desenvolvimento das determinações intelectuais e sociais pertinentes à constituição da classe trabalhadora brasileira; (3) analisa e reflete criticamente sobre as duas dimensões humanas profissionais opostas advindas direta ou indiretamente da política educacional profissionalizante nacional ao longo do século XX, a *emancipação humana* ou a *sujeição instrumental*. Com o artigo, pretende-se a construção de provocações intelectuais ou valorativas que tragam contribuições autênticas para o aprimoramento do entendimento da problemática educacional investigada. Sobretudo, manifesta-se o compromisso de análise, reflexão e proposição de ideias/ações referendadas na realidade concreta, para confrontar as inquietações pedagógicas e sociais dos pesquisadores e dos demais interessados, por meio da crítica do *status quo* educacional profissionalizante no Brasil.

Considerações metodológicas

Para o presente estudo, é empregado o método de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa a partir de análise documental, na busca da compreensão da arena das

significações, das motivações, das crenças e dos valores que os indivíduos expressam nas suas práticas e relações sociais. Julgamos que esse método “[...] permite o investigador/a atuar de dentro. Se aproxima da realidade do estudo de forma natural e permite colher dados ricos, através de estratégias não estruturadas” (BRICENÕ-LEÓN, 2003, p. 161). Essa compreensão é amparada em uma abordagem hermenêutica, que possibilita apreender os sentidos inerentes ao contexto em que a educação profissional se insere — no caso, o sistema educacional profissional brasileiro. Por sua vez, a interpretação se faz presente como imperativo significativo, uma vez que a consciência histórica escuta e reflete sobre si mesma, colocando-se no contexto em que se originou, como o modo de verificação dos significados e valores referentes que lhe dizem respeito.

O que se busca, com as perspectivas valorativas da *historicidade dos fatos e dos sujeitos investigados*, são as dimensões mais profundas do ser e as formas como são construídos os diversos signos constituidores da realidade singular e coletiva. Os dados, os discursos e as práticas, relacionadas ao que designamos na investigação como objetos explicáveis pelo viés da racionalização hermenêutica, trazem uma apreensão constituída de objetividade e de validade científica. Destacamos, aqui, a importância da visão dialética incorporada pela hermenêutica para a fase de preparação e de exposição da pesquisa ora em curso, pois julgamos que “[...] para poder atingir seu objeto, uma teoria dialética tem que proceder hermenêuticamente” (OLIVEIRA, 1996, p. 217), mormente em relação às práticas de pesquisas com a preocupação qualitativa sem, inversamente, desprezar a extensão do fato analisado e explicitado:

A articulação da hermenêutica com a dialética é, portanto, um importante caminho para fundamentar pesquisas qualitativas, na medida em que é possível valorizar as complementaridades e divergências entre elas, dentre as quais podem-se destacar que: trazem a ideia do condicionamento histórico da linguagem, das relações e das práticas; partem do pressuposto de que não há observador imparcial; questionam o tecnicismo em favor do intersubjetivismo da compreensão e da crítica; estão referidas à prática estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho; reúnem o poder para ‘aproximação da verdade’ investigada (ALENCAR; NASCIMENTO; ALENCAR, 2012, p. 255).

O entendimento explicitado pelos autores é relevante *per se*, contudo, permite-nos enfatizar que indica certo recorte metodológico consciente na, durante e após a investigação do objeto escolhido e determinado. Contribui, em sentido semelhante, para atingir-se o objetivo geral deste artigo, como já devidamente explicado na *introdução*. Para corroborar com esse método na estruturação e no desenvolvimento do trabalho, também são levadas

em conta as trajetórias acadêmicas e escolares dos pesquisadores. As atividades pregressas de docência, gestão na rede pública e/ou privada de educação, notadamente em ambientes educacionais profissionalizantes, evidenciam a convicção de que não há condições concretas do método responder *per se* à problemática de investigação científica.

A práxis, nessa direção, indica o caminho da apreensão intelectual das condições concretas que permeiam as relações humanas em sociedade, nas construções epistemológicas. Como percebiam Marx e Engels (1991, p. 37) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, ou seja, há que se orientar no trabalho investigativo pelo viés metodológico dialético que desvela a realidade, transformando-a em assimilação intelectual. Justifica-se, assim, uma adoção do método de exposição e de investigação: o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação, pois há uma apropriação do material, em pormenor, analisando as suas diversas formas de desenvolvimento e seguindo as pistas dos vínculos internos. Após completar esse trabalho, o movimento real pode ser exposto adequadamente e a dinâmica do material se reflete, então, idealmente, mesmo parecendo uma construção *a priori*.

A implantação da educação profissional técnica no Brasil no século XX

No final do século XIX e início do século XX, a conjuntura mundial explica a emergência de um arsenal discursivo de justificação para a crise da Modernidade iluminista que, em termos institucionais, explica uma onda de questionamentos das estruturas científicas, educacionais, morais, políticas, sociais e tecnológicas. Esse fenômeno de correspondência entre as conjunturas aparece como globalização. Conforme Ianni, “[...] o local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e consequente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades” (IANNI, 1994, p. 151). Daí inferirmos que as transformações em curso na sociedade brasileira representaram o impacto das relações sociais mundiais em escala regional, em um movimento histórico dialético. As modelagens sociais, os conflitos de classe, a mobilidade social, as instituições políticas em formação — enfim, o conjunto de elementos estruturantes da sociedade verificados no território nacional nesse período —, não se diferencia essencialmente do que ocorria no cenário internacional. O surgimento de uma espécie de vizinhança global, no século XX, não

pode ser ignorado na reflexão sobre a conjuntura do país daquele momento histórico.

No Brasil, o jogo de tensões mundiais se refletiu desde a instalação da República em 1889 e nas políticas educacionais reformistas. Dentre elas, merecem destaque: Reforma Benjamin Constant (1890-91), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma João Luiz Alves da Rocha Vaz (1925), Reforma Francisco Campos (1932) e Reforma Capanema (1942). A conjuntura local, de fato, indicava uma certa efervescência de ideias novas contrastando com as ideias tradicionais. Para Cândido (1989, p. 182), “não foi o movimento revolucionário de 30 que começou as reformas; mas ele propiciou a sua extensão por todo o país”. Para ele, houve reformas locais como a de Sampaio Dória em São Paulo em 1920, “que introduziu a modernização dos métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório, com notável incremento de escolas rurais” (CÂNDIDO, 1989, p. 182). A sociedade brasileira estava passando por uma transformação estrutural considerável e a escola, em geral, acusava essa situação. Buscava-se uma educação capaz de engendrar novos valores nas crianças e nos jovens, não só para prepará-los, mas, sobretudo, para criar condições culturais de inserção do Brasil no mundo globalizado nascente. Tal busca culminou com o surgimento da chamada Escola Nova: pode-se dizer que isso ocorreu, oficialmente, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Tal manifesto representava um liberalismo educacional adiantado, que nos auxilia na compreensão das resistências encontradas, notadamente de ordem moral e religiosa. O país estava amadurecendo seu republicanismo democrático e a herança colonial persistia com vigor. Para uma exemplificação disso, nas escolas públicas, o ensino laico pretendia oferecer conhecimentos voltados para a cidadania e para o espírito científico, em detrimento do ensino religioso colonial, direcionado para a formação de fiéis com espírito contemplativo. O aprendizado pela experiência e pela observação entrava em choque com o dogmatismo calcado na fé e nos costumes. A crise educacional relatada refletia a crise geral da sociedade. Se, por um lado, os educadores escolanovistas acreditavam que o Brasil somente poderia se integrar ao restante do mundo por meio do ensino científico, por outro lado, os educadores tradicionais viam nessa inserção um caminho impróprio ou improdutivo para o país, porque o cientificismo favorecia o individualismo racionalista, iconoclasta e materialista (CÂNDIDO, 1989).

Havia questões problemáticas a serem equacionadas nas décadas de 1920 e 1930 que transcendiam as fronteiras educacionais, como: (1) as demandas do modernismo nos círculos artísticos e culturais; (2) as lutas de interesses na arena política nacional

representadas pela política do café-com-leite, pelos movimentos de insurgência nas camadas civis e militares e pela crise do 'velho' regime republicano brasileiro; (3) as intercorrências e consequências econômicas, em território nacional, provocadas pela Grande Depressão Americana advinda do *crash* da Bolsa de Nova York; e, (4) o arranjo do tecido social brasileiro decorrente das disputas entre as tradicionais camadas aristocrático-oligárquicas e as emergentes classes burguesas brasileiras. Resta claro que essa conjuntura indica uma crise na função e no papel a ser desempenhado pela educação brasileira, o que coincide com a crise da educação contemporânea referida por diversos autores, brasileiros ou europeus, como Arendt (1995, p. 221): “[...] a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas”. Em termos filosóficos, não são apenas reformas educacionais que estão em conflito, são reformas de um estado republicano nascente, que colocam em choque visões de mundo e poderes antagônicos nas relações das diversas classes sociais na sociedade brasileira.

O contexto histórico-social continha, nos ideais republicanos e positivistas, a crença na educação, em sentido geral, e; na educação profissional técnica, em sentido estrito, como fatores de regeneração dos tecidos sociais, marcados pelas arcaicas características do período imperial. É mister destacar também que a instituição do mercado de mão de obra livre exigia uma nova postura social frente ao trabalho, tarefa levada a cabo pelo Estado e pelas elites dominantes. Segundo Queluz, é necessário observar que:

a República passaria a considerar, dentro dos parâmetros do pensamento liberal, o trabalho como condição intrínseca ao homem, que só se desenvolvendo; possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais. O acúmulo de bens morais e materiais formaria a riqueza da nação (QUELUZ, 2000, p. 17).

Dessa forma, a educação, sobretudo aquela vinculada ao exercício profissional, passou a ser vista pelas autoridades como um instrumento essencial para o desenvolvimento da nova sociedade brasileira. Por meio dela, se almejava inserir o país na seleta lista de nações desenvolvidas, sobretudo; no que diz respeito aos processos internos de industrialização, tão caros ao liberalismo contemporâneo. Mostra-se oportuno e necessário, então, pensar a educação profissional técnica associando-a com as teorias político-filosóficas dessa época, especificamente com o positivismo. O *Estado Positivo* de Auguste Comte retomava a linha desenvolvida desde o século XVII por John Locke, Francis Bacon, David Hume e os demais empiristas. O cientificismo e seu método, isto é, o da

experimentação, fundava aquilo que na mentalidade da burguesia dominante seria o carro chefe do desenvolvimento técnico-científico das nações, ou seja, o trabalho produtivo, que se adequou aos moldes da industrialização do século passado.

Grosso modo, sentiu-se o reordenamento da educação nacional com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública/MEC (1930), com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Dessa maneira, pode-se concluir que, nesse período, “a Educação Nova [escolanovista] busca a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2011, p. 245). O autor nos mostra que a faceta deste projeto revela um pensamento liberal, alicerçado nas ideias de intervenção mínima do Estado, liberdade de pensamento e de pesquisa e no individualismo pedagógico. Sobretudo, um projeto para a sociedade do consenso, que desconhece o conflito de classes como um motor da história humana. Tal perspectiva liberal fica evidenciada na defesa do Programa Nacional de Educação, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Azevedo (1932, p. 125), onde se lê: “sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade”. Em sentido semelhante, temos que:

os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas (TEIXEIRA, 1968, p. 149).

O autor reflete em seu pensamento o anseio de formação de um *status quo* nacional sob a égide de um ideário liberal-democrático eficiente e eficaz para elevar o Brasil à categoria de país desenvolvido e inserido nas economias industriais capitalistas. A educação escolanovista poderia promover a remodelação dos costumes aristocrático-oligárquicos, realinhando-os com os ideais político-filosóficos liberais de igualdade entre os brasileiros. A criação de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto tornaria possível efetivamente o enfrentamento das desigualdades sociais do Brasil, na primeira metade do século XX, provocadas pela expansão demográfica urbana e pelas incipientes plantas

industriais. As consequências advindas dessa conjuntura, para a produção de conhecimento e para as diretrizes do ensino técnico brasileiro, serão analisadas a seguir.

Emancipação humana ou sujeição instrumental?

A educação institucionalizada, como é sabido, nas crises institucionais econômicas ou políticas, torna-se uma espécie de tábua de salvação ou de legitimação das ações do aparelho estatal, representante das forças ou setores hegemônicos, como nos ensina Gramsci (1978). É nesse sentido que podemos identificar o questionamento sobre o sistema educacional, pós-manifesto, colocando em suspensão a pretensa harmonização dos interesses individuais com os coletivos, que em seu bojo levava inevitavelmente a uma dicotomização entre cidadãos. Por um lado, aqueles com cidadania plena detentores de uma suposta formação intelectual clássica e, por outro lado, os trabalhadores, considerados, como até hoje o são em alguns ambientes, inclusive acadêmicos, como força de trabalho à disposição do mercado e da lógica presente nas concepções economicistas e desenvolvimentistas do Estado:

para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 1999, p. 89).

A autora nos alerta para dois tipos de formação, sendo a primeira voltada para a emancipação humana e a segunda para a sujeição instrumental. No primeiro caso, o estudante recebe uma educação completa para o pensar livre e, portanto, autêntico. Assim direcionada, essa pedagogia corrobora para que o discente compreenda as influências e confluências de sua formação, apoderando-se do próprio destino. As verdades ou conteúdos apreendidos passam pelo crivo da intencionalidade, da subjetividade, das possibilidades e objetividades. Há, por isso mesmo, uma formação emancipadora. No segundo caso, a pensadora chama atenção para um tipo de instrução técnica unilateral voltada para o direcionamento do ser-aprendiz-reprodutor de informações e saberes dispostos em grades curriculares fragmentadas e sem nexos epistemológicos. A formação escolar, nesse sentido, passa por um método de ensino instrumental baseado em apostilas e manuais que geram

domínios restritos de saberes e acúmulo de dados recebidos sem reflexão ou apropriação intelectual. A ideologia da neutralidade e objetividade da pedagogia é retirada do campo da dúvida e colocada no porto seguro da sala de aula e do laboratório. De modo direto, a instrução substitui a formação com apelo às técnicas de ensino centradas na simples observação sensorial, na oficina, na prática afastada da teoria. O imperativo da sujeição instrumental é, portanto, meio e finalidade educativa: os instrumentos, máquinas e equipamentos, em conjunto com a repetição de comportamentos, torna-se o sentido da prática didático-pedagógica.

É nessa perspectiva que podemos pensar as reformas e a criação das escolas de educação profissional técnica no início da república brasileira: “[...] a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais” (KUENZER, 1999, p. 88). Essas escolas foram criadas pelo Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha. Podemos entender, assim, como os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm parentesco institucional com os Centros Federais de Educação Tecnológica, com as Escolas Técnicas Federais e com as Escolas de Aprendizes Artífices. Em vez de buscar uma formação integral dos indivíduos, isto é, preparar trabalhadores qualificados e cidadãos participativos, os processos pedagógicos nas escolas especializadas em formação técnica centravam-se na transmissão repetitiva de métodos e práticas a serem utilizados no chão das novas fábricas e oficinas espalhadas pelo país, notadamente nos médios e grandes centros urbanos das regiões Sudeste e Sul. As disciplinas que não estavam atreladas diretamente à instrução técnica do aluno eram retiradas das grades curriculares ou permaneciam como opcionais, facultativas ou complementares. Buscava-se a todo custo moldar o trabalhador desejado e necessário, submisso à nova ordem social. Daí a premência de disciplinas voltadas às áreas empíricas, exatas ou naturais. A instrução empírico-formal deveria prevalecer sobre a formação humanística.

A passividade pedagógica se tornara um elemento importante para a engrenagem da produtividade, já na primeira metade do século XX. Na segunda metade desse século, a inclusão de disciplinas técnicas nos currículos dos cursos, como efeito imediato, trouxe a diminuição da carga horária de determinadas disciplinas, como Geografia e História, que se transformaram em Ciências Sociais, e a exclusão de outras, como Filosofia e Sociologia. Afinal, essas áreas do conhecimento abriam um campo vasto para a crítica social e política, provocando as reações dos setores conservadores que invocaram o princípio da segurança

nacional. Aos profissionais humanistas da educação restou o estigma do não-especialista, desqualificado para o perfil de mercado. Esse discurso ajudou a encobrir o incômodo causado pelas ciências humanas e sociais que, inerentes ao seu ofício, favoreciam a discussão sobre o *status quo* da sociedade vigente — no caso específico em questão, a sociedade brasileira sob a batuta do regime militar, a partir da década de 1960. A inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos técnicos laureia o surgimento das matérias mais adequadas ao moralismo nacionalista e à pedagogia tecnicista.

Da década de 1970 até a década de 1990, o ensino da *cultura geral* ou das *humanidades* foi brutalmente alijado pelo currículo tecnicista, provocando, por um lado, o desinteresse e a ideia de inutilidade de seus ensinamentos e, por outro, uma lacuna na formação docente. Por isso, “os professores formados antes de 64 ficaram muito tempo sem poder dar aulas e por isso estão, hoje, defasados, situados em outros espaços culturais” (PEGORARO, 1986, p. 11). Houve, claramente, a manutenção de um sistema educacional profissional técnico paradoxal e injusto, conforme registra o pensador Valls (1983, p. 42): “no passado recente brasileiro, os professores mais brilhantes foram aposentados ou expurgados das universidades, o pensamento crítico foi perseguido e desestimulado, o pensamento dogmático, representante do arbítrio, instalou-se nas escolas”. Assim,

a organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e definição de seus rumos (ARROYO, 1980, p. 17).

Na esteira do pensamento do autor, mas lembrando Pegoraro (1986, p. 9), “[...] o movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país”. Isso se verifica, também, nas gerações de estudantes, no período da redemocratização do país, com déficit no desenvolvimento das competências e habilidades humanísticas, alicerçadas na reflexão sobre os problemas da vida em geral e do mundo do trabalho, na perspectiva da complexidade e da diversidade axiológica, epistemológica e ontológica. Essa perspectiva é salientada em Cury (2000, p. 75), “a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. Isso porque a educação é um processo regido pela transmissão do saber que gera poder social, na medida em que revela como a sociedade está organizada e como a mesma funciona com seu modo de produção da vida e das coisas. Desse modo, ela pode superar as contradições, em tese, mas isso “depende da

função política que ela assumir” (CURY, 2000, p. 80). Entende-se, assim, porque as reformas da educação profissional técnica não resultaram em democratização ou emancipação profissional para as classes sociais, mas quase sempre em um aprofundamento das diferenças classistas. O caminho para essa superação depende da vontade política socialmente referendada e de mudanças na essência do ordenamento jurídico-legal que tangencia todo processo educacional profissional técnico, em sua complexidade. As reformas já citadas e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20/12/61, não conseguiram criar um sistema público de ensino independente do sistema de produção liberal. Até mesmo porque, como se vê na definição da educação pública, “o poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico” (BRASIL, 1961, Art. 108). Entende-se, assim, a regulamentação que a LDB, Lei n.º 5.692 de 11/08/71, trouxe para a formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, Art. 5º, § 2º).

A rigor, nota-se que se fortaleceu o argumento da justiça educacional profissional técnica a partir da eficiência econômica, sendo o Estado responsável pela educação básica, pelo controle institucional e pelo repasse dos recursos orçamentários para a formação profissional e superior. Isso se reflete nos dias atuais, quando verificamos como as políticas educacionais resultam das pressões para os ajustes estruturais neoliberais e a diminuição, cada vez maior, da presença direta do Estado no sistema educacional — ainda que possamos dizer que indiretamente o Estado, aliado aos interesses do capital, continuamente forneça as condições de possibilidade para a implementação hegemônica dos interesses do referido capital. É o que se vê na LDB, Lei n.º 9.394 de 20/12/1996, quando abre espaço para a organização de um sistema educacional profissional técnico paralelo, formalmente separado da estrutura regular de ensino: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 40). Para Saviani (1998), esta lei tem caráter flexível, inespecífico e minimalista, sendo, portanto, carregada de anacronismos e ainda, repleta de conceitos difusos que trazem prejuízo ao modelo de educação profissional técnica de cunho politécnico.

Não menos preocupante, o Decreto n.º 2.208, de 17/04/97, foi aprovado com a ideia de articulação entre a educação profissional técnica e os setores empresariais, entendendo esses como responsáveis pela composição dos currículos e a administração e o financiamento das instituições. É tendo isso em vista que a educação profissional técnica passa a ser financiada “com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial, Banco Interamericano e setores privados (Sistema S, empresas e instituições privadas)” (KUENZER, 1999, p. 105). Os documentos do sistema bancário hegemônico também indicam isso: “a educação profissional dá melhores resultados quando realizada com a participação direta do setor privado em sua oferta, financiamento e direção” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8). É preciso, portanto, considerar a (im)possibilidade de uma verdadeira mudança dos interesses que regem a educação profissional técnica no interior da própria estrutura do sistema capitalista.

Ao fim e ao cabo, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Nessa direção, a razão emancipatória deve provocar a desconfiança na razão instrumental, na medida em que chama atenção para os interesses evidentes e subjacentes que sustentam um pensamento reducionista e mecanicista de sociedade, pautado nas soluções imediatistas dos problemas concretos. Afinal, segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 220): “se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe”, não é porque isso decorre de um desconhecimento total do mundo, antes é porque:

a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 220).

Nessa perspectiva, as subjetividades dos indivíduos são ofuscadas pelo poder de dominação da lógica totalizante da educação profissional técnica nas escolas especializadas do Brasil. O seu funcionamento pedagógico e didático, especialmente na constituição e no desenvolvimento do período republicano, não se realiza de modo linear, claro ou fluido:

o lado dramático e cruel da situação educacional brasileira está exatamente aí. O homem da camada social dominante tira proveito das deformações de sua concepção de mundo. Ao manter a ignorância, preserva sua posição de mando, com os privilégios correspondentes. (FERNANDES, 1966, p. 537)

A camada social dominada, a classe trabalhadora em geral, corresponde ao estrato social desorganizado, subserviente, incapaz de perceber ou desvendar as amarras e concepções subjacentes da ideologia liberal tecnicista. Dessa maneira, o projeto educacional profissional técnico brasileiro deveria ser construído em bases democráticas não-alienantes, cultural, moral, política e socialmente libertadoras ou, em termos sociológicos iluministas, esclarecidas (FERNANDES, 1996). A visão crítica da técnica pode consolidar seu espaço nas escolas como o *locus* privilegiado para o pensamento esclarecido, cumprindo seu papel histórico de revelação desse estado de entorpecimento da consciência humana contemporânea ou de minoridade. Para Kant (2005, p. 63), “esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro”. Mas, em linhas gerais, para quem serviria esse esclarecimento? Para Guareschi (1990, p. 78), a escola poderá “ser o local onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social”. O autor observa que a superação da razão instrumental ocorre em um processo educacional profissional que estimula a imaginação, a criação, a crítica e a autocrítica. A escola, aqui entendida, possui um perfil politécnico na medida em que pressupõe habilidades e competências cognitivas sem ignorar o desenvolvimento de uma consciência social dos estudantes no processo de aprendizagem. Esses aprendizes, nesse processo, recebem uma educação emancipadora ou esclarecida, na medida em que esta seja capaz de promover neles uma transcendência de seus limites e possibilidades enquanto sujeitos do conhecimento. A isso denominamos *formação integral* ou *omnilateralidade*.

Pautando nossas ações letivas por essa educação, isto é, intelectual, corporal e tecnológica, a lógica do mundo do trabalho substitui o cálculo do mercado de trabalho: a educação tecnológica aqui é entendida como uma formação *politécnica*. Em termos conceituais, isso implica dizer que estamos diante de uma educação profissional técnica “abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria” (MARX; ENGELS, 1978, p. 223). Essa formação politécnica omnilateral é que eleva a classe trabalhadora muito acima das classes burguesa e aristocrática. Para melhor compreensão dos conceitos de politecnia e de tecnologia da educação, aqui defendidos, é necessário compreender que:

O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba (MANACORDA, 1991, p. 32).

Em sentido abrangente, o autor deixa subentendido que a *politecnia* proporciona a superação da pedagogia bancária incorporada nas escolas à luz do sistema de produção e de distribuição da força de trabalho no chão das fábricas. Para ele, a formação politécnica provoca a luta contra os mecanismos de alienação da escola que se assentam nos conhecimentos superficiais do mundo e na arduosa segurança das leis naturais mecânicas. A crítica recai sobre a técnica pela técnica: “aqui se tem em mira a possibilidade de a civilização mundial, assim como apenas agora começou, superar algum dia seu caráter técnico-científico-industrial como única medida da habitação do homem no mundo” (HEIDEGGER, 1996, p. 99). Nesse sentido, se faz necessário o desenvolvimento de uma *tecnologia da educação* como passo seguinte que conduz a uma educação profissional técnica omnilateral. Para tanto, o estudante carece de uma pedagogia integral promotora da reflexão crítica e emancipadora do estado de reprodução, haja vista que deste modo o aprendiz consegue uma transcendência da realidade vivida para uma realidade pensada.

A escola técnica, sua pedagogia e suas técnicas didáticas de ensino, prescindem de uma disposição institucional para a responsabilidade de desenvolvimento do ser humano. O tecnicismo curricular é uma pseudoconcreticidade e precisa ser combatido pela ideia de uma *humanização do currículo técnico* com esforço de todos os atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo de formação dos profissionais técnicos.

Considerações finais

No presente artigo, a análise sobre a legislação educacional e o processo histórico da implantação da educação profissional técnica no Brasil; trouxe conhecimentos sobre as transformações comerciais, econômicas e educacionais da primeira metade do século XX, que deram origem às reformas educacionais e, também, sobre o período da Ditadura Militar que condicionou o sistema educacional profissional técnico nacional aos mecanismos e diretrizes do capitalismo liberal internacional. Ficou evidenciada uma formação paradoxal da classe trabalhadora. Vimos que as orientações curriculares para as escolas, ao

justificarem a necessidade de reformas, separaram a educação profissional técnica da educação regular, recolocando a histórica visão educacional tecnicista para as classes de trabalhadores e a visão humanística clássica para as classes dirigentes e políticas. O dualismo é conformado, também, se observarmos no final da classificação das disciplinas escolares o termo *tecnologia*, como vemos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006: o 1º volume é chamado de *linguagens, códigos e suas tecnologias*, o 2º volume *ciências da natureza e suas tecnologias* e o 3º volume *ciências humanas e suas tecnologias*. A preocupação com o mundo tecnológico fica evidente na legislação estudada: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996, Art. 36, inciso I, § 1º). Ao final desse estudo identificamos as possibilidades teóricas e concretas que confrontam esse sistema educacional paradoxal voltado à formação unilateral dos profissionais. A principal constatação é de que a organização escolar prevista nessa legislação deixa margem para a criação de matrizes curriculares compostas por disciplinas com conteúdos próprios e independentes entre si.

A transversalidade disciplinar, em muitos casos, surge como uma alternativa forçada de negação das contradições e/ou deficiências político-pedagógicas dos Projetos de Curso enumerados e sugeridos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Esse catálogo, sendo uma ferramenta reguladora da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, com orientações voltadas às instituições, aos estudantes e à sociedade em geral, poderia trazer uma perspectiva de omnilateralidade no planejamento dos cursos e das correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio, como uma política pública de formação técnica integral, crítica e emancipadora. Assim sendo, teríamos uma defesa de certa *filosofia da técnica* estimuladora da integração curricular como uma estratégia de ensino e um processo dialético de superação da realidade educacional anacrônica dualista. Nessa política pública, o espaço da atitude cooperativa, responsável social e pedagogicamente, seria o *télos* a ser buscado no exercício de gestão educacional, nas atividades letivas e nas deliberações pedagógicas.

Registre-se os avanços nos debates e nas políticas educacionais oficiais, advindos da atuação dos pesquisadores das temáticas educacionais, da pressão de intelectuais sobre os governos e instituições de ensino, do crescimento no número de eventos científicos e de periódicos especializados na questão da formação da classe trabalhadora e dos posicionamentos teóricos críticos de educadores em sala de aula e em outros espaços da sociedade. A inclusão da Filosofia e da Sociologia, como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (portanto, regular e profissional), reflete avanços. Mas, é necessário

dizer; que essa obrigatoriedade estabelecida pelo Parecer CNE/CEB 38 de 07/07/2006 e pela Lei nº 11.684 de 02/06/2008 não foi consensual. Exigiu-se a mobilização ao longo dos últimos anos, promovida por profissionais das áreas, associações científicas ou de categoria, instituições de ensino e setores do governo.

As iniciativas legislativas ou do executivo federal de retirada da obrigatoriedade de oferta dessas áreas do saber do currículo brasileiro ou mesmo as alternativas “bem-intencionadas” para que sejam ensinadas diluidamente no transcorrer do Ensino Médio, especialmente dos cursos técnicos, demonstram um vilipêndio aos filósofos e sociólogos, como também uma negligência histórica em relação aos debates e movimentos sócio-intelectuais que reconheceram a relevância teórica e epistemo-metodológica do conjunto dos domínios/conhecimentos filosóficos e sociológicos na história da educação das sociedades. São exemplificações dessas ofensivas arcaicas e contraditórias no cenário nacional, a Medida Provisória nº 746/2016, sancionada como a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, e o projeto de Lei nº 867/2015, que pretende criar o “Programa Escola sem Partido”. Neste “programa”, com redação inconsistente e lacunar, indica-se como meta o estabelecimento de uma nova diretriz e base da educação pátria, haja vista que seus preponentes asseguram que não existe educação e sim doutrinação dos professores nas escolas do país. Os exemplos apontam para uma realidade espiritual e intelectual que encerra concepções e ações dirigidas para a fragmentação da sociedade brasileira.

As possibilidades de melhoria das relações humanas, por meio de uma formação escolar e social densa e crítica, sofrem revés nesse momento da história nacional. Assim, destacamos que, com elementos fundantes de uma diretriz educacional profissional técnica integral, do homem como um *zoon politikon*, é que a proposta desse artigo se coaduna. Não se trata de estabelecer uma resposta monolítica nem tampouco evasiva. Cabe então apontarmos uma direção, como resposta advinda da investigação sobre o papel e a função da escola na formação da mentalidade da classe trabalhadora no Brasil. A implantação da educação profissional técnica no Brasil no século XX, como vimos, não está distante da vivência dos pesquisadores, mas foi estudada com cautela e certo distanciamento epistemológico e axiológico, em vista de resultados advindos de certa crença socialmente construída. Temos que compreender as estruturas institucionais que nos cercam, mais complexas do que as estruturas subjetivas/individuais, buscando extrair um norte de ação e de reflexão. A defesa dos conceitos de *politecnia* e de *tecnologia da educação técnica*; contribui para a intervenção na gestão do ensino técnico brasileiro, por meio do debate e de reflexão propositiva.

Referências

ALENCAR, Tatiane de Oliveira Silva; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do; ALENCAR, Bruno Rodrigues. Hermenêutica Dialética: uma experiência enquanto método de análise na pesquisa sobre o acesso do usuário à assistência farmacêutica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, 25(2): 243-250, abr./jun., 2012.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identificam**: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.

AZEVEDO, Fernando et al. **Esboço escrito a partir do Manifesto dos pioneiros da educação nova**. (1932). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 22/06/2017.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C., 1995. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf. Acesso em: 22/06/2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23.09.1909**. Rio de Janeiro, 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17.04.1997**. Brasília, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 24/06/2017.

_____. **Lei nº 4.024 de 20.12.1961**. Brasília, 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25/06/2017.

_____. **Lei nº 5.692 de 11.08.1971**. Brasília, 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25/06/2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20.12.1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25/06/2017.

_____. **Lei nº 11.684 de 02.06.2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20.12.96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1.
Acesso em: 26/06/2017.

BRASIL/MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13558&Itemid=859. Acesso
em: 26/06/2017.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006**. Disponível em: http://www.filoeduc.org/gt/peceb038_06.pdf. Acesso em: 26/06/2017.

BRICEÑO-LEON, Roberto. Quatro modelos de integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERGER, P.; MARSIGLIA, R.M.G; GOMES, M.H. de A. **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

IANNI, Octavio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP/IEA, vol. 8, nº. 21, p. 147-63, 1994.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** Petrópolis: Vozes, 2005.
KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: *Educação Profissional: tendências e desafios*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
_____. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PEGORARO, O. **Filosofia: a ressurreição depois do banimento**. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha** (1909-1930). Curitiba: CEFET-PR, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VALLS, Á. **A Filosofia no II Grau**. Porto Alegre: Correio do Povo, 1983.

Submetido em 04/08/2017

Aprovado em 30/10/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)