

## ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: APROPRIAÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CEFET-MG SEGUNDO A MEMÓRIA DE SEUS EX-PROFESSORES (1971-2004)

BETWEEN THE PRESCRIBED AND THE LIVED: APPROPRIATIONS OF THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION POLICY AT CEFET-MG ACCORDING TO THE MEMORY OF ITS FORMER TEACHERS (1971-2004)

ENTRE LO PRESCRITO Y LO VIVIDO: APROPRIACIONES DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL CEFET-MG SEGÚN LA MEMORIA DE SUS EX PROFESORES (1971-2004)

Gustavo Henrique Barbosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa as apropriações e os impactos das políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) entre os anos de 1971 e 2004. Utilizando a metodologia da História Oral, o estudo fundamenta-se nas memórias de cinco ex-docentes da instituição para investigar a tensão constante entre a "norma prescrita" pelas legislações de Estado e a "norma vivida" no cotidiano escolar. A narrativa histórica é dividida em três eixos centrais: a profissionalização compulsória e o viés tecnicista impulsionado pela Teoria do Capital Humano durante a ditadura civil-militar (Lei nº 5.692/71); o processo de redemocratização na década de 1980, caracterizado pela fundação de representações de classe (ASCEFET e ADCEFET-MG) e pelas disputas curriculares para a inclusão das Ciências Humanas; e a resistência docente contra o desmonte do ensino integrado promovido pelas diretrizes neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso (Decreto nº 2.208/97). Conclui-se que a atual consolidação do Ensino Médio Integrado e da politécnica na instituição não é um mero desdobramento legal, mas o resultado direto da agência histórica, da adaptação e da resistência política de seus educadores em defesa da formação humana integral.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. História Oral. CEFET-MG. Políticas Educacionais. Memória Docente.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social da Cultura (UFMG); Professor do CEFET-MG.

**ABSTRACT:** The article analyzes the appropriations and impacts of Professional and Technological Education policies at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) between 1971 and 2004. Using the methodology of Oral History, the study is based on the memories of five former teachers of the institution to investigate the constant tension between the "prescribed norm" by State legislation and the "lived norm" in everyday school life. The historical narrative is divided into three central axes: compulsory professionalization during the civil-military dictatorship (Law No. 5,692/71); the redemocratization process in the 1980s and curricular disputes; and teacher resistance against the dismantling of integrated education in the 1990s. It is concluded that the consolidation of Integrated High School and polytechnic education in the institution is a direct result of the historical agency and political resistance of its educators in defense of comprehensive human formation.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Oral History. CEFET-MG. Educational Policies. Teacher Memory.

**RESUMEN:** El artículo analiza las apropiaciones e impactos de las políticas de Educación Profesional y Tecnológica en el Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) entre 1971 y 2004. Utilizando la metodología de la Historia Oral, el estudio se basa en las memorias de cinco ex docentes de la institución para investigar la tensión entre la "norma prescrita" por las legislaciones estatales y la "norma vivida" en la cotidianidad escolar. La narrativa histórica aborda tres ejes centrales: la profesionalización obligatoria y el sesgo tecnicista de la dictadura civil-militar (LDB nº 5.692/71); el proceso de redemocratización en la década de 1980 y las disputas para la inclusión de las Ciencias Humanas; y la resistencia docente contra el desmantelamiento de la enseñanza integrada promovido por las directrices neoliberales en los años 1990. Se concluye que la consolidación de la Enseñanza Media Integrada es el resultado directo de la agencia histórica y resistencia política de sus educadores en defensa de la formación integral.

**Palabras clave:** Educación Profesional y Tecnológica. Historia Oral. CEFET-MG.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado em cinco entrevistas gravadas no contexto do Projeto "A docência no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: histórias de vida de professores (as) aposentados (as)". Os depoimentos registram a vivência institucional destes entre 1971 e 2004 e foram narradas durante o ano de 2025. O período abarcado pelas memórias apresenta diferentes contextos políticos e educacionais da construção da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. O objetivo é, por intermédio dos depoimentos, nos aproximar da vivência destas políticas públicas em uma instituição federal de educação profissional - o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

O recorte analítico deste estudo se concentra nas transformações legais e administrativas ocorridas entre 1971 e 2004. Sob esse escopo, nos debruçamos sobre alguns dos marcos normativos mais relevantes: a profissionalização compulsória imposta pela Lei nº 5.692/71; os novos contornos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); o desmonte da Politécnica provocado pelo Decreto nº 2.208/97; e, por fim, a reconstrução promovida pelo Decreto nº 5.154/04, que restabeleceu o Ensino Médio Integrado. As fontes orais revelam, contudo, que a recepção desse aparato legal no CEFET-MG esteve longe de ser um processo linear ou passivo. Mais do que registrar a obediência às legislações oficiais, as memórias dos docentes nos permitem compreender as tensões, as adaptações e as resistências que traduzem a política pública para a realidade da escola.

O CEFET-MG foi criado em 1909 pelo Decreto nº 7.566/1909 com o nome de "Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais". O ato fez parte da política do governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910) com vistas a, por intermédio da capacitação para o trabalho, educar e socializar menores de idade órfãos e desvalidos. Entre 1909 e 1941, a Escola, que funcionava na Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte, ensinava ofícios como alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Em 1942, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), a Escola de Aprendizes passou a chamar-se "Escola Técnica de Belo Horizonte" atendendo a demanda de formação de mão de obra para o projeto de industrialização do país perpetrado por Vargas. Em 1959, a instituição ganha autonomia administrativa e didática através da Lei nº 3.552/1959 passando a se chamar então "Escola Técnica Federal de Minas Gerais" (ETFMG).

Em 1971, durante os governos militares (1964-1985), a Lei nº 5.692/71 tornou a profissionalização compulsória em todo o 2º grau e, nesse contexto, a Escola Técnica ganhou relevância. O currículo propedêutico sofreu redução em favor das disciplinas técnicas, consolidando a identidade tecnicista e a forte conexão da instituição com o mercado de trabalho e a política desenvolvimentista dos governos de então. Em 1978, por intermédio da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Nascia então o CEFET-MG. A instituição passa a ofertar, além do ensino técnico, cursos de Engenharia (inicialmente Engenharia Industrial Elétrica e Mecânica), engenheiros em cursos rápidos, marcando de forma relevante um novo momento da instituição, agora também oferecendo ensino superior.

Em 1994 (Lei nº 8.948), o CEFET-MG se consolida como autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Entre 1996 e 2003 alterações na LDB nº 9.394/96, a partir do Decreto nº 2.208/97, flexibilizaram a Educação Profissional de Nível Médio ao instituir a separação entre a Formação Geral (Ensino Médio) e a Formação Profissional (Técnico). Esse é um marco importante na instituição ao impor a necessidade de reformulação dos currículos e das formas de atuação da instituição. Os relatos dos colaboradores da pesquisa evidenciam que houve disputas em torno do tema, uma vez que a legislação desarticulava o projeto pedagógico de formação integral, retomando na instituição o foco tecnicista em cursos profissionalizantes paralelos ou subsequentes. A retomada da Politécnica e do Currículo Integrado ocorre a partir do Decreto nº 5.154/04 e restabelece a possibilidade do Ensino Médio Integrado. O CEFET-MG retoma seu foco na formação integral (técnica e humanística).

O trabalho passa, assim, pelas seguintes indagações: como a memória docente reconstrói esses períodos históricos? Que sentidos são atribuídos a essas mudanças? E de que forma a legislação educacional efetivamente se tornou prática no dia a dia da escola? Nessa direção, este estudo não se propõe a ser apenas um inventário cronológico da legislação, mas sim uma análise da tensão entre o prescrito (as leis) e o vivido (a experiência docente). Ao dar voz aos professores que atravessaram da ditadura militar à redemocratização, e do tecnicismo ao ensino integrado, da graduação à pós-graduação buscamos compreender a tessitura de uma identidade institucional que é plural e, por vezes, conflituosa. Espera-se, assim, contribuir para a historiografia da Educação Profissional, evidenciando que o CEFET-MG se construiu não

apenas por decretos, mas pela agência histórica de seus educadores frente aos desafios de cada época.

## 2. METODOLOGIA: MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL E A COMUNIDADE CEFET-MG

As fontes utilizadas para esta análise são os registros de memória de ex-docentes do CEFET-MG. Adotamos aqui a perspectiva de que a rememoração é um fenômeno coletivo. A partir de Maurice Halbwachs (2006), compreendemos que as lembranças individuais são reconstruídas e sustentadas em quadros sociais partilhados, nesse caso, da instituição CEFET-MG. Como afirma o autor:

O indivíduo evoca suas lembranças apoiando-se nos quadros da memória social. Em outros termos, as diversas preocupações, os diversos grupos [...] a que pertencemos em dado momento, mantêm-nos em contato com tal ou qual lembrança (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Caracterizamos esses docentes como partícipes de uma "comunidade de destino". Isto implica em evidenciar que suas memórias não são fragmentos isolados. Elas são o resultado de uma vivência compartilhada frente às rupturas impostas pelas reformas educacionais e pelos desafios do trabalho docente. Segundo Mehy "Na comunidade de destino, o que conta é a marca de um episódio vivido em comum, que sela a união dos membros do grupo. [...] É a história de um passado que não passa e que teima em permanecer vivo no presente" (MEHY, 2005, p. 55).

Ao narrarem as tensões das alterações legais e institucionais, esses sujeitos reconstroem uma memória onde "o indivíduo é a síntese de sua coletividade" (MEHY; HOLANDA, 2011, p. 35). Isto revela que a identidade institucional foi forjada não apenas por decretos, mas pela experiência compartilhada de resistência e adaptação.

Para registrarmos as memórias docentes, fizemos uso do arcabouço teórico e metodológico da História Oral. Mais do que entrevistas, a História Oral é um método estruturado que discute a produção de fontes orais. Ao contrário da História documental, ela busca a "versão" dos sujeitos apoiando-se em suas memórias. O importante não é a busca pelo fato em si mas pelo "sentido" dado a este pelo narrador, a partir do seu lugar social:

Na história oral, o que importa é a versão. A versão não é a mentira, nem o erro; é a verdade de quem viveu a experiência. [...] É na soma das versões que se desenha a identidade de um grupo (MEHY, 2005, p. 112).

Ou, como alerta Portelli (2016, p. 43), "as fontes orais nos dizem não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez". Na

História Oral, o documento é fruto de um encontro entre o pesquisador e o entrevistado. É uma produção, portanto, colaborativa:

A subjetividade do falante é parte inseparável do relato histórico oral. O que os informantes dizem torna-se, de fato, um ato de autorrepresentação. [...] A narrativa oral é sempre uma narrativa pessoal, mas que fala, através do indivíduo, da cultura e da história de seu grupo (PORTELLI, 2016, p. 58).

A escolha da História Oral nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as nuances que escapam aos registros burocráticos. Enquanto os decretos governamentais e as atas administrativas cristalizam a 'norma prescrita' — fria e ordenadora —, as narrativas orais nos permitem acessar a 'norma vivida'. É nesse espaço entre o que a lei determinava e o que efetivamente ocorria no "chão da escola" que a História Oral opera, revelando as táticas, as angústias e as resistências dos docentes que humanizam os processos de transformação institucional do CEFET-MG.

Essa união entre os conceitos de memória social e comunidade de destino, operada pela metodologia da História Oral, constitui a base fundamental para a leitura das narrativas que apresentaremos. Ao assumirmos a subjetividade apontada por Portelli (2016) não como uma falha, mas como um recurso analítico, compreendemos que os relatos dos docentes do CEFET-MG são, simultaneamente, registros pessoais e testemunhos sociais. É através dessa "memória de quem viveu" que buscaremos, nas próximas seções, desvelar como a identidade do CEFET-MG foi reconstruída cotidianamente frente às imposições legais e às transformações do ensino profissional no país.

### **3. A NORMA E A VIDA: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA DITADURA MILITAR AO PRIMEIRO GOVERNO PETISTA**

Para compreender como as macropolíticas educacionais foram recebidas no cotidiano de uma Escola Federal, recorreremos aos relatos de cinco ex-docentes do CEFET-MG, cujas trajetórias atravessam diferentes períodos da instituição. O grupo de colaboradores, entrevistados em 2025 no âmbito do projeto de pesquisa "A docência no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: histórias de vida de professores(as) aposentados(as)", é composto por três homens e duas mulheres que representam a diversidade das áreas técnica e propedêutica da instituição. Dois entrevistados, além de professores, foram também alunos da instituição. O Professor L. (aluno na década de 1950 e docente de Geografia entre 1965-1991); o

Professor P. (aluno no início dos anos 1970 e docente da área técnica entre 1978-2019); o Professor A.L. (aluno no início dos anos 1970 e docente da área técnica entre 1977-2013); a Professora M.B. (docente de Matemática entre 1996-2022); e a Professora M.C. (docente de História e Ciências Sociais entre 1990-1997). Para preservar a identidade dos depoentes, optou-se pela utilização das iniciais de seus nomes.

A partir de suas memórias, tentamos identificar como a "norma", ou seja, as diversas legislações da educação profissional eram ressignificadas pela "vida" — o cotidiano escolar. Os depoimentos que trazemos aqui falam das memórias de diferentes períodos e políticas da Educação Profissional no Brasil. Abarcam desde as transformações postas pela LDB nº 5.692/71, quais sejam, a obrigatoriedade do ensino técnico de segundo grau, e a Cefetização, isto é, a oferta de cursos "rápidos" de Engenharia Operacional; passando pelas transformações curriculares e institucionais postas pelo processo de Redemocratização no final dos anos 1980 e pelas Reformas da Educação Profissional da Era FHC nos anos 1990.

### 3.1. A LDB de 1971 e a prática na ETFMG

A Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus durante o governo Médici (1969-1974), instituiu a profissionalização compulsória no nível médio (antigo 2º grau) como  
7

peça central do projeto de desenvolvimento econômico da ditadura civil-militar. A intenção era formar trabalhadores para o desenvolvimento econômico industrial. A nova organização impactou diretamente as Escolas Técnicas Federais (ETFs), transformando-as nas principais vitrines de eficiência do projeto educacional do regime.

Enquanto as escolas estaduais não possuíam recursos para implementar as oficinas e laboratórios exigidas para a modalidade de ensino, as ETFs receberam investimentos governamentais significativos e consultoria técnica internacional (especialmente via acordos MEC-USAID) para modernizar seus laboratórios (CUNHA, 2005). Nesse contexto, as ETFs mantinham estreita relação com o mercado e a formação proposta era no sentido de atendê-lo. Corroborando essa visão, Cabral (2006) aponta que a LDB de 1971 buscou preencher o hiato de qualificação para os "Grandes Projetos" de infraestrutura do governo.

Nas memórias do Professor P., que vivenciou esse período inicialmente como aluno, e depois como docente, essa instrumentalização da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (atual

CEFET-MG) para dar suporte ao chamado "milagre econômico" é destaque. Ele lembra que a escola funcionava em sintonia com o sistema produtivo estatal e privado:

Na época de 74 a 76, a Petrobras estava em expansão com o sistema de dutos, oleodutos e gasodutos. Era novidade esse meio de transporte e infraestrutura. Tinha muitas opções. Muito emprego. Então todos os meses de férias, leia-se julho, dezembro e janeiro, eu aluno, ia estagiar. Eu tinha uns canais dentro do CEFET, que era o laboratório de solos e a maioria dos professores que davam aula em estradas tinham empresas lá fora, então eu ia fazer estágio, por exemplo: construção da duplicação da [BR] 040 Ceasa - Sete Lagoas. [...] A minha primeira obra que eu assinei como responsável, mesmo por um período curto, foi rede de água adutora, entre o bairro São Lucas com Santo André. (PROFESSOR P., 2025).

O relato do Professor P. revela não apenas da abundância de vagas geradas pelas obras de infraestrutura (rodovias, barragens), mas também da relação próxima entre o corpo docente e o mercado, já que os próprios professores eram donos das empresas que absorviam os alunos e trabalhavam para o governo. Esse cenário é compatível com o que Saviani (2007) descreve como a hegemonia da Teoria do Capital Humano nas políticas educacionais do regime militar, contexto em que a escola técnica assumia a função de investimento econômico, atrelando a formação do aluno à utilidade imediata e lucrativa demandada pelas corporações.

Ao descrever o perfil de seus colegas do curso noturno, o Professor L. acaba por expor o modo como a classe trabalhadora era seduzida e absorvida pela alta empregabilidade da época, que justificava o sucesso momentâneo do modelo tecnicista:

(Entrevistador): E o que o senhor lembra desses alunos, do perfil deles? Era da classe trabalhadora? Professor L.: Era. Eu estudava à noite, e todo mundo trabalhava, já trabalhava na área ou veio pra cá pra mudar de ramo. (Entrevistador): E os profissionais que o CEFET formava nessa época tinham reconhecimento? Era disputado? Conseguia trabalho na área mesmo? Professor L.: Só não trabalhava quem não quisesse! (PROFESSOR L., 2025).

O "só não trabalhava quem não quisesse" sintetiza como a Teoria do Capital Humano foi vivida na prática. Cunha (1973) argumenta que a profissionalização universal compulsória reforçou a dualidade estrutural da educação brasileira. Enquanto a elite continuava a encontrar caminhos para o ensino superior, a classe trabalhadora era direcionada para habilitações profissionais de retorno imediato, o que impedia sua mobilidade social a longo prazo. Frigotto (2007) aponta que a política de educação profissional do período tinha como objetivo formar o "cidadão produtivo" em detrimento do "cidadão pleno", isto é, o ensino da "técnica" prevalecia sobre o ensino da "crítica social ou econômica". As memórias revelam, portanto, como a literatura crítica (CUNHA, 1973, 2014; SAVIANI, 2007, 2008; FRIGOTTO, 2007) não opera

em conceitos abstratos; a tensão entre formar o trabalhador produtivo e o exercício da subordinação de classe era a realidade cotidiana respirada nos corredores da instituição durante os anos de chumbo.

Além do forte alinhamento ideológico ao mercado, a promulgação da Lei nº 5.692/71 também evidenciou um gargalo estrutural na educação profissional brasileira: a escassez de docentes com formação pedagógica para atuar nas disciplinas técnicas. Como a maioria dos profissionais da área possuía apenas a expertise prática ou o diploma de bacharelado/técnico, o Ministério da Educação (MEC) passou a exigir e, simultaneamente, a fomentar cursos de complementação para regularizar a situação dos profissionais da rede federal.

Nas memórias dos docentes, essa adequação à "norma prescrita" foi vivenciada como uma verdadeira corrida por certificação. O Professor P. recorda que, logo após ingressar na instituição, precisou acumular múltiplas formações simultâneas para atender às exigências legais e obter o registro profissional para lecionar, popularmente chamado de "carteirinha do MEC":

Com uma semana, na época, a Lei 5.692 era obrigatória [...] Aí o MEC começou a exigir que a gente tivesse licenciatura plena para dar aula. Então eu acabei [...] fazendo engenharia à noite, aqui [CEFET] curso de formação para professores, e, paralelamente, um curso de pós-graduação [...] Para sair a carteirinha do MEC. (PROFESSOR P., 2025).

O relato do Professor L. demonstra o esforço de adaptação dos técnicos para adquirirem o "saber-fazer" docente. O imperativo da lei os forçou a buscar não apenas o conteúdo técnico, mas a própria essência da didática, recorrendo a cursos complementares:

Eu tinha o técnico e fiz um curso que chamava, na época, Licenciatura Plena em Construção Civil. Curso de Engenharia Civil voltado para o Magistério. Paralelamente a isso, fiz também Pedagogia na PUC pra pegar um pouco da didática. (PROFESSOR L., 2025).

Outro aspecto relatado pelos entrevistados foi a forma de contratação de professores num contexto de alta na demanda por cursos técnicos e consequente expansão da oferta na ETFMG. Sem o rigor dos atuais concursos públicos, a "norma vivida" do recrutamento de novos docentes apoiava-se fortemente nas redes de sociabilidade internas e no reconhecimento da competência prática dos ex-alunos. As memórias dos professores P. e L. revelam que as contratações ocorriam, muitas vezes, via convites informais que nasciam de necessidades emergenciais nos corredores, laboratórios ou até mesmo nos canteiros de obras:

Acabando 1977, começa o ano de 1978, estava em uma obra de Nova Lima e um professor aposentou, na área de topografia. Aí o pessoal ficou questionando quem contratar, aí o Juraci [...] lembrou de mim, pois fomos colegas na monitoria no laboratório de solos e ficamos amigos. Ele virou para a equipe: 'você estão procurando professor, por que não chamam o P.?' [...] Me chamaram para comparecer no dia 1º de março de 1978 [CEFET], para começar a dar aula. (PROFESSOR P., 2025).

O ingresso do Professor L. segue o mesmo roteiro de urgência e apadrinhamento pela competência técnica demonstrada previamente como aluno:

E aí precisou de um professor substituto aqui no CEFET, de materiais de construção, da disciplina desse professor maravilhoso que eu tive, e eu vim, comecei e fui ficando. (PROFESSOR L., 2025).

Esses episódios ilustram como a expansão tecnicista idealizada e prescrita pelos gabinetes da ditadura militar sustentou-se, na prática, a partir de arranjos institucionais informais, laços de confiança e do esforço pessoal dos próprios técnicos para se converterem, abruptamente, em educadores.

A partir de 1978, com a promulgação da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Nascia assim, formalmente, o CEFET-MG. A transformação visava mais uma vez atingir os objetivos do desenvolvimento econômico do período. O escopo central dessa mudança era promover a verticalização do ensino, introduzindo o nível superior para acelerar a formação de profissionais para a indústria. Surgem as chamadas "Engenharias de Operação". Tratavam-se de graduações de curta duração, desenhadas para suprir as lacunas práticas do parque industrial e deliberadamente distanciadas do viés acadêmico e científico que caracterizava os cursos de engenharia tradicionais das universidades (CUNHA, 2005):

E o CEFET, em 78, começou o curso de Engenharia Industrial. Um curso de curta duração, que hoje nós chamamos de tecnólogo. Era o curso de engenharia industrial mecânica e elétrica. (PROFESSOR P., 2025).

Com a oferta inaugural das Engenharias Industriais em Mecânica e Elétrica, a instituição abriu suas portas para o terceiro grau, consolidando, assim, sua identidade histórica e umbilicalmente atrelada às necessidades do sistema produtivo.

Contudo, essa forte identidade institucional — forjada na urgência das obras de infraestrutura e na concepção de educação estritamente como capital humano — logo entraria em rota de colisão com os novos ventos políticos do país. Como veremos a seguir, o esgotamento

da ditadura civil-militar e o avanço do processo de redemocratização trariam à tona as contradições latentes dessa engrenagem, abrindo espaço para que o corpo docente passasse a disputar internamente um projeto de formação que fosse além do mero treinamento para o capital.

### 3.2. A redemocratização no Brasil e no CEFET-MG

Os docentes entrevistados narram também suas memórias acerca do processo de redemocratização vivido no país a partir de 1985. Para eles, o período é marcado pela mobilização docente, em busca de espaços de diálogos junto à direção do CEFET-MG na busca por direitos e na reconfiguração dos currículos.

A efervescência política da redemocratização impulsionou, no âmbito institucional, o surgimento de entidades representativas fundamentais para a mobilização docente, mas com naturezas distintas. Inicialmente, foi criada a Associação dos Servidores do CEFET-MG (ASCEFET), de caráter essencialmente assistencial, cujo escopo voltava-se para a conquista de benefícios corporativos para os profissionais da instituição — a exemplo da negociação de planos de saúde coletivos, da oferta de cursos de formação e da viabilização de convênios comerciais. Posteriormente, a organização política da categoria culminou na fundação da Associação dos Docentes do CEFET-MG (ADCEFET-MG), concebida desde a sua gênese como um sindicato, assumindo a linha de frente nas disputas por direitos trabalhistas e na defesa política da classe.

O Professor L., quando questionado sobre esse momento, narra o processo de esgotamento do corpo docente nos últimos anos da vigência do regime militar e o clima de mobilização na busca por direitos:

A gente tinha uma convivência muito boa com todo mundo aqui no CEFET, sabe? Tinha festa de Natal, festa dos funcionários, dos filhos dos funcionários, era tudo bem animado. E, politicamente, tudo muito difícil essa coisa da ditadura e tal. E aí nós começamos um grupo de 27 pessoas, entre técnicos administrativos e professores, nos reunimos e criamos a Associação dos Servidores do CEFET a ASCEFET, que tá aí até hoje! Acho isso bacana, sim. [...] Aí depois, lá na frente, o pau começa a quebrar de novo com a gente. Vem a Constituição de 1988, que permite o professor ser sindicalizado. Aí é que nós juntamos o grupo, já não era mais de meia dúzia de pessoas que fundaram esse sindicato [ADCEFET]. [...] Mas nós éramos uma pedra no sapato do diretor. A gente começou a se sindicalizar pra batalhar pelos nossos direitos. O professor aqui dava cinquenta aulas por semana! Era uma loucura, sabe? [...] E nós, do curso técnico, trabalhávamos com três, quatro conteúdos, manhã, tarde e noite. Não tinha dedicação exclusiva, direito nenhum, só dever! Aí criamos esse sindicato. Vou te falar, viu? Esse sindicato mudou muita coisa na história dessa instituição. Muita! (PROFESSOR L., 2025).

O Professor P. também rememora o clima de organização por direitos vividos na transição para a democracia quando nos conta sobre a organização da primeira greve docente do CEFET-MG, ainda em 1984:

Em 84 vem o Diretas Brasil (Diretas Já), com as eleições para a presidência e o PT como partido iniciando na década de 80. E o CEFET quieto, e a UFMG, greve de 2 dias, 5 dias, 1 mês. E nós aqui, trabalhando e trabalhando. E aí as pessoas perguntavam, "cadê os nossos coirmãos do CEFET?". E com isso, o CEFET resolve entrar em greve. Uma pessoa puxava e vinha com ele 70 professores, que assinaram. A gente foi para o auditório, nos reunimos, com a ASCEFET coordenando. Um professor da Ed. Física não concordou com a greve e pediu um plebiscito, na época a educação física era um antro de direita. [...] Nós topamos, fizemos um plebiscito. A comunidade, os professores, votamos. Foram 72 votos a favor, sendo a maioria, e a greve foi aprovada. [...] Então, 105 dias de greve, a partir daí.(...)

Para pôr fim à greve, nos dirigimos ao auditório, foram 400 pessoas, não cabia todo mundo. [...] O diretor [...] usa a palavra, lá na assembleia de por fim à greve. O que a greve pedia? Que 10% do PIB fosse direcionada para a educação brasileira, independente se fosse [educação] técnica ou não. [...] Aí o diretor pega, como representante do MEC, e fala que ele, como diretor, estava na responsabilidade de por fim, naquela greve, porque o ministro jurou de pé junto que todas as indicações do movimento estavam atendidas ou que seriam atendidas. Imaginem o clima. [...] Na hora que eu questiono isso, fui até o microfone e: "Senhor diretor, a plateia está pronta para acabar com essa greve. Nós também não gostamos de greve. É a nossa primeira experiência. Mas o senhor está falando para essa plateia toda de que 10% do PIB que a Lei Calmon vai estar em vigor? É isso que o senhor está afirmando?". O cara ficou vermelho. "Você está dizendo que eu estou mentindo?". Eu falei, "não, só estou pedindo para o senhor confirmar, porque esse é o principal motivo de estarmos em greve." Na hora que eu questiono isso, em alto e bom tom, o presidente da ASCEFET da época, falou "mas isso é molecagem". [...] Na hora que o pau quebrou mesmo, eu virei e falei: "vocês lembram como a gente entrou nesse movimento? Não teve um plebiscito? Por que a gente não faz [outro]?" E assim foi aprovado naquela reunião, indo para uma coerência, se foi no início, porque não para finalizar. E fizemos outro plebiscito. E aí deu, lógico, grande maioria que queria acabar. E nós perdemos. Quantos votos para o não do fim de greve? 72. Os mesmos [72 que começaram]. (PROFESSOR P., 2025).

O Professor P. destaca que, apesar da derrota no final da greve, o movimento gerou dois grandes legados para a instituição: A luta pela democratização interna — exigindo que os coordenadores de área e o diretor-geral passassem a ser escolhidos por eleição direta — o que culminaria nas disputas eleitorais de 1987; e a criação de um novo sindicato (ADCEFET):

Ela (ASCEFET) representava professores e servidores, mas só até certo ponto, porque não tinha uma estrutura jurídica de defesa, e, na verdade, até hoje não tem. Já a ADCEFET foi criada com um viés mais sindical, mas isso veio com o tempo. Nós dois trabalhamos muito na questão da AD em 1986. Não sei se você se lembra: em 1987 nós reunimos escondidos porque não havia espaços dentro do CEFET; a própria ASCEFET ainda não oferecia isso. (PROFESSOR P., 2025).

O relato do Professor P. encontra eco nas análises de estudiosos sobre o tema. Silvia Maria Manfredi (2002) destaca que as Escolas Técnicas Federais eram comandadas por diretores

nomeados diretamente pelo MEC (os chamados "diretores biônicos"), geralmente alinhados ao regime militar e com perfis tecnocratas. A década de 1980 foi marcada por um forte movimento de resistência interna. Inspirados pelo movimento das "Diretas Já" e pelo novo sindicalismo, alunos, professores e técnicos-administrativos passaram a exigir eleições diretas para a direção geral das escolas e a criação de conselhos deliberativos. A escola técnica abriu seus muros para a política: o debate sobre quem iria gerir o CEFET e qual seria o projeto pedagógico passou a ser feito nos corredores e em assembleias, rompendo com a hierarquia militarizada da década anterior.

O ambiente de silenciamento e "tecnicismo" que vigorou durante a ditadura militar começou a ruir com o avanço da abertura política. Como aponta Manfredi (2002), a década de 1980 "foi marcada pela mobilização e organização de diversos setores da sociedade civil interessados em participar ativamente dos processos de construção da democracia" (p. 100). É exatamente nesse cenário de efervescência e de disputa pelo campo educacional que os docentes das Escolas Técnicas Federais passam a se articular enquanto classe trabalhadora, rompendo com o isolamento institucional e culminando na fundação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) em 1988.

Com o fim do Regime Militar e o avanço da Redemocratização a partir de 1985, abre-se na instituição novas possibilidades de organização curricular. A extinção das disciplinas obrigatórias da ditadura (Educação Moral e Cívica e OSPB) em 1993 abriu uma lacuna na carga horária que se tornou objeto de disputa interna. A Professora M.C. rememora esse período não como uma transição burocrática suave, mas como uma "batalha" travada pelo grupo de professores da área de Ciências Humanas contra a tradição tecnicista da escola. Enquanto a área técnica desejava absorver essas horas para o ensino profissionalizante, os professores de formação geral, liderados por ela, articularam a criação das disciplinas de Filosofia e Sociologia — um movimento pioneiro em Minas Gerais:

Em 1993, o presidente da República era Itamar Franco. Ele acabou com o decreto que instituiu a obrigatoriedade da moral cívica e do OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Nessas alturas, eu dava aula também de OSPB e, quando nós ficamos sabendo disso, logo nos preocupamos em querer pegar essa carga horária. [...] Primeiro foi assim, um negócio difícil, porque a área técnica queria açambarcar essa carga horária. Mas falamos: 'Não, não tem como açambarcar, porque é uma carga horária da educação geral, de Ciências Humanas - Ciências Sociais Humanas - e nós não queremos deixar para vocês.' Então fizemos um projeto, e fui a relatora do projeto no Conselho de Ensino. No lugar da moral e cívica e da OSPB, nós criamos a Filosofia e a Sociologia. Depois (risos), foi outra batalha na coordenação, porque o núcleo da

coordenação queria que a gente aumentasse a carga horária de História e Geografia. Nós batalhamos que não, nós queríamos Filosofia e Sociologia. Até falaram comigo: 'Profa. M.C., você está muito incoerente, você sempre reclamou que a carga horária de história era pequena.' Então respondi: 'Eu sempre reclamei e vou continuar reclamando, mas isso não tem nada a ver. Nós temos que colocar.' (PROFESSORA M.C., 2025).

Foram as professoras da área de História que assumiram as aulas de Filosofia e Sociologia e a Professora M.C. destaca a busca por formação:

Naquela época, não tinha sociólogos no quadro, então a Ana, eu e outra amiga nossa, Regina Freitas, fizemos uma espécie de qualificação na UFMG com dois professores: Inês Teixeira, que infelizmente já faleceu, e Juarez Dayrell. Fizemos essa habilitação, e ele falou conosco que como não éramos sociólogas, o ideal seria que fizéssemos uma 'Sociologia da História'. E foi isso que nós fizemos, no início. E foi muito interessante, porque trabalhamos temas sociais que não se trabalha em História. (PROFESSORA M.C., 2025).

O relato da Professora M.C. evidencia que a redemocratização no CEFET-MG transcendeu a conquista de eleições diretas e a fundação de representações sindicais; ela adentrou as questões pedagógicas e curriculares. A articulação para garantir a inserção da Sociologia e da Filosofia representou um passo na busca de uma ruptura epistemológica com o caráter eminentemente tecnicista imposto pelo regime militar e pela LDB/1971. Ao buscar qualificação na universidade para lecionar 'Sociologia da História', essas docentes demonstram a ação necessária para materializar de fato o conceito de politécnica e a defesa da formação humana integral, na qual o aluno não é treinado apenas para operar o sistema produtivo, mas educado para compreendê-lo e criticá-lo.

14

Essa vitória política e pedagógica consolidou um modelo de ensino técnico integrado e verticalizado, fortalecendo a identidade do CEFET-MG como um espaço de excelência acadêmica técnica e também de pensamento crítico. No entanto, essa concepção ampliada de educação profissional, duramente conquistada na transição democrática, logo seria colocada à prova. Na segunda metade da década de 1990, uma nova onda de macropolíticas de viés neoliberal tentaria, por force de decreto, desarticular o chamado "ensino integrado", reacendendo as tensões entre a Instituição e o Estado.

### 3.3. "Não estamos formando robôs": a resistência às reformas neoliberais da era FHC

Outro marco legal rememorado pelos docentes nas entrevistas foram as Reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, especificamente o Decreto nº 2.208/97, que impunha a separação entre o ensino técnico e o propedêutico (Ensino Médio).

Com a justificativa de otimizar os gastos estatais, o governo buscou recursos no exterior, firmando um acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O custo desse financiamento, como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), recaiu sobre a própria identidade das escolas federais. A contrapartida exigida materializou-se no Decreto nº 2.208/97, uma imposição legal que desarticulou o Ensino Médio Integrado — um modelo de formação que vinha sendo construído desde a redemocratização. De forma impositiva, a legislação obrigou a separação entre a formação propedêutica e o ensino técnico.

A lógica subjacente a essa ruptura era estritamente fiscal e mercadológica. O decreto instituiu, então, cursos fragmentados e modulares, voltados para a certificação rápida e para a urgência da empregabilidade. Como bem analisa Kuenzer (2000), instaurou-se a "Pedagogia das Competências": o foco deixou de ser a formação de um sujeito capaz de compreender a complexidade do seu ofício pela via da politécnica, voltando-se para a preparação de uma mão de obra flexível e adaptável à precarização do trabalho. Tratava-se do retorno da dualidade estrutural histórica do país: uma escola do "pensar" desenhada para a elite rumo à universidade, e uma escola do "fazer", de caráter puramente instrumental, para a classe trabalhadora.

É contra essa política que a Professora M.C. relembra a articulação proposta por ela e outros docentes da área de formação geral:

15

Eu lembro que teve uma reunião - lembro até hoje - o L.F. era o diretor da escola, e ele foi fazer uma reunião com diretores das escolas estaduais daqui, que também eram das escolas de Ensino Médio do Estado. Ele trouxe uma pessoa lá de Brasília, da Secretaria de Educação Técnica. (Entrevistador): Setec? Profa. M.C.: Setec. Eles falaram aos professores que aquilo era muito bom, elogiando os professores, [todos] empolgados. Quando nos viu entrar na reunião, ele ficou branco; nós entramos no meio dela. Sentamos lá - e nós fizemos panfletos, que entregamos para todo mundo, falando exatamente o inverso - na hora que ele parou de falar, eu pedi a palavra. (PROFESSORA M.C., 2025).

E prossegue:

Os professores começaram a ver o horror que era aquilo. Porque nós não estamos formando robôs, nós estamos formando seres humanos. Ser humano tem que ter formação humana! [...] Se as pessoas quiserem fazer curso Técnico, que façam. Mas elas [...] têm o direito de conhecer o que é o exercício pleno de uma cidadania. (PROFESSORA M.C., 2025).

A Professora M.B., que chegou na instituição em 1996 relembra esse momento da história institucional:

Como eu não tinha experiência no primeiro integrado, não foi tão impactante pra mim. Já quando voltou pro integrado, aí sim foi marcante. [...] Ah, foi melhor quando saiu do separado e voltou pro integrado que temos hoje, a educação profissional desse modelo que a gente ainda tem. Mas foi difícil, porque teve uma discussão enorme dentro do CEFET. Eu até chamava de coliseu! Reunião enorme, todo mundo discutindo matriz curricular, como trabalhar com isso, com aquilo... coordenadores, professores, todo mundo participando. (PROFESSORA M.B., 2025).

A cena descrita pela Professora M.C. — a entrada não convidada na reunião oficial com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a distribuição de panfletos e a tomada da palavra — é importante. Ela ilustra o choque entre a "norma prescrita" e sua recepção na escola. A defesa de que a instituição "não forma robôs" ultrapassa a mera disputa por carga horária. Trata-se da defesa da educação como direito humano e da recusa contundente à proposta neoliberal financiada pelo BID.

O relato da Professora M.B. complementa esse arco histórico ao nos transportar para o desfecho dessa questão. A reversão do decreto e o aguardado retorno ao Ensino Médio Integrado — que se materializaria na década seguinte, a partir de 2004 — não ocorreram por benevolência estatal, mas pelo embate coletivo. A metáfora do "coliseu" utilizada para descrever as intensas reuniões de reestruturação curricular é relevante. Ela revela que o currículo não é um documento neutro e apaziguador, mas uma arena de disputas vivas e acaloradas (SILVA, 1999).

16

Ao fim e ao cabo, as memórias dessas docentes evidenciam que a ofensiva neoliberal da década de 1990 conseguiu, por força de lei, alterar a estrutura do ensino técnico no CEFET-MG por um tempo. A resistência forjada no "coliseu" do CEFET-MG garantiu que a instituição sobrevivesse ao neotecnicismo e se consolidasse como um espaço de formação integral de seus alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias dos ex-docentes do CEFET-MG analisadas neste artigo evidenciam que a implementação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica entre 1971 e 2004 não ocorreu de forma linear. A análise das fontes orais demonstra que a legislação educacional, desde a profissionalização compulsória instituída pela Lei nº 5.692/71 até a separação estrutural imposta pelo Decreto nº 2.208/97, foi sistematicamente ressignificada no ambiente institucional. Nesse contexto, a História Oral consolida-se como um instrumento metodológico fundamental. Ao transcender os documentos burocráticos, que atestam essencialmente a

intencionalidade do Estado, as narrativas orais viabilizam o acesso às táticas e às traduções curriculares operadas no interior da instituição. É a partir dessa metodologia que a oposição entre a norma prescrita pelos marcos legais e a norma vivida no cotidiano escolar se torna evidente, revelando um processo de adaptação e de resistência por parte do corpo docente frente às diretrizes governamentais.

Os relatos indicam que as sucessivas alterações curriculares geraram tensionamentos internos. A mobilização docente, com destaque para o período de redemocratização e de oposição às políticas de fundamentação mercadológica, atuou na defesa da formação integral e na inserção de disciplinas de Ciências Humanas. Constata-se, portanto, que a consolidação do modelo de ensino integrado no CEFET-MG, restabelecido a partir do Decreto nº 5.154/04, resulta da agência histórica de seus professores na mitigação das políticas de fragmentação e na preservação da politecnia na educação profissional.

## 5. REFERÊNCIAS

CABRAL, Jefferson Alves. A implementação da reforma educacional (Lei n.º 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978). 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005. 350 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. 220 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 248 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional no Brasil: a redução da formação à qualificação e ao adestramento. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 147-158, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). A política de educação profissional no Governo Lula e a rede federal de educação tecnológica. São Paulo: Xamã, 2005. 180 p.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 224 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. 210 p.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. 312 p.

MEHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 180 p.

MEHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 176 p.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 216 p.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 490 p.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.