



VIII Encontro Brasileiro de Administração Pública

ISSN: 2594-5688

Sociedade Brasileira de Administração Pública

ARTIGO

**O ESTADO E AS (CONTRA) REFORMAS NA REGULAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL UMA ANÁLISE
INSTITUCIONAL - HISTÓRICA DA REDE FEDERAL NO
TEMPO PRESENTE (1993-2018)**

LEONARDO AUGUSTO

GT 12 ESTUDOS HISTÓRICOS E COMPARADOS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

VIII Encontro Brasileiro de Administração Pública, Brasília/DF, 3 a 5 de novembro de 2021.
Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP)
Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP)
Brasil

Disponível em: <https://sbap.org.br/>

O Estado e as (contra) reformas na regulação da educação profissional: uma análise institucional - histórica da rede federal no tempo presente (1993-2018)

Resumo

O presente estudo investiga como a educação profissional federal brasileira se desenvolveu ao longo do período de 1993 a 2018. Tal recorte temporal se justifica pela pouca atenção ao estudo das instituições no tempo presente. Para atingir tal intento, recorre-se ao aporte teórico-metodológico do institucionalismo histórico. Tal abordagem, é pouco comum em estudos na área da educação pública brasileira. Utilizou-se como fonte histórica para análise de dados a consulta ao repertório legal da educação profissional, que servem como instrumento interpretativo dos conflitos de poder entre os agentes do setor. Os resultados apontam que as mudanças e permanências institucionais dependem dos direcionamentos providos pelos governos em mandato e seus respectivos interesses políticos, e a abordagem do institucionalismo histórico permite compreender criticamente a dinâmica de reformas e contrarreformas em contexto temporal. Ao final do trabalho, apresentamos um epítome do mesmo, delineando seus limites e indicando futuros horizontes de investigação.

Palavras-chave: (Contra) reformas do Estado. Educação profissional federal. Institucionalismo histórico. Administração pública brasileira. História do tempo presente.

Introdução

Um dos desafios da área de estudos organizacionais no Brasil tem sido o de elaborar estudos acerca do Estado, especialmente no que tange às ações governamentais no campo das políticas públicas, haja vista a complexidade do tema, que envolve uma confluência de saberes e disciplinas, tais como sociologia, ciência política, economia, administração pública, etc.

Nesse sentido, uma das áreas mais estudadas, justamente pela miríade de desafios que apresenta, é o setor educacional, seja pela relações politicamente intrincada entre os agentes que o compõem, seja pela dificuldades em estabelecer limites em atividade tão desafiadora e indefinível.

No Brasil, é inegável o peso que o Estado tem na formulação, implementação e regulação das atividades educacionais como um todo. Por isso, é fundamental observar, como cada (mudança de) governo reflete na situação social da educação de nosso país.

É neste cenário acima delineado que o presente trabalho se insere, buscando investigar como a educação profissional se desenvolveu ao longo do período compreendido entre 1993 e 2018. Com efeito, não é possível prosperar em qualquer estudo acerca da educação profissional sem logo detectar que sua história tem longo legado e que seus objetivos e práticas são alvo de elogios e de críticas por estudiosos da área (Quevedo, 2011)

Para atingirmos tal intento, recorreremos ao aporte teórico-metodológico do institucionalismo histórico. Abordagem já bastante comum na área de saúde, como ressalta Hochman (2013) e esmiuça Reis (2020), em estudo sobre a Fiocruz, o institucionalismo histórico é ainda pouco explorado na área educacional.

Adotamos como recorte histórico aquilo que os historiadores têm chamado de “história do tempo presente”, pois a historiografia que se dedicou de maneira bem-sucedida nas investigações das agências e agentes que perpassam as instituições e organizações em diferentes recortes temporais, parece ainda não ter despertado significativo interesse por estes estudos no tempo presente (Reis, 2020).

O presente texto estrutura-se da seguinte forma; além dessa introdução, possui mais cinco partes: uma apresentando o institucionalismo histórico, que entendemos inserido na virada histórica nas ciências sociais e em estudos organizacionais. Em seguida, introduzimos o institucionalismo histórico na administração pública brasileira, observando a lógica de reformas e

contrarreformas que permeia a trajetória do setor. Na sequência, fazemos breve contextualização histórica da educação profissional na administração pública brasileira, mostrando como ambas se imbricam. Na quinta parte, apresentamos a metodologia histórica e concisa apresentação sobre a história do tempo presente, além da análise legislativa como fonte histórica da pesquisa, e os recortes temporais amparados nas mudanças institucionais a cada regime governamental, com suas respectivas críticas e interpretações. Nas considerações finais, são ponderados os limites do texto e as possíveis pesquisas a serem constituídas futuramente.

Virada histórica e o (novo) institucionalismo histórico

A “virada histórica” faz parte de um movimento maior de ruptura das ciências sociais, em que estas também vivenciam preocupações com a dimensão temporal. Assim, antropologia, estudos organizacionais, sociologia e ciência política tem se ocupado de revisar seus objetos, métodos e fundamentos a partir da inclusão da dimensão histórica em seus programas de pesquisa (Clark; Rowlinson, 2004; Hochman, 2013).

A “virada histórica” contribui às ciências sociais e aos estudos organizacionais no sentido de estabelecer uma crítica ao universalismo (o entendimento de que, a partir da teoria organizacional contemporânea, é possível explicar todos os fenômenos análogos ao conceito de organização ao longo da história) e ao presentismo (o entendimento desses fenômenos de modo descontextualizado) (Booth; Rowlinson, 2006). E, embora esse movimento ocorra de modo fragmentado e heterogêneo (Vizeu, 2010), é possível fazer um mapeamento da “virada histórica”, a partir de três perspectivas:

- Ontologia: tanto discute a organização como ente histórico, rompendo com a tradição a-histórica, ou da história como variável, dos estudos organizacionais, quanto problematiza o conceito de história e as relações entre passado, presente e futuro (Clark; Rowlinson, 2004; Vizeu, 2010);

- Epistemologia: verifica como modos de se pensar, fazer e escrever da historiografia se adequam e ajustam nos estudos organizacionais, especialmente no modo diferenciado como historiadores e estudiosos das organizações concebem o fazer científico (discussão dos conceitos de fato e documento histórico) (Booth; Rowlinson, 2006; Costa; Barros; Martins, 2010);

- Metodologia: delinea como as técnicas da pesquisa histórica são utilizadas, como se constitui um documento e/ou fontes históricas, como acessar e utilizar arquivos, e como esses aspectos se adequam, conflitam e diferenciam na pesquisa organizacional. Em suma: como executar uma pesquisa de caráter histórico nos estudos organizacionais (Carneiro; Barros, 2017; Van Lent; Durepos, 2019).

Como campo epistêmico dialógico, inter e multidisciplinar, os estudos organizacionais se transmutam em transdisciplinaridade (Mac-Allister; Fadul, 2009). A complexidade dos fenômenos sócio-organizacionais exige tal postura. De tal sorte que, no tocante às problemáticas do Estado e de suas práticas agenciais – as políticas públicas – há evidente confluência e embates fronteiraços que encampam diversas disciplinas (ciência política, administração pública), em que se percebe um imbricamento de abordagens.

O melhor exemplo disso é a teoria institucional. Embora a preocupação com a constituição das instituições seja uma tendência presente desde sempre no âmbito da filosofia política, com bem atestam os trabalhos dos clássicos gregos como Aristóteles e Platão, até os modernos como Hobbes, Lock e Rousseau (Immergut, 2006; Steinmo, 2008), ela ganhou status acadêmico em meados da década de 1970, em resposta ao predomínio behaviorista que

assolava as ciências sociais da época (Hall; Taylor, 2003; Immergut, 2006; Hochman, 2013), tornando-se extremamente influente nas disciplinas relatadas anteriormente.

Todavia, sua enorme preponderância, como costuma ocorrer com abordagens que se tornam referências, ensejou confusões teóricas e críticas ao real escopo da abordagem, na qual se percebe certa diversidade conceitual, por não se tratar de um escopo disciplinar coadunado (Hall; Taylor, 2003; Araújo; Cunha, 2019). Ademais, o uso excessivo do conceito de instituição, levou a certo esvaziamento de seu sentido (Thelen, 1999).

Buscando superar esse esvaziamento, Hall e Taylor (2003, p.196) definem instituição como

os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política. Isso se estende-se das regras de uma ordem constitucional ou dos procedimentos habituais de funcionamento de uma organização até às convenções que governam o comportamento dos mesmos.

Mesmo com essa miríade de abordagens, é possível apontar alguns pressupostos básicos no novo institucionalismo: interesses expressos em ações não devem ser confundidos com reais preferências (dissimulação da ideia de intencionalidade); métodos de aglutinação desses interesses carregam em seu bojo distorções (difusão da intencionalidade); e configurações institucionais propendem a privilegiar conjuntos específicos de interesses (assimetrias de poder), o que induz, em perspectiva temporal, à tendência reformista (Immergut, 2006).

Há certo consenso em classificar a teoria institucional em três subcampos: institucionalismo histórico, institucionalismo de escolha racional e institucionalismo sociológico (Thelen, 1999; Suddaby et al, 2013).

O institucionalismo de escolha racional advém do campo econômico, e adota como pressuposto que um conjunto de regras gera estrutura de maior estabilidade e/ou previsibilidade ao comportamento humano, orientado pelo cômputo do custo-benefício, capaz de direcionar a ordenação humana e reduzir os custos das transações, facilitando a coordenação econômica e social (Araújo; Cunha, 2019).

O institucionalismo sociológico é um imbricamento da sociologia com a psicologia cognitiva e aflorou no âmbito dos estudos organizacionais, buscando apreender as instituições e suas mudanças. Aqui, práticas e mediações culturais, ensejadoras de sentido simbólico, são incorporadas aos aspectos normativos que forjam as instituições (Hall; Taylor, 2003).

Nesse artigo, considerando o objetivo de verificar as mudanças institucionais na educação profissional federal dos últimos vinte e cinco anos no Brasil, optou-se por adotar a abordagem do institucionalismo histórico, por entendemo-lo como o mais suscetível, dos três institucionalismos, às questões da temporalidade em processos políticos (Césarís, 2009) . Mas como podemos defini-lo?

O institucionalismo histórico não é nem uma teoria particular nem um método específico. É mais bem compreendida como uma *abordagem* para estudar políticas. Esta abordagem é distinta de outras nas ciências sociais pela sua atenção a questões empíricas do mundo real, sua orientação histórica e sua atenção para os caminhos em que instituições estruturam e compartilham resultados e comportamentos políticos (Steinmo, 2008, s.p., grifo do autor, tradução nossa)

Suddaby et al. (2013), entendem o institucionalismo histórico como um processo sócio-histórico em que práticas e significados corriqueiros se reificam objetivamente como estruturas sociais. Assim, argumentam que instituições devem ser assimiladas como resultado de três pressupostos: os resultados de eventos passados e as interpretações desses eventos; que os

processos são sustentados pelas interações dos indivíduos; e que as interpretações dessas ações, bem como seus significados, se alteram ao longo do tempo.

Assim, o institucionalismo histórico assume tanto uma postura crítica em relação às assimetrias de poder, quanto busca um entendimento das práticas dos indivíduos, contextualizando historicamente tais ações, acabando por situar-se no interregno entre o funcionalismo utilitarista da escolha racional e o relativismo culturalista do institucionalismo sociológico (Thelen, 1999).

O institucionalismo histórico mostra-se mais dialógico que outras abordagens institucionais, pelo entendimento de que instituições não são fator preponderante da realidade política. Há a preocupação em localizar as instituições em um plexo causal que abarque outros fatores, como o desenvolvimento socioeconômico e os pleitos ideológicos (Hall; Taylor, 2003).

Apesar de todo o êxito do institucionalismo histórico, o mesmo não está imune a críticas (Immergut, 2006). A autora aponta três problemas nas pesquisas do institucionalismo histórico: o primeiro problema é a falsificabilidade, ou seja, a perspectiva de que os resultados das investigações do institucionalismo histórico sejam muito singulares, e explicáveis somente pelo viés histórico, aproximando-se perigosamente de uma perspectiva relativista.

O segundo problema realça que o institucionalismo histórico se aproveita do modelo positivista que critica. Como diz a autora (2006, p.186-187), “é certamente legítimo derrubar um modelo dominante mostrando onde os fatos não se encaixam e oferecendo uma interpretação superior. Mas essas interpretações nem sempre estão expostas a uma competição crítica semelhante, pois são formuladas para serem inextricáveis de seu contexto original”.

Por fim, Immergut (2006) alerta para a ausência da construção de um referencial que consubstancie futuras pesquisas. É preciso buscar um equilíbrio entre a ênfase no poder e a capacidade de interpretação, a partir da superação de uma concepção não determinista de poder, pautada em uma aceção irradiada do mesmo, manifesta nas ações dos indivíduos.

Institucionalismo histórico na administração pública brasileira: O Estado em (eterna) reforma

O Institucionalismo histórico se revela profícuo recurso teórico-metodológico para estudar a administração pública brasileira por permitir a observância das distorções intencionais, fruto das assimetrias de poder, que, sob a égide da historicidade, conduzem a um cenário de constantes reformas, cenário típico do Estado brasileiro, como atestam os trabalhos de Castor e José (1998), Castor (2000) e Costa (2008a, 2008b, 2009).

Nesse sentido, é necessário entender a real função do Estado. Costa (2009) nos traz que o papel estatal é mais amplo do que atingir estabilidade e crescimento econômico – uma evidente concepção utilitarista de Estado – mas sim assegurar a liberdade de exercício dos direitos individuais, para que estes se realizem irrestritamente. Para tanto, o Estado deve implementar políticas públicas de modo efetivo.

Ao se empreender uma retrospectiva histórica da constituição do Estado tupiniquim, o que se observa é um desequilíbrio de poder em relação à sociedade civil, o que resulta em total ausência de garantias fundamentais para o exercício da cidadania do indivíduo brasileiro.

No Brasil, o Estado chegou antes da nação, *precedeu a sociedade*, o que impregnou de maneira definitiva os contornos econômicos, políticos, sociais e culturais do nosso país. Talvez, como fruto indesejado dessa precedência, os governantes e a burocracia do Estado brasileiro nunca se consideraram como membros de uma instituição *subordinada* à nação e sim como seus mentores, tutores ou preceptores. A população, em contrapartida, sempre agiu em relação ao Estado de maneira reverente e submissa, aceitando como natural o fato de ter de recorrer a ele para tudo e vencer barreiras

enormes de indiferença, descaso e intolerância para fazer valer seus direitos mais elementares ou conseguir as coisas mais mezinhas (Castor, 2000, p.2, grifos do autor).

Essa histórica lógica inversa, em que o Estado forja a sociedade civil, e não o contrário, como ocorrido nos Estados Unidos e Europa, apresenta consequências em nosso país até os dias atuais. Tendo como marca fundamental o formalismo, a discrepância valorativa entre o que está institucionalizado e o que de fato acontece na vida social, o Brasil se configura com um Estado afastado de sua nação, cuja administração pública reflete tal distanciamento em suas práticas; uma população pouco afeita a assumir responsabilidades e que prefere falar mal dos governos, independente da orientação político-partidária (Castor, 2000).

Como resultado dessa danosa conjuntura, tem-se uma dinâmica em que Estado e administração pública ficam reféns de um complexo jogo de poder e controle cujos atores são os detentores desse poder. Tal dinâmica direciona as instituições para um jogo entre reformas com o rótulo de modernizadoras, perpetrada por liberais defensores da descentralização estrutural e flexibilização decisória, financeira e gerencial, que se opõem a um séquito conservador, cujas práticas via de regra irrompem para o clientelismo e a corrupção.

Tal dinâmica é denominada por Castor e José (1998, p.111), de perversa reforma contrarreforma do Estado:

Repetidamente (...) o conflito entre as forças conservadoras e as forças modernizantes têm trazido resultados que estão longe de dar uma resposta efetiva, adequada, ao que a sociedade almeja de suas organizações públicas. Essa dinâmica perversa e ineficaz acentuou no seio da comunidade um sentimento de desamparo e frustração em relação à máquina pública, tornando urgente a busca de soluções concretas e eficientes, sob pena de comprometer o próprio sistema democrático e a filosofia liberal de governo.

Costa (2008a) argumenta que no cerne de tal dinâmica está a inviabilidade em praticar modelos mais flexíveis e descentralizados na administração pública, devido ao seu caráter universal. Tal autonomia tem um custo, o que dificulta sua concessão a todas as esferas do setor público. Sempre que ocorre um incremento no quantitativo dos que obtêm tais prerrogativas, surgem normas para regulá-los. E isso nada tem que ver com embates entre progressistas e conservadores, mas sim com a lógica funcional de qualquer sistema burocrático.

Continuando a análise histórica sobre a formação do Estado brasileiro, é possível perceber o encetamento de tal dinâmica. Obviamente, não é nosso intento aqui cobrir todo esse período – com efeito, nosso recorte, a partir do objeto de estudo (a educação profissional federal do período 1993-2018 no Brasil), se atém ao que os historiadores denominam “história do tempo presente” (Bédarida, 2002; Dosse, 2012; Delgado; Ferreira, 2013). Segundo Costa (2008b, p.831), “não é possível entender as recentes transformações do Estado, da organização governamental e da administração pública brasileira sem tentar reconstruir os processos de formação e diferenciação histórica do aparato estatal que se constituiu no Brasil, desde que a empresa da colonização aqui aportou, no alvorecer do século XVI”.

Costa (2008b) nos mostra a longeva tradição reformista de nosso Estado. Embora ressalte que havia certo aparato burocrático anterior, foi só com a chegada da corte portuguesa de Dom João VI ao Brasil que se constituiu um acervo estrutural abrangente. Para destacar tal marco, o autor pontua que, desde 1808, são “200 anos de Estado nacional, 200 anos de administração pública, e 200 anos e reformas”.

A própria diferenciação do aparelho de Estado e a criação de novas instituições fazem parte da dinâmica de instauração da modernidade. Estado e mercado, autônomos com relação à ordem do sagrado e à dominação patriarcal e cada vez mais separados entre si, constituem as bases da formação social moderna. Seu desenvolvimento, consideradas as características do contexto local, se dá no sentido da racionalização.

A burocracia está no horizonte da administração pública que se consolida e atualiza. Se esse movimento se deu de forma lenta e superficial nos primeiros 100 anos de história do Brasil independente, ele vai encontrar seu ponto de inflexão e aceleração na Revolução de 1930 (Costa, 2008b, p.841).

Tanto Costa (2008b) quanto Castor e José (1998) salientam que é a partir da década de 1930 que as reformas no Estado brasileiro ocorrem com certa periodicidade, próxima de trinta anos:

- Em 1937-1938, com a criação do DASP - Departamento de Administração e Serviço Público, durante o governo de Getúlio Vargas, teve-se uma primeira tentativa de modernização reformista, com a introdução de um sistema de mérito, contratação via concurso público, capacitação do funcionalismo, elaboração orçamentária. Havia clara inspiração nos princípios clássicos da teoria da administração, e na teoria weberiana da burocracia (Castor e José, 1998; Costa, 2008a; 2008b).

- Em 1967, com a edição do decreto-lei Nº 200, o governo militar tentava inserir preceitos sistêmicos e da gestão empresarial no Estado, bem como a criação de diversas autarquias e empresa públicas, o reordenamento de ministérios e departamentos, tudo sob a égide do princípio fundamental do planejamento (Castor e José, 1998; Costa, 2008a; 2008b).

- Em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado — PDRAE, gestado no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso e executado no segundo, a partir da emenda constitucional Nº 19, de 1998. Esse processo foi esboçado e capitaneado por Bresser Pereira, famoso economista e professor que já havia sido ministro da fazenda no governo Sarney, que assumiu o ministério da administração federal e reforma do Estado (MARE), e tinha clara inspiração nos movimentos realizados desde o fim da década de 1970 no Reino Unido e nos Estados Unidos, denominado *New Public management*, em que houve uma radicalização da função estatal a partir de práticas gerencias do mundo corporativo. Os principais preceitos desse movimento, adaptados à realidade brasileira, eram o ajuste fiscal, a privatização de atividades meio, a criação de agências reguladoras dessas atividades, venda de empresas estatais, implementação de instrumentos de mensuração e controle de resultados dos serviços públicos prestados (Costa, 2008a; 2008b; 2009).

É necessário frisar que esse movimento de reformas não era uniforme, não sendo “sequenciais nem sucessivas, embora muitas organizações públicas passem por mais de um modelo ao longo de sua história. Mais propriamente, pode-se dizer que elas se foram sucedendo "em camadas", em que as instituições preexistentes não foram extintas, e sim transformadas, embora emasculadas em sua capacidade inovadora” (Castor e José, 1998, p.99).

Todas essas reformas, embora tenham, cada uma a sua maneira e em seu respectivo contexto histórico, prestado alguma melhoria à administração pública, ficaram aquém do que se constitui em verdadeira reforma estatal. Esta constitui-se em “mudança qualitativa nas relações do Estado com a sociedade, tendo a cidadania como ponto de referência. Pois não se pode pensar a soberania sem o respaldo da cidadania. É também uma mudança nas regras de inserção e jogo dos atores na competição política, de sorte a assegurar mais elegibilidade” (Costa, 2009, p. 146).

A educação profissional federal no Brasil: Contexto histórico

A atual configuração da educação profissional consolidou-se a partir da revolução industrial que aconteceu no final do século XVIII e início do século XIX. As funções intelectuais, com a revolução industrial, foram incorporadas no processo produtivo e a escola apresentou-se como o meio para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade (Quevedo, 2011, p.149-150).

Pode-se dizer que a história da educação profissional no Brasil se confunde com a própria história da administração pública brasileira. Como afirma Ramos (2014, p.13), “compreende-se que o movimento histórico da política de educação profissional no Brasil expressa a própria constituição do Estado brasileiro e suas transformações ao longo do século XX e da primeira década do século XXI”.

Se em 1808 tem-se a transferência da corte portuguesa para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica à Portugal, no ano seguinte é criado no Rio de Janeiro o colégio das fábricas, para abrigar os órfãos da casa pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota (Cunha, 2000).

Se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados. O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário (Cunha, 2000, p.91).

Ao longo do século XIX, foram criadas diversas instituições que objetivavam o ensino de ofícios, cujo público-alvo eram crianças, pobres, órfãos e desassistidas. Assim, a origem da educação profissional no Brasil tem um viés assistencialista, voltado para as classes menos favorecidas, estigma social que acompanharia o desenvolvimento da educação profissional ao temporalmente, em dissonância com faculdades de nível superior, cuja formação bacharelesca e na área de medicina e engenharias era voltada para os “bem-nascidos” (Ramos, 2014).

Foi com esse viés assistencialista que, em 1909, o presidente Nilo Peçanha implementou, via decreto presidencial Nº. 7566, de 23 de setembro, dezenove escolas de aprendizes artífices, instalando-as em diversos estados da federação no ano seguinte. Foi a primeira ação no sentido de sistematizar a educação profissional no país, que visava atender as demandas de um país que iniciava seu processo de industrialização, acentuado nas décadas seguintes. As instituições que formam hoje a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica são originárias, em grande parte, das fundadas em 1909 (Cunha, 2000; Vidor et al, 2011; Ramos, 2014).

Em 1937, essas escolas foram transformadas em liceus, que apresentavam um estrutura mais complexa. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, através do decreto-lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, com o intuito de prover uma maior organização ao sistema de educação profissional federal (Cunha, 2000; Vidor et al, 2011). Segundo Azevedo et al. (2012, p. 28), “o governo Vargas aglutina uma variedade de instituições sob a forma de uma rede para promover a formação de força de trabalho de grau médio e de diferentes níveis, considerando a sua formação, e dirigida ao segmento produtivo”.

Ao longo das três décadas seguintes (1950, 1960 e 1970), ocorreram diversas transformações, sempre vinculadas a mudanças de governo. Primeiro, a industrialização exacerbada no governo de Juscelino Kubitschek demanda maior mão-de-obra especializada, estimulando portanto a expansão da oferta de vagas e formação na educação profissional (Nóbrega; Souza, 2015). Destaca-se a regulação do ensino industrial, por intermédio do decreto-lei nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. “Analisando esta norma legal verifica-se que o governo Kubitschek manteve o ensino industrial como um ramo do ensino médio, ratificando a coletânea de cursos instituída, classificando-os como cursos ordinários – de aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico – e extraordinários – de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e de divulgação” (Azevedo et al., 2012, p. 29).

Na década de 1960, destaca-se, por meio da lei nº.4759, de 20 de agosto de 1965, as escolas profissionalizantes, que passam a ser federais e ter a denominação do seu respectivo estado. Ao longo desse período vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – escolas agrotécnicas federais – com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao ministério da agricultura (Vidor et al, 2011).

Na década de 1970, já sob o controle do governo ditatorial militar, duas medidas se sobressaem. A primeira foi a reforma da LDB da época, pela lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que satisfazia os interesses da época ao estabelecer uma conexão direta entre formação educativa e mercado laboral, superando a dicotomia estrutural do sistema de educação brasileiro por intermédio da profissionalização imposta do ensino de 2º grau, promovendo um ajustamento das políticas educacionais aos interesses internacionais que emergiam nesse momento (Nóbrega; Souza, 2015).

A segunda medida foi a implementação, pela lei número 6.545, de 30 de junho de 1978, dos centros federais de educação tecnológica (CEFET's), a partir da transformação das escolas técnicas federais (ETF's) de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro. Com essa medida, o governo Geisel manteve como objetivo para os CEFET's a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio, outorgando-lhes a faculdade de atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, formando profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, bem como professores e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnólogos (Azevedo et al., 2012). Tal processo de transformação só seria devidamente concluído anos depois, já nos anos 1990.

A educação profissional federal no tempo presente (1993- 2018): metodologia e análise

Com fins de investigar as transformações na educação profissional federal ocorridas no período de 1993 a 20108, usaremos como metodologia a revisão histórica da legislação do período. O repertório de leis sobre a organização governamental brasileira é uma das fontes históricas que permitem recontar a história da administração pública brasileira. Pelas seguintes razões:

A primeira delas está relacionada com os pressupostos teórico-metodológicos anteriormente expostos que recomendam incorporar à história da administração pública as perspectivas teóricas da nova história, sobretudo no que diz respeito à diversidade das fontes, acolhendo materiais antes não utilizados. Além disso, a apreensão do fenômeno estatal em toda a sua complexidade, inclusive como representação, requer também o uso de objetos antes negligenciados. Em segundo lugar está seu ineditismo na história da administração pública. Ou seja, essas fontes são conhecidas e têm sido utilizadas em trabalhos de história política ou história social, mas nunca serviram de base para pesquisas na área da história administrativa. Trata-se de dar-lhes um novo tratamento, consistente com os usos que só a história administrativa pode fazer. Finalmente, a última razão diz respeito a sua disponibilidade. São fontes de fácil acesso. Grande parte delas pode ser encontrada na internet (Costa; Costa, 2016, p. 227)

Tal perspectiva é inserida na história do tempo presente, em que se suscita interrogações metodológicas pela tarefa da compreensão da contemporaneidade (Lohn, 2019). Nela, se sobressai uma perspectiva singular, em que as fronteiras entre passado e presente, história e memória, estão em permanente discussão, colocando a tensa relação entre contemporâneo e não-contemporâneo no presente do passado incorporado (Dosse,2012).

Conforme dito anteriormente, o processo de criação dos CEFET's iniciado no governo ditatorial militar foi concluído somente na década de 1990. Foi com a lei Nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que criou o sistema nacional de educação tecnológica. A tentativa de ordenamento da educação profissional não esconde certo aspecto transicional do governo Itamar Franco,

evidenciado pela sua tentativa de aproveitar certa estrutura criada no governo ditatorial militar, ao invés de rechaçá-la.

A principal diferenciação germinada pelo sistema nacional de educação tecnológica foi utilizar os CEFET's como estrutura que incrementavam à separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior. Outro ponto a ser observado é que os CEFET's reforçam e direcionam o acompanhamento do ensino médio com vistas à preparação dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior (Garcia et al, 2018).

Em outras palavras, tratava-se de (mais uma) reforma que, por intermédio legalista, proporcionava o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, tentando satisfazer um mercado laboral que precisava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época (Azevedo et al., 2012).

A passagem do governo Itamar Franco para o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) recrudescer qualquer processo de crescimento da educação profissional. O que houve, de fato, foi uma redução desta como política pública efetiva do governo federal. Dentro do contexto da reforma do Estado arquitetada por Bresser Pereira e implementada por FHC explanada anteriormente, as intenções neoliberais de redução do aparato e das funções do Estado atingiam por completo a educação profissional.

Considerando a proximidade entre Itamar Franco e seu sucessor (FHC fora ministro da Fazenda de Itamar), era de se esperar que houvesse uma continuidade no tratamento e na consolidação da política aprovada. Isto, em última análise, seria a efetiva implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dos CEFET's, nos termos legais (Ramos, 2014).

O que ocorreu, de fato, foi uma contrarreforma legal. O primeiro passo desse processo foi a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB. Em seu texto, o que observa no tocante a educação profissional é a germinação do projeto neoliberal reducionista e produtivista camuflado sob parâmetros genéricos:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. 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.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

A aprovação da LDB nesse termos representou “a derrota de uma concepção avançada de educação básica e tecnológica, dando espaço a um processo de regulamentação fragmentada e focalizada, o que permitiu ao executivo realizar a reforma educacional por meio do Decreto nº 2.208/97” (Ramos, 2014, p. 44-45).

Foi justamente o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, o segundo passo da contrarreforma da educação profissional do governo FHC. Se o capítulo da educação profissional na LDB tinha caráter genérico, que implicava em um minimalismo prático, ele preparava o terreno para as ações perpetradas através do decreto, à medida que, ao Estado, a educação profissional tornava-se facultativa.

Com essa brecha aberta pela LDB, o governo FHC regulou via decreto 2.208, a possibilidade de o ensino profissional ser ofertado pela iniciativa privada. De tal forma que o decreto retirava do então ministério da educação e cultura (MEC) e atribuía ao ministério do trabalho e emprego (MTE), a responsabilidade pela fiscalização da educação profissional. Dessa forma, a educação profissional no governo FHC se caracterizou pelo seu aspecto fragmentado, dissociado da educação regular, e adequado ao segmento produtivo (Azevedo et al., 2012).

A última etapa legalista dessa contrarreforma reducionista veio com a promulgação da lei nº 9.649, de 27 de Maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, trazia em seu bojo, no artigo 47, o seguinte texto: “O art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: “§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”.

Na prática, isso inviabilizou a criação de novas unidades de ensino dos CEFET’s, restringindo o alcance da oferta de vagas da educação profissional e tecnológica. Era a ratificação da reforma gerencial do governo FHC, liderada por Bresser Pereira, cuja pretensão era transformar as organizações públicas educacionais em organizações sociais, “organização pública não-estatal — pública porque não visa lucro e está orientada para o interesse público, mas sem fazer parte da organização do Estado [...] Dentro desta classificação, inserem-se os serviços sociais e científicos suportados pelo Estado, como hospitais, museus, universidades e centros de pesquisa” (Bresser Pereira, 2008, p. 395-397).

Apesar da resiliência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados (Vidor et al., 2011. p. 48-49).

Ao lembrar que a reforma gerencial do Estado no governo de FHC foi um processo inconcluso, Bresser Pereira (2009) reitera que as organizações públicas federais de Ensino, no qual estavam inseridos os CEFET’s, não fizeram parte da reforma, no sentido de serem extintos. Foram afetados com a impossibilidade de criação de novas unidades e sérias restrições orçamentárias.

Esse panorama de “terra arrasada” começou a mudar, ainda que com suas contradições processuais, com a ascensão de Luiz Inácio “Lula” da Silva ao governo federal. Um de seus compromissos de campanha junto aos sindicatos da área da educação que lhe deram apoio era a revogação do decreto nº 2.208/97 (Oliveira, 2004).

Mas antes da revogação do decreto, aconteceram dois seminários, com o intuito de definir as diretrizes da mudança institucional que estava por vir. O foco principal era na integração entre ensino médio regular e ensino técnico, que haviam sido apartados pelo decreto nº 2.208/97.. Em seu lugar, o conceito de politecnia, em que o sujeito não é só formado para ser uma engrenagem no mercado laboral capitalista, mas como agente transformador da realidade.

O avanço dessa construção pressupõe o rompimento com as antigas vertentes tecnicistas e condutivistas da educação, mas também com aquelas mais contemporâneas, sustentadas pela apologia ao novo, as quais, entretanto, somente rejuvenescem formas arcaicas de educação e de trabalho. Pressupõe, ainda, que os educadores se disponham a “desconfiar” das novidades e a resgatar preocupações que as tendências neoconservadoras nos quiseram fazer esquecer, quais sejam, os fundamentos da formação omnilateral do ser humano (Ramos, 2014, p.116).

Tais intenções se solidificam com a publicação, em 2004, do documento *políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Como descrito logo em seu início, na seção “apresentação”, “seu conteúdo principal concentra-se na definição de linhas estratégicas, que se constituem num arcabouço político que irá desencadear uma série de ações em benefício da formação profissional e tecnológica no País” (Brasil, 2004, p.6).

No campo da legalidade, a partir das discussões com os outros agentes políticos do processo, o governo Lula cumpre o acordado com os sindicatos e revoga o decreto nº 2.208/97, através de outro decreto, o 5.154, de 23 de julho de 2004. E, embora ele tenha cumprido com seu intento principal, o de rearticular ensino básico e profissional-tecnológico, foi alvo de diversas críticas.

As principais eram direcionadas a certa manutenção da estrutura que beneficiava os interesses econômicos da classe empresarial e do setor educacional privado. Na dimensão pedagógica, critica-se a não superação da fragmentação e do aligeiramento na formação discente; por fim, o entendimento de que não houve a suplantação da “histórica dualidade educativa capitalista de escolas para dirigentes, de um lado, e dirigidos, de outro, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante” (Santos, 2017, p. 235).

A não concretização de alterações mais substanciais na educação profissional gerou certo mal-estar no ambiente institucional, como comprovam as reações sindicais e do Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) (Oliveira, 2004; Azevedo et al., 2012).

No segundo governo Lula, alguns acenos indicavam que uma mudança maior estava por vir. Dois marcos legais indicavam tal caminho: o decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia - Ifet, no âmbito da rede federal de educação tecnológica”, apontando a transformação estrutural porvindoura, delineando um modelo organizacional que ensejasse uma nova institucionalidade para a educação profissional federal, e a lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que fez uma emenda na LDB, permitindo “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Ramos, 2014, p. 78).

O passo seguinte foi o principal: A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia resulta da promulgação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no âmbito do sistema federal de ensino, a partir da estrutura dos CEFET’ e das escolas agrotécnicas federais.

A lei define os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei” (Brasil, 2008).

A inovação da proposição dos institutos federais está, em termos de estrutura organizacional, atrelada a alguns conceitos não muito comuns a Administração Pública. Sobre a estrutura Multicampi, Vidor et al (2011, p.67) afirmam que

não há instituto federal com um só *campus*, sua estrutura é multicampi, ou seja, constituída por um conjunto de unidades. Cada *campus*, independentemente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica. Ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo.

Quando se aborda a gestão dos modelos organizacionais propostos nos institutos federais, algumas peculiaridades devem ser consideradas. A estrutura multicampi e a clara definição do território de ação dos institutos federais enaltecem o compromisso participativo em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (Pacheco, 2011).

Em que pese o entusiasmo e a efervescência com que fora tratado, a criação dos institutos federais não fomentou a revolução na educação profissional que seus arautos apregoavam. Houve, de fato, certo avanço e valorização da área, mas, ao fim e ao cabo, talvez pela expectativas demasiado positivas, pautada nos direitos decorrentes da constituição federal de 1988, as mudanças profundas esperadas não ocorreram (Ramos, 2014).

O resultado é que o governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização (Azevedo et al., 2012, p.35).

A sucessora de Lula no governo federal foi sua ex-ministra Dilma Rousseff, que manteve o alinhamento político-ideológico do antecessor, com rótulo progressista voltado para os trabalhadores, mas substancialmente alinhado aos interesses econômicos do mercado. Prova disso é que, no que tange a educação profissional, sua grande marca foi a instituição, através da lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011, do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC), cujo foco principal era ofertar cursos de curta duração nas modalidades de formação inicial e continuada, a partir da parceria entre institutos federais, e secretarias estaduais e municipais de educação e trabalho. Mais uma vez, há evidente uso das estruturas estatais em seus diversos níveis para garantir lucros ao empresariado educacional, inclusive estando previsto no texto da lei a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (Santos, 2017).

Com o impeachment da presidenta Dilma, assume seu vice Michel Temer, que segue a subserviência ao grande capital e recrudescer maciçamente o investimento no setor público, especialmente a partir da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016, que limita os gastos públicos na educação e outras áreas sociais à reposição inflacional pelo período de vinte anos.

Além disso, o governo Temer promulgou a lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou alguns dispositivos da LDB, e revogou a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio, sendo considerada um retrocesso histórico por instituir itinerários intermediários e permitir a docência através do notório saber, ambos os mecanismos presente no texto da lei se as devidas consulta e diálogos com a comunidade acadêmica e educacional (Costa; Coutinho, 2018).

Considerações Finais

O presente trabalho, é um projeto inacabado e imperfeito, fruto de uma pesquisa maior em curso. Todavia, alguns apontamentos podem ser feitos acerca do que se apresentou, e dos possíveis desdobramentos porvindouros.

Se nosso intento era discorrer sobre a dinâmica das (contra) reformas na educação profissional federal dos últimos vinte e cinco anos, cabe mencionar a situação da mesma no tempo presente “presente”.

De fato, o atual governo não implementou nenhuma reforma legal. Mas vem reduzindo continuamente todas as formas de gasto (custeio, investimento etc.) com a educação pública. É público e notório que não há a menor intenção do atual governo em fomentar a formação não só de trabalhadores, mas de sujeitos transformadores da realidade. Pelo contrário, bem sabemos quais são os nefastos preceitos que norteiam os atuais mandatários do país, vide as (ausências de) medidas em relação à pandemia que vivenciamos ...

Voltando ao texto, a principal conclusão a que se pode chegar, é que a educação profissional, como política pública, fica sempre a mercê das mudanças de governo. Continuidades e descontinuidades, convivem com os interesses nem sempre éticos daqueles que alcançam o status de direcionar os destinos da nação.

Um exemplo dessa contradição é perceber as mudanças institucionais nos últimos vinte cinco anos, especialmente nas gestões dos governos FHC e Lula. Embora o último, de fato, tenha feito um relevante investimento com a criação dos institutos federais, fomentando a expansão da rede federal por rincões do interior do país, levando desenvolvimento e educação gratuita e de qualidade para comunidades que nunca imaginaram receber esse tipo de oferta de serviço público, apresentamos evidências de que a adequação e obediência aos preceitos gerencialistas neoliberais, que eram claros no governo FHC, continuaram no governo Lula, ainda que este utilizasse o rótulo “governo para os trabalhadores – país de todos” (Ramos, 2014).

Como perspectiva teórico-metodológica, o institucionalismo histórico revelou-se profícuo instrumento para desvelar as contradições dos processos de poder entre os agentes formadores da complexa rede em que se constitui as relações atinentes à educação profissional pública brasileira, importante vetor de manifestação da administração pública brasileira.

À partir dos limites inerentes a toda pesquisa, esperamos em trabalhos futuros articularmos as fontes históricas aqui utilizadas – marcos regulatórios legais – com as outras fontes delimitadas pela proposta de Costa e Costa (2016), a saber: mensagens presidenciais, relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU), estatísticas, arquivos pessoais, histórias de vida — história oral e fontes biográficas, com destaque especial para as últimas citadas, focos principais da história do tempo presente, que se diferencia no conjunto historiográfico justamente pela operação de testemunhos (Dosse, 2012; Ferreira, 2018) .

Dessa forma, espera-se aprofundar a compreensão da complexa lógica de mudanças e permanências institucionais desse segmento tão importante para a sociedade brasileira que é a educação profissional, inserida em temporalidades e historicidades específicas.

Referencias

- ARAÚJO, C.E.L; CUNHA, E.S.C. Análise de mudanças em políticas públicas: a perspectiva neoinstitucionalista. **Conhecer: debate entre o público e o privado**. Vol. 09. Nº. 22. 2019.
- AZEVEDO, L.A.; SHIROMA, E.O.; COAN, M.. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, Pp. 27-40. 2012.
- BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. DE M.; AMADO, J.(orgs.) **Usos e abusos da história oral**. 5ª.ed. Editora FGV. Rio de Janeiro. RJ. 2002.
- BOOTH, C.; ROWLINSON, M. Management and organizational history: Prospects. **Management & Organizational History**, Vol. 1. No. 1. 5-30. 2006.
- BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4. jul. 2021. Brasília. DF. 1996.
- _____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Documento Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 4. jul. 2021. Brasília. DF. 2004.
- _____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=258249&tipoDocumento=L&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 4. jul. 2021. Brasília. DF. 2008.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **RAP – revista de administração pública**. Rio de Janeiro. Nº 42(2). Pp.391-410. 2008.
- _____. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. In: Medeiros, P. C.; Levy, E. (Orgs.). **Novos Caminhos da Gestão Pública: Olhares e Dilemas**. Qualitymark. Rio de Janeiro. RJ. CONSAD. Brasília. DF. 2009.
- CARNEIRO, A. T.; BARROS, A. Uso de documentos para narrar a história de organizações: reflexões e experiências. **Revista de contabilidade e organizações**. Vol. 11. No. 30. Pp. 14- 23. 2017.
- CASTOR, B.V.J.; JOSÉ, H.A.A. Reforma e contra-reforma: a perversa dinâmica da administração pública brasileira. **RAP – revista de administração pública**. Rio de Janeiro. Nº 32(6). Pp.97-111. 1998.
- CASTOR, B.V.J. **O Brasil não é para amadores: Estado, governo e burocracia na terra do jeitinho**. EBEL: IBPQ-PR. Curitiba. PR. 2000.
- CÉSARIS, L.E.U. de. Reconceitualizando o institucionalismo histórico: *path dependence*, agência e mudança institucional. **Dissertação de mestrado**. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-12032010-125421/publico/LUIS_ENRIQUE_URTUBEY_DE_CESARIS.pdf. 2009.
- CLARK, P.; ROWLINSON, M.. The treatment of history in organisation studies: towards an ‘historic turn’?. **Business history**, v. 46, n. 3, p. 331-352. 2004.
- COSTA, F.L. da.. História das reformas administrativas no Brasil: narrativas, teorizações e representações. **Revista do serviço público**. Brasília. Nº 59 (3). Pp. 271-288. 2008a.
- _____. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **RAP – revista de administração pública**. Rio de Janeiro. Nº 42(5). Pp.829-74. 2008b.
- _____. Estratégia, reforma do Estado e políticas públicas no Brasil. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte. Vol. II. Nº 4. Pp. 142-153. 2009.

_____; Costa, E. M. L. Nova história da administração pública brasileira: pressupostos teóricos e fontes alternativas. **RAP – revista de administração pública**. Rio de Janeiro. Nº 50(2). Pp.215-236. 2016

COSTA, A. S. M.; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Perspectiva Histórica em Administração: novos objetos, novos problemas, novas abordagens. **Revista de Administração de Empresas**. Vol. 50. No. 3. 288-299. 2010.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei Nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**. v. 43. n. 4. Pp. 1633-1652. Porto Alegre. RS. 2018.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Pp. 89-107. 2000.

DELGADO, L. DE A.N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**. Vol. 2, nº 4, Pp. 19-34. 2013

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. vol. 4, nº. 1. Pp. 05-23. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

GARCIA, A. DE C.; DORSA, A.C.; OLIVEIRA, E.M. DE; CASTILHO, M.A. de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**. Nº 13. Ano VII. UFVJM. MG. 2018.

HALL, P.A.; TAYLOR, R. C. R.. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**. Nº 58. Tradução de Gabriel Cohn. 2003.

HOCHMAN, G. História e políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C.A.P. (orgs.) **A política pública como campo multidisciplinar**. Editora Fiocruz. Fundação Editora da Unesp. Rio de Janeiro. RJ. São Paulo. SP. 2013.

IMMERGUT, E. O núcleo teórico do novo institucionalismo. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas públicas**: Coletânea - Volume 1. ENAP. Brasília. DF. 2006.

LOHN, R. L. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. In: REIS, T. S.; SOUZA, C.M. DE; OLIVEIRA, M.P.; LYRA JUNIOR, A.A. de. (Orgs.). **Coleção história do tempo presente**: volume 1. Editora da UFRR. Boa Vista. RR. 2019.

MAC-ALLISTER, M.A; FADUL, E.M.C. Limites e possibilidades da administração pública e dos estudos organizacionais. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. V.13. No. 3. 2009.

NÓBREGA, E.F. DA; SOUZA, F. DAS C.S. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **RECEI - Revista Ensino Interdisciplinar**. v. 1. nº. 03. 2015.

OLIVEIRA, E. G. A Reforma e a Contra-Reforma da Educação Profissional Brasileira. In: 27ª Reunião anual da ANPED. Caxambu. MG. **Anais eletrônicos da ANPED**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>>. Acesso em: 04. Jul. 2021. 2004.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana. Ed. Moderna. Brasília. DF. São Paulo. SP. 2011.

QUEVEDO, M. de. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho?. **REHUTEC - Revista de humanidades, tecnologia e cultura**. Volume 01. Número 01. 2011.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica. Vol. 5. IFPR. Curitiba. PR. 2014.

REIS, T. S. História das instituições: abordagens e possibilidades de pesquisas. In: REIS, T. S.; SOUZA, C.M. DE; OLIVEIRA, M.P.; LYRA JUNIOR, A.A. de. (Orgs.). **Coleção história do tempo presente**: volume 3. Editora da UFRR. Boa Vista. RR. 2020.

SANTOS, J. D. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 9. n. 3. Pp. 230-240. Salvador. BA. 2017.

STEINMO, S. What is historical institutionalism? In: Della Porta, D.; Keating, M. (eds.). **Approaches in the social sciences**. Cambridge University Press. Cambridge. UK. 2008.

SUDDABY, R; FOSTER, W.M.; MILLS, A.J. Historical Institutionalism. In: Bucheli, M.; Wadhvani, R.D. (eds.). **Organizations in time**: history, theory, methods. Oxford : Oxford University Press. 2013.

THELEN, K. Historical institutionalism in comparative politics. **Annual reviews in political sciences**. Nº. 2. 36-404. 1999.

VAN LENT, W. ; DUREPOS, G. Nurturing the historic turn: “history as theory” versus “history as method”. **Journal of Management History**. Vol. 25. No. 4. 429-443. 2019.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In.: PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana. Ed. Moderna. Brasília. DF. São Paulo. SP. 2011.

VIZEU, F. Potencialidades da análise histórica nos estudos organizacionais brasileiros. **Revista de Administração de Empresas**. Vol. 50. No. 1. 037-047. 2010.