



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO FERNANDO DE SOUZA E SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Rio Branco-AC

2022

ANTONIO FERNANDO DE SOUZA E SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO
DO TRABALHADOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Rio Branco-AC

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S586e Silva, Antonio Fernando de Souza e, 1971 -
O ensino médio integrado como política pública de formação do trabalhador nos institutos federais / Antonio Fernando de Souza e Silva; Orientador: Dr. Mark Clark Assen de Carvalho. – 2021.
167 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2021.
Inclui referências bibliográficas.
1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Escola Unitária. I. Carvalho, Mark Clark Assen de. II. Título.

CDD: 510.7

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

ANTONIO FERNANDO DE SOUZA E SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO
DO TRABALHADOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 19 de janeiro de 2022 por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Orientador – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Avaliador Interno PPGE/UFAC

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Avaliador Externo PPGE/UFOPA

Rio Branco-AC

2022

AGRADECIMENTOS

Lembrei-me, durante a produção deste trabalho, das palavras de Clarice Lispector, em seu romance “Um sopro de vida” (1978), onde a autora afirma que “todo mundo que aprendeu a ler e escrever tem uma certa vontade de escrever. É legítimo: todo o ser tem algo a dizer. Mas é preciso mais do que a vontade para escrever”. Estas palavras nunca fizeram tanto sentido quanto hoje, ao enfrentar o desafio de uma pós-graduação aos 50 anos de idade.

Realmente escrever não é tarefa fácil. Exige disciplina, leitura, concentração e tempo.

Aprendi muito durante este período. Li ótimos livros, escutei e conversei com pessoas muito interessantes, participei de eventos, muitas vezes com uma sede de conhecimento que já achava arrefecida pelo tempo. Descobri novos horizontes e, com eles, novos desafios. No entanto, o que descobri de mais valioso é que não se escreve sozinho. A escrita, apesar de muitas vezes parecer solitária, é um empreendimento coletivo.

Sem aqueles que se dedicaram, antes de mim, a pesquisar e a entender os problemas que hoje me proponho a compreender por meio de seus escritos, pouco ou nada teria eu a dizer. Sem aqueles que me proporcionaram tempo, extremamente necessário para a leitura e escrita, nada teria eu a dizer. Sem aqueles que por muitas vezes se disponibilizaram a ler meus escritos e com sua experiência e conhecimento orientaram sua direção, nada teria eu a dizer. Sem aqueles que, com suas palavras e ações, me motivaram a continuar, nada teria eu a dizer.

Se hoje este trabalho diz algo, agradeço:

Aos meus pais, Weber e Nilce pelo amor incondicional e exemplo de força e dedicação.

À minha esposa, Rosemari, meu porto seguro em todas as tempestades.

Aos meus filhos, Yuri e Mychelle, que com seus sorrisos iluminam minha vida.

Ao meu orientador, Professor Dr. Mark Assen, por todos os momentos de incentivo, pela orientação e pelas ideias que tornaram esta experiência inspiradora.

Aos professores Dr. Rafael Marques e Dr. Anselmo Colares pelas valiosas contribuições e por aceitarem compor a minha banca de avaliação, o que muito me honra.

A todos os professores que abrilhantaram este momento tão especial de minha vida.

Aos meus queridos amigos, Péricles Lima de Melo e Denize Manasfi de Melo (*in memoriam*), por me acolherem em suas vidas.

A todos que se dedicam a fazer a ciência.

A todos que se dedicam a escrever.

O Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens.

Antonio Gramsci

RESUMO

Este trabalho aborda o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sua oferta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo é compreender quais princípios definem o Ensino Médio Integrado à educação profissional na atualidade, bem como sua oferta pelos Institutos Federais. A metodologia adotada foi a pesquisa de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico com estudo de caso. O referencial teórico apoiou-se nas obras de Marx e Engels (2007, 2008, 2016, 2018), e de autores que abordam a questão do trabalho na perspectiva marxiana como, por exemplo, Enguita (1989, 1993) e Del Roio (2018), que tratam da relação entre o ser humano e o trabalho. Ao abordar o tema da escola unitária utilizou-se como referencial as obras de Gramsci (1982, 1999, 2001, 2002, 2011) e Nosella (2016), Sousa (2014) e Silva (2020), e, em relação a educação profissional, as obras de Saviani (1989), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2009, 2012, 2014) Moura, Lima Filho e Silva (2015), Pacheco (2007,2010, 2011) e Ramos (2011,2017), bem como o ordenamento legal referente ao Ensino Médio Integrado e sua oferta pelos Institutos Federais consoante à legislação educacional vigente. O estudo discute, inicialmente, o trabalho como processo de humanização e de constituição do ser social, bem como sua posterior divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual sob o domínio do capital. A escola é chamada, então, a formar o trabalhador que, na perspectiva marxiana, deveria ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado, defendida também por Gramsci com a proposta de uma escola unitária de formação omnilateral opondo-se à escola fragmentada burguesa. No Brasil, a partir da redemocratização e das lutas políticas e sociais para a elaboração de uma nova Constituição e uma nova Lei de Diretrizes e Bases é que foram propostas mudanças estruturais, principalmente as relativas à oferta do Ensino Médio Integrado à educação profissional para formação do trabalhador, por exemplo. É dessa conjuntura que nasce a possibilidade de travessia realizada pelo Ensino Médio Integrado, enquanto o estudo realizado se encarregou de revelar que esta modalidade de ensino ocupa lugar de destaque nos Institutos Federais, se consolidando como a principal oferta nessas instituições. Porém, a reforma do Ensino Médio, empreendida pelo atual governo, se configura como uma clara ameaça à sua oferta face as divisões, fragmentações e desarticulação da organização curricular proposta.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Escola Unitária. Institutos Federais de Educação Superior.

ABSTRACT

This essay addresses the Integrated High School to the Professional Education and its offer by the Federal Institute of Education, Science and Technology. The objective is to comprehend which principles define the Integrated High School to the Professional Education nowadays as well as its offer by Federal Institutes. The methodology used in this essay is the qualitative approach research and bibliographic nature with the study case. The theoretic framework was based on the works of Marx and Engels (2007, 2008, 2016, 2018) and others authors that addresses the issue of work on the Marxian perspective, like Enguita (1989, 1993) and Del Roio (2018) when dealing with the relationship between human and work. When addressing the unitary school theme the works of Gramsci (1982, 1999, 2001, 2002, 2011) and Nosella (2016), Sousa (2014) and Silva (2020) were used as reference, and when addressing the professional education the works of Saviani (1989), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012), Ciavatta (2009, 2012, 2014) Moura, Lima Filho e Silva (2015), Pacheco (2007, 2010, 2011) and Ramos (2011, 2017) were used as well as the legal order regarding the Integrated High School and its offer by the Federal Institutes in accordance with current educational legislation. The study initially discusses the work as a process of humanization and constitution of the social being and its subsequent division between intellectual work and manual work under the rule of capital. The school is called to train the worker that, on the Marxian perspective, should have access to the historically accumulated knowledge, also defended that by Gramsci with the proposal of a unitary school of omni lateral formation, opposing the fragmented bourgeois school. In Brazil, from the redemocratization and political and social struggles to draw up a new Constitution and a new Law of Guidelines and Bases, structural changes were proposed, especially those relating to the offer of Integrated High School to professional qualification for the education of the worker. It's from this situation that the possibility of crossing carried out by Integrated High School is born, as this study revealed that the Integrated High School occupies a prominent place in Federal Institutes consolidating itself as the main offer in these institutions. However, the reform undertaken by the current government represents a clear threat to its offer, due to the divisions, fragmentation and disarticulation of the proposed curricular organization.

Keywords: Integrated High School. Professional and Technological Education. Unitary School. Federal Institutes of higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes documentais da pesquisa (ordem cronológica).	26
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	80
Gráfico 2 - Matrículas por Eixo Tecnológico em 2020.....	123
Gráfico 3 - Matrículas por eixo tecnológico nas macrorregiões brasileiros no âmbito dos Institutos Federais em (%) no ano de 2020.	124
Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Médio Integrado por eixo tecnológico.....	134
Gráfico 5 – Proporção entre matrículas com classificação racial declarada - %	140
Gráfico 6 - Proporção entre matrículas com declaração racial no Ensino Médio Integrado - %	140
Gráfico 7 - Renda familiar (%) em relação as matrículas no Ensino Médio Integrado.....	143
Gráfico 8 - Renda x raça declarada (%).....	144
Gráfico 9 - Evolução do quantitativo de professores nos Institutos Federais no período de 2017 a 2020.	145
Gráfico 10 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais nas regiões do Brasil no ano de 2008 /2020.	146
Gráfico 11 - Evolução da titulação dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais. Brasil, 2008 / 2020.....	147
Gráfico 12 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por regiões, 2008 / 2020.	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de matrículas por ano e tipo de curso.	125
Tabela 2 – Institutos Federais com número de matrículas em Cursos FIC superior ao número de matrículas nas demais ofertas (% de matrículas).....	126
Tabela 3 - Número de cursos de Ensino Médio Integrado e número de matrículas por Instituto Federal.....	133
Tabela 4 – Porcentagem de matrículas em Cursos de Ensino Médio Integrado por eixo tecnológico x macrorregião em 2020	135
Tabela 5 - Porcentagem de matrículas por eixo tecnológico 2017-2020.....	135
Tabela 6 - Número de matrículas por raça declarada 2017 - 2020.....	142
Tabela 7 - Nº de Projetos de Pesquisa por Instituição 2019 / 2020.....	149

LISTA DE SIGLAS

- ANDES** - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES** - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico de Social
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNI** - Confederação Nacional das Indústrias.
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CODEFAT** - Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador
- CONFENEN** - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- CONIF** - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCN EPTNM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EMI** – Ensino Médio Integrado à educação profissional
- EPT** - Educação Profissional e Tecnológica
- FAT** - Fundo de amparo ao Trabalhador
- FDE** - Fórum de Dirigentes de Ensino
- FIC** – Formação Inicial e Continuada
- FIESP** - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.
- FMI** - Confederação Nacional das Indústrias.
- FNDEP** - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IF** – Instituto Federal
- IFAC** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
- IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFET** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB)

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PCI – Partido Comunista Italiano

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PIPMO - Programa Intensivo de Formação de Mão de obra

PIR - Plano de Implantação da Reforma

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da educação profissional

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

SENET – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SEMTEC - Secretaria Nacional do Ensino Médio e Tecnológico

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNEDS – Unidades descentralizadas de ensino

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	29
1.1. O trabalho: identidade do homem e fragmentação no percurso histórico	29
1.2. Escola Unitária: A Proposta De Gramsci	39
1.3. Politecnia, Escola Unitária e Ensino Médio Integrado: a conjuntura do real ..	49
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	59
2.1. O Ensino médio e a formação do trabalhador: a dualidade histórica	60
2.2. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	71
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO: VERSO E REVERSO	82
3.1. Ensino Médio Integrado à educação profissional: os caminhos para fazer a travessia	82
3.2. O reordenamento da educação nacional face as disputas de projetos concorrenciais	85
3.3. A Lei 9.394/96 e o retorno à dualidade.....	90
3.4. O Decreto nº 2.208/97: o descompasso na travessia.....	95
3.5. A expectativa de uma nova ponte: o Decreto nº 5.154/2004	103
3.6. A travessia sob ataque: do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei 13.415/2017.....	108
CAPÍTULO IV – OS INSTITUTOS FEDERAIS: uma nova institucionalidade	115
4.1. Uma nova Institucionalidade: concepção e implantação	116
4.2. Os Eixos Tecnológicos e a organização da oferta de cursos técnicos e superiores tecnológicos	119
4.3. Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.....	128
4.4. A quem serve a nova institucionalidade?.....	138
4.5. A docência e a pesquisa: uma estreita relação em busca da politecnia	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

As questões que orientam o presente estudo têm como ponto de partida o entendimento de que, no mundo moderno, a dominação de fato tem que ser legitimada. Assim, como afirma Souza (2017, p. 25),

[...] quem controla a produção de ideias dominantes controla o mundo. Por conta disso também, as ideias dominantes são sempre produto das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses.

Pode-se dizer que o fim dos anos 1970 e a década de 1980 introduziram uma nova racionalidade que implementaria transformações sociais, culturais e subjetivas, operacionalizadas pela difusão de novas ideias e normas consubstanciadas no ideário do chamado neoliberalismo.

Desta forma, como destaca Dardot e Laval (2016), o

[...] neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (p.15).

No Brasil, essa “nova” racionalidade neoliberal encontra ressonância a partir da década de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo à Presidência da República e, sobretudo, a partir de 1995, com a chegada do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao governo, o qual passará a desencadear a contrarreforma do Estado. Pode-se dizer que nesse movimento estava presente o alinhamento das reformas adotadas por FHC ao ideário do Consenso de Washington, cujas evidências podem ser encontradas nos pressupostos básicos expressos no Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, publicado em novembro de 1995, pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conforme será explicitado mais adiante.

A reorganização da máquina estatal, segundo os princípios da razão neoliberal, por meio de políticas econômicas e sociais, age na tentativa de “aumentar a capacidade de reação das empresas, diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade” (DARDOT E LAVAL, 2016, p.193).

O discurso oficial se pautava na adequação às novas demandas econômicas e sociais de uma sociedade globalizada, que seria portadora de novos padrões de produtividade e competitividade, com especial foco na valorização da concorrência e da empresa como forma geral da sociedade. Neste modelo estão englobados tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “por toda a vida (*long life training*) e empregabilidade, são modalidades estratégicas significativas” (DARDOT E LAVAL, 2016, p.327).

Com este foco, e, no caso específico da educação, volta à cena novamente a discussão sobre o papel do Ensino Médio e da educação profissional técnica, colocando em disputa vários projetos políticos e ideológicos. Relativamente a essas disputas, Manfredi (2016, p.88) ressalta que esses diferentes projetos “representavam as aspirações e as propostas dos diferentes grupos sociais que apoiavam os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e Senado, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN (Lei 9.394/1996).

Após a aprovação e promulgação da atual LDBEN e do Decreto nº 2.208/1997, foram estabelecidas as bases para uma reforma que, em linhas gerais, separava a formação geral ofertada pelo Ensino Médio da formação profissional técnica de nível médio, inclusive cumprindo itinerários formativos distintos, face à separação das respectivas estruturas curriculares.

Nestes limites, o Ensino Médio, como etapa final da educação básica, teria como objetivo a articulação de conhecimento e competências com vistas a uma formação para a cidadania e para o trabalho, porém, sem que este seja profissionalizante e de caráter obrigatório, e a educação profissional de nível técnico, por sua vez, seguiria um outro caminho, o da complementaridade (BRASIL, 1996).

Esta desvinculação da formação para “a vida” e para o trabalho, tradução direta do princípio liberal da livre escolha, representa, na perspectiva da formação na lógica neoliberal, a reprodução das desigualdades existentes na sociedade na forma de uma escola dualista, onde há formação intelectual e humanista para a elite pensante, e formação para o trabalho para as classes populares.

Corroborando, Ciavatta (2011, p. 35) afirma que “a sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos”.

Postas essas breves considerações, se ressalta, então, que o estudo ora proposto vai no sentido apontado pelo Decreto 5.154/2004 que, ao revogar o Decreto 2.208/1997, possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ou seja, a formação geral integrada à formação profissional. Embora de maneira facultativa, o Decreto define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser ofertada de forma “articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2004a).

Em nossa compreensão, essa forma de articulação entre as formações geral e para o trabalho converge para o conceito de uma escola unitária, ou ainda, de uma formação politécnica e tecnológica ao propor políticas de currículo que visem a uma organização pedagógica menos fragmentada e hierarquizada.

A escola unitária, nesta perspectiva, encontra-se ancorada no proposto por Antonio Gramsci para a superação da dicotomia existente na proposta educacional do Estado italiano, sobretudo a partir da década de 1920. Tal dicotomia materializa-se na oferta de um ensino técnico-manual aos filhos da classe trabalhadora, e um ensino humanista para os filhos da classe burguesa, ou seja, uma escola voltada a manter as estratificações sociais.

Gramsci (2016) critica a ênfase dada à escola profissional e o caráter democrático atribuído a ela durante a Reforma Gentile¹ ao enunciar que,

[...] na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este

¹ Reforma realizada pelo filósofo idealista Giovanni Gentile, primeiro Ministro da Educação do regime fascista. Entre 1922 e 1923, Gentile realiza uma ampla reforma do sistema educacional italiano, tanto sob o ponto de vista administrativo como sob o ponto de vista didático-pedagógico. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923. Antes da Reforma Gentile, o ensino médio italiano estava dividido em três seções: seção clássica, formada pelo ginásio (5 anos) e pelo liceu (3 anos), com a finalidade de "levar os jovens a adquirir a cultura literária e científica que abrisse o caminho aos estudos especiais que lhes permitissem obter os graus acadêmicos nas Universidades do Estado"; seção técnica, formada pela Escola Técnica (3 anos) e pelo Instituto Técnico (4 anos), concebida como um ensino secundário moderno, com a finalidade de "dar aos jovens que se destinavam a certos empregos no serviço público, na indústria, no comércio e na direção das empresas agrícolas uma cultura conveniente, ao mesmo tempo geral e especial", e seção normal, formada por um curso complementar (3 anos) e pela Escola Normal (3 anos), com a finalidade de preparar professores para o ensino primário. A Reforma suprime a Escola Técnica cria a *scuola complementare*, com a duração de três anos, destinada a completar a instrução dada na escola elementar. Estabelecimento educativo de caráter nitidamente urbano, a escola complementar teria a função, segundo o Ministro, de preparar os alunos para empregos menores e para a direção de pequenos negócios. Fonte: HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas gentile (1922-1923) **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais (...) A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais (...). Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada [...] (GRAMSCI, 2016, p.57-59).

Entende-se desta maneira, que a Reforma Gentile coloca em ação uma escola não democrática em uma época em que, com o fascismo, as massas começam a frequentar a escola italiana. Para Gramsci (2016), a escola verdadeiramente democrática é aquela em que

[...] cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2016, p.58).

Para que essa dualidade formativa pudesse ser superada com a formação de indivíduos com capacidade para trabalharem manualmente e ainda serem capazes do exercício do trabalho intelectual, era necessária a criação de uma escola única.

Sobre a questão da dualidade Gramsci (2016, p. 37) ressalta que “a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Outro aspecto importante é que as despesas, antes custeadas pelas famílias, deveriam agora ser custeadas pelo Estado, assim, “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública” (GRAMSCI, 2016, p.41).

Em conformidade com a proposta de Gramsci, o sentido de politecnia adotado neste trabalho assume um caráter político emancipatório no intuito de buscar superar, no âmbito da educação, a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica. Neste mesmo

sentido, Saviani² (1989, p. 17) afirma que nos termos da educação socialista “politecnia” representa o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p.17).

Neste sentido, ao possibilitar a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o Decreto 5.154/2004 propõe a articulação entre conhecimento, cultura e trabalho, e, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), “guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica [...], que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”.

Entre as várias ações propostas para a reorganização da Educação Profissional que tinham em vista o atendimento das metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) “Todos pela Educação”, foram propostos vários programas que tinham por finalidade estimular a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Dentre estes, podem ser citados: o Programa Brasil Profissionalizado, o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (CF. BRASIL, 2007d).

O PDE propunha também, como ação prioritária para o desenvolvimento da Educação profissional, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entendidos como um novo modelo de atuação para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico baseado na “verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública” (BRASIL, MEC, 2007d, p.33).

Criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), tem em seu fundamento a concepção de educação profissional e tecnológica vista como uma política pública, conforme expressa pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, ao afirmar que

² Saviani afirma que há diferença entre “educação politécnica” e “educação tecnológica”, apontando uma pela distinção filológica, onde “educação tecnológica” englobaria melhor as ideias postuladas por Karl Marx do que “educação politécnica”. No entanto, esta última remete automaticamente aos ideais socialistas enquanto “educação tecnológica” remete aos ideais burgueses. Por isso, a preferência em se utilizar de “educação politécnica” para demarcar e não deixar dúvidas sobre qual tipo de formação está se dirigindo.

[...] em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista que, aos olhos de muitos, pode parecer não existir nenhum movimento novo em relação a esse aspecto, afinal, desde que se estabeleceram como Escolas de Aprendizes Artífices – sobrepostos os anúncios de, em diferentes momentos históricos, ser alterado o vínculo das instituições, transferindo-as para a esfera dos governos estaduais, ou mesmo para o setor privado –, essas instituições são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central (BRASIL, 2010, p.10).

A referida lei define, em seu Art. 7º, inciso I, como objetivo dos Institutos Federais “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a).

No Estado do Acre, o Instituto Federal do Acre (IFAC) inicia suas atividades no Campus Rio Branco no ano de 2010, portanto, algo muito recente, se for comparado a outras instituições que compõem a rede federal, algumas delas já centenárias. Sirvo-me dessa referência ao IFAC para posicioná-lo como objeto desta investigação, além de situar que daí advém meu entusiasmo para realização da investigação a que se propõe este trabalho.

Nessa direção, destaco, ainda, que sou egresso do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Acre/UFAC, e, atualmente, atuo como professor da educação básica, técnica e tecnologia junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), tendo, em outro momento de minha atividade profissional, atuado junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Em ambos os institutos carrego como traço comum de minha atuação profissional o exercício da docência na área da Sociologia.

No IFAC tive ainda a oportunidade de exercer a coordenação do curso de Ensino Médio Integrado na área de Florestas, e, posteriormente, ocupar o cargo de Diretor de Ensino do Campus Tarauacá. Nesse período, paralelamente, participei do processo de adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na área de Florestas e na área de Agricultura em consonância ao que prescreve a Resolução CNE/CEB 06/2012³, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dessa experiência é que surgiram reflexões e questionamentos que serviram de base e motivação para essa temática de pesquisa.

³ Revogada pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021.

Em linhas gerais, esse documento, (CF. Artigo 6º), que define os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirma o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Da análise desse documento se extrai ainda a perspectiva de superação da dualidade entre a “preparação para a vida”, do ensino médio, a preparação para o trabalho, do ensino profissional, e o reconhecimento do sujeito histórico (BRASIL, 2012).

A afirmação precedente encontra lastro segundo o que determina a Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

[...] I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; (BRASIL, 2012).

No sentido proposto por esta resolução, a integração não se resume à união nas matrizes dos cursos ou à junção das disciplinas consideradas afins ou, ainda, de conhecimento geral e de conhecimento específico. Configura-se, antes de mais nada, um posicionamento institucional acerca de um projeto de sociedade que orientará a formação dos sujeitos. A opção por um projeto de formação integral /omnilateral para a superação das desigualdades sociais é o que se almeja em contraposição a uma formação para o capital que vê o sujeito da classe trabalhadora como mão-de-obra.

É importante a compreensão de que não basta que haja uma prerrogativa legal para que uma política pública se materialize ou se estabeleça, sendo necessário um longo processo marcado por disputas e dificuldades de ordem ética, política, intelectual e econômica. Estas disputas, muitas vezes, são observáveis nos documentos elaborados pelos agentes da política, explicitando ou deixando transparecer os conceitos e valores que norteiam a política.

Não obstante, há no horizonte próximo as reformas impostas pela Lei nº 13.415/2017, que retoma o termo “formação profissional” (Art. 4º.) em vez de educação profissional, introduzido com a LDBEN (Lei nº. 9.394/96), retomando a um significado tradicional na preparação para o trabalho e se distanciando da educação politécnica.

No sentido de distanciamento de uma formação politécnica, observamos a retirada do foco de disciplinas de formação humana e, ao contrário, uma ênfase maior nos conhecimentos que se relacionam mais diretamente as demandas dos mercados.

Sobre este aspecto, Ferreira (2017, p. 304) argumenta que

[...] a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.

Referindo-se especificamente ao Ensino Médio Integrado, o Art. 4º, em seu parágrafo 3º, ressalta que “a critério dos sistemas de ensino, o itinerário formativo poderá ser integrado, e se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*, que trata dos itinerários formativos” (BRASIL,2017a).

Na esteira desta afirmação, a Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 06 de janeiro, dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, e, mesmo afirmando a permanência da oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, institui uma divisão clara entre a formação geral e a formação técnica ao estabelecer que

[...] § 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (BRASIL, 2021).

Pelas questões expostas até aqui, é fato inconteste que o atual contexto impõe uma série de desafios para a constituição de uma escola democrática pautada nos princípios da escola unitária e da politecnicidade. Com o intuito de contribuir para esta discussão, essa pesquisa vincula-se à Linha de Políticas e Gestão Educacional do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC, e pretende refletir sobre a educação profissional como política pública a partir da criação dos Institutos Federais. Para tanto, elencamos as questões de estudo:

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do ensino médio (BNCC-EM) foi aprovada por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação.

- Qual a concepção de educação que fundamenta e norteia o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais?

- De que forma os Institutos Federais se integram às políticas públicas de formação do trabalhador?

- Como se dá a efetivação das ofertas de cursos de Ensino Médio Integrado pelos Institutos Federais?

Orientado por estas questões elaborou-se este trabalho, que tem como objetivo geral: Compreender quais princípios definem o Ensino Médio Integrado à educação profissional na atualidade, bem como sua oferta pelos Institutos Federais.

Como desdobramento do objetivo geral formulam-se, então, os seguintes específicos:

- Identificar as concepções teóricas e os fundamentos legais das políticas de Ensino Médio Integrado para os Institutos Federais e seus objetivos no processo de formação do trabalhador;
- Compreender como está configurada a proposta de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais;
- Analisar quais os limites e possibilidades impostos ao Ensino Médio Integrado no âmbito dos Institutos Federais.

Uma vez definido o que se pretende estudar, buscou-se definir os procedimentos metodológicos necessários e adequados ao desenvolvimento da investigação. Para Gil (2008, p. 10), “o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento”. A adoção do método de pesquisa adequado é de fundamental importância para assegurar a confiabilidade dos resultados.

Isso posto, destaca-se que a presente investigação se constitui de um estudo de caso de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e desenvolvido a partir da perspectiva teórica e metodológica do materialismo histórico dialético.

A opção pelo estudo de caso se deu, principalmente, pela sua abrangência, que favorece as suposições teóricas que orientam a coleta e análise de dados, além de oportunizar uma mescla de evidências qualitativas e quantitativas, que tem o objetivo de corroborar as descobertas da pesquisa (YIN, 2010).

Desta forma, o estudo de caso pode ser aplicado em distintas situações, principalmente naquelas que abordam fenômenos sociais complexos, como é o caso da educação e de sua institucionalização nos Institutos Federais.

Conforme Yin (2010), essa metodologia possibilita a descrição de ações e comportamentos, a análise de interações e significados, a compreensão das representações vinculadas a um contexto e circunstâncias especiais em que se manifestam.

Ao explicitarmos em nosso objetivo geral a intenção de compreender de que forma o Ensino Médio Integrado se articula à perspectiva de formação integral do trabalhador, poderíamos, sem prejuízo, substituir “de que forma” por “como”, colocando a pesquisa, segundo Yin (2010), na perspectiva do estudo de caso que

[...] emerge de questões “como” e “por que”, como exemplo, pesquisas que buscam investigar como e por que um programa educacional atendeu (ou não) as expectativas, e seus objetivos. Ao orientar pesquisas a partir de questionamentos “como” e “por que”, os estudos de caso são constantemente utilizados para o desenvolvimento de avaliações de programas e políticas educacionais (p.24).

Complementa ainda o referido autor:

[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados (YIN, 2010, p.32).

Por fim, destaca Yin (2010) que estudos de casos únicos

[...] são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenômeno é inacessível; e longitudinal, em que se estuda o caso único em momentos distintos no tempo (YIN, 2010, p.32).

A abordagem qualitativa, de acordo com Flick (2009, p. 20), pode ser justificada em virtude de que “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”.

Gil (2008, p. 175) esclarece que “as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa”.

Por buscarmos uma maior proximidade com a realidade dos Institutos Federais no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, optou-se pela pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2008) a pesquisa exploratória

[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisa bibliográfica e Estudos de Caso (p. 45).

Em relação a perspectiva dialética Gamboa (2007) esclarece que

[...] as categorias de explicação e compreensão, consideradas em outras abordagens como categorias científicas separadas e independentes, caracterizando tipos diferentes de ciência, na dialética implicam-se mutuamente. As duas se dão como resultado dos processos de análise, síntese, e do movimento; da passagem do real empírico ao abstrato e deste ao concreto (processos e categorias que se articulam na dinâmica do processo do conhecimento). Na perspectiva dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto (p. 105).

Assim, a lógica dialética absorve a lógica formal e vai além, incorporando a síntese e superando a dicotomia característica desta lógica formal. Parte-se, portanto, da perspectiva dialética, mas aquela traçada por Marx e Engels ao criticarem Hegel, afirmando que a filosofia idealista errou ao “confundir o que é da ordem do pensamento com aquilo que é da ordem do real, sucumbindo ao erro de que o pensamento é, em última instância, criador da própria realidade” (CF. MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 228).

Ao empreender a pesquisa pelo viés metodológico de análise do materialismo histórico-dialético, se parte também da necessidade de compreender e de explicar os fenômenos investigados, tais como estes se apresentam na realidade.

Nas palavras de Marx e Engels (2007),

[..] os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação (p.86).

Neste sentido, esclarecem Martins e Lavoura (2018, p. 232), que o materialismo apresentado por Marx e Engels

[...] colocou em destaque o trabalho social dos homens e as propriedades que adquire historicamente, de sorte que o materialismo dialético se apresenta, em seu pensamento, como possibilidade para a compreensão da realidade que dele resulta, isto é, decorrente do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento.

Portanto, o método materialista histórico-dialético distingue-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, “trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p.87).

É exatamente neste sentido do movimento que Marx destaca, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o papel da educação como prática e exercício de atualização diante do movimento da realidade social. Conforme, o autor esclarece

[...] A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis* revolucionárias (MARX, 2007, p. 537-538).

Portanto, recorrendo-se às bases e princípios estabelecidos pelo materialismo que se acredita ser fundamental na realização deste trabalho, nota-se o estabelecimento e a análise dos nexos existentes entre o trabalho, a educação profissional e o modo de produção capitalista em sua atual configuração, o neoliberalismo.

Como aporte teórico desta pesquisa, destacam-se as referências às obras de Enguita (1989; 1993); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Manfredi (2016); Mézáros (2008); Nosella (2016); Pacheco (2007;2010; 2011), Saviani (1989).

Enguita (1989) dedica-se à questão do trabalho em sua perspectiva histórica e aos conflitos que tiraram dos seres humanos o controle sobre suas condições de trabalho e os conduzem à condição de assalariados. Neste contexto, passa a realizar uma análise da escola e de suas funções para a socialização para o trabalho.

Enguita (1993) discute a teoria da educação, que é entendida pelo autor como um processo de produção e não de prescrição, compreendendo que a produção da existência humana é inseparável de sua produção-formação, e deve incorporar as relações sociais, a práxis, o ambiente e o trabalho como processos educativos, fundamentados no pensamento marxiano.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) analisam o processo de construção do Decreto nº 5.154/2004 e a revogação do Decreto nº 2.208/97 a partir de uma reconstrução da dimensão temporal dos fatos significativos que se constituíram em marcos históricos. Nesta análise, os autores apontam as incoerências ocorridas, tanto da parte do governo, como das forças sociais que atuavam no processo, destacando ainda a importância de se acabar com o dualismo e da implementação de uma formação geral integrada à educação profissional.

Manfredi (2016) discute o processo histórico da Educação Profissional no Brasil desde 1906 até o ano de 2016, passando pelos processos de regulação ocorridos neste período. A autora destaca as forças políticas e sociais que atuaram na conformação dos instrumentos regulatórios, destacando e nomeando estas forças e suas pretensões ao agirem.

Mézáros (2008), em sua obra, discute a educação como um processo de vital importância para a própria existência do ser humano como ser social, ou seja, a capacidade de conhecer e, por meio deste conhecimento, transformar a realidade de forma consciente. O autor discute os limites impostos à educação pelo sistema do capital e a necessidade de transcender estes limites.

Porém, assinala o autor que o capital produz e reproduz continuamente condições objetivas para a sua conservação, não deixando espaço para a emancipação humana. Desta forma, o autor propõe pensar uma alternativa educacional que possibilite tal emancipação ao superar a alienação objetiva sem a qual o capital não é capaz de exercer seu controle sobre a sociedade.

Nosella (2016) propõe a compreensão do pensamento de Gramsci sobre a escola, contextualizando os acontecimentos políticos e econômicos no qual foram moldados. Destaca que o princípio pedagógico da escola unitária de Gramsci é o industrialismo, ou seja, o trabalho industrial, descartando as escolas tradicionais que se baseavam nas formas produtivas pré-industriais. Todavia, o autor aponta que Gramsci discorda das escolas “interessadas”, ou seja, aquelas que tem como finalidade a formação para o trabalho imediato, defendendo uma escola de formação desinteressada.

Pacheco (2007;2010;2011) se debruça sobre o tema dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia destacando suas concepções de diretrizes. Para o autor, os Institutos Federais se enquadram como uma política pública, destacando seu envolvimento local e regional, constituindo-se em uma nova institucionalidade.

Saviani (1989) forja o sentido dado à educação politécnica no Brasil, aproximando-a da ideia da escola unitária gramsciana, no sentido de uma formação integral, articulando trabalho intelectual e o trabalho manual nas suas dimensões ontológica e histórica.

Considerando, ainda, a natureza da pesquisa, a investigação também está ancorada em uma pesquisa documental, cujos registros constam no quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 – Principais fontes documentais da pesquisa (ordem cronológica).

Instrumento	Objetivo
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).	Estabelece os princípios de fundamentos do Estado brasileiro
Lei nº 8.711, de 28 de Setembro de 1993.	Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Lei nº 8.948, de 8 dezembro de 1994.	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer CNE nº 16 de 05 de outubro de 1999.	Dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000.	Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008	Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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.
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.
Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
Resolução CNE/CEB Nº 06, DE 20 de setembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução nº 200 de 18 de novembro de 2014.	Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

	Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Elaborado pelo autor (2021)

Este trabalho está organizado em 04 (quatro) capítulos, além da introdução que contempla a contextualização da temática, ou seja, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e à formação do trabalhador no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta contextualização permitiu a delimitação do objeto de estudo de maneira a aproximar-se das questões de pesquisa. Ainda neste capítulo, apresentamos o Objetivo Geral, os Objetivos específicos, procedimentos metodológicos e a estrutura do trabalho.

O primeiro capítulo apresenta a discussão de natureza teórica acerca da categoria trabalho como entendida por Marx e tomada, posteriormente, no ponto de vista da escola unitária de Antonio Gramsci e do conceito de Politecnicia, como empregado na conjuntura brasileira na perspectiva de uma formação a partir de uma escola única, sem distinção de classes, cujo objetivo é a formação omnilateral do trabalhador.

O segundo capítulo aborda a questão do ensino médio e como este se articula ao longo do tempo com a educação profissional no Brasil para a formação do trabalhador. Em seguida, apresentamos a evolução da rede federal de educação profissional e sua expansão, desde o seu surgimento até os dias de hoje.

O terceiro capítulo aborda os princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, destacando as disputas no campo político-ideológico que precederam a promulgação da Lei nº 9.394/96, bem como as regulamentações dadas pelo Decreto nº 2.208/97 e, após sua revogação, pelo Decreto nº 5.154/04. Em seguida, apontamos as fragilidades criadas a partir da oferta do Ensino Médio Integrado pela promulgação da Lei 13.415/2017, e da reforma do Ensino Médio.

O quarto capítulo apresenta um panorama sobre a atuação dos Institutos Federais e sua oferta relativa ao Ensino Médio Integrado, destacando os principais elementos norteadores desta oferta.

E, por fim, tecemos as considerações finais, onde são expostas as constatações da pesquisa, bem como algumas questões que possam ser exploradas em futuros estudos sobre esta temática.

CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Quando se vincula trabalho-educação o que estamos colocando em questão é a concepção global dos processos de formação humana.

Miguel G. Arroyo

Neste capítulo, organizado em três partes, procura-se abordar a relação entre o trabalho na perspectiva capitalista e a questão da formação do trabalhador. Na primeira parte, despretensiosamente, examina-se alguns dos conceitos e processos que fundamentam a categoria trabalho com base nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels (2007, 2008, 2016, 2018). Na segunda parte, recupera-se elementos acerca da ideia de trabalho como princípio educativo, tendo como referência os escritos de Gramsci (1999, 2001, 2002, 2007), Nosela (2016), Del Roio (2018), Sousa (2014) e Silva (2020), e algumas das interpretações decorrentes, enquanto que, na terceira parte, à luz das discussões precedentes, serão demarcadas considerações gerais sobre a educação profissional na perspectiva de uma educação para a politecnicidade do Ensino Médio Integrado.

1.1. O trabalho: identidade do homem e fragmentação no percurso histórico

“O homem é imediatamente ser natural” (Marx, 2008, p.127). Ao fazer esta afirmação, Marx coloca o ser humano como um ser que não se destaca da natureza, ao contrário, essa característica de ser natural do homem implica na existência de uma série de necessidades e limitações de ordem natural ou física, que devem ser supridas para a conservação da vida.

Nesta condição de ser natural, o homem é possuidor de capacidades físicas que lhe permitem satisfazer tais necessidades básicas. Assim, para sobreviver, o ser humano estabelece uma relação com a natureza que o envolve.

Nas palavras de Marx (2004, p. 84),

[...] A universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital.

Como resultado desta afirmação, depreende-se, pois, que homem e natureza não são a mesma coisa, porém, o ser humano constitui-se em uma parte inseparável desta, ou

seja, a vida humana se efetiva a partir e no interior da natureza. Porém, Marx (2004, p. 84) explica o seguinte:

[...] o homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem a atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre.

Entende-se, portanto, que o ser humano se destaca da natureza por sua atividade vital e consciente, uma vez que, sua atividade vital se torna objeto de sua consciência, pois a relação imediata com sua atividade vital é mediada pela consciência. Para Marx, a atividade vital consciente é sinônimo de trabalho, uma vez que a consciência é produto do trabalho.

Segundo Marx (2016, p. 211) o trabalho se caracteriza como

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo –braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

Assim, o ser humano é obra do próprio ser humano que, ao constituir-se humano, inicia sua história (a história humana) como parte efetiva da história natural. Em consequente, o trabalho, para Marx, é o fundamento ontológico⁵ do ser social, isto é, o trabalho é inerente ao ser humano como meio de produção das condições materiais, objetivas e subjetivas necessárias à sua existência e à reprodução social.

Sobre a questão, Marx (2008, p. 47) conclui que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais

⁵ Segundo Marx, a partir da análise do trabalho e de suas relações com as outras dimensões do ser social, tais como linguagem, arte, ciência, política, direito, educação, filosofia entre outras, é possível compreender que o ser social é uma totalidade.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: o salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes; a economia vulgar. In: Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Do exposto, depreende-se que é por meio do trabalho que o ser humano se distingue dos animais, uma vez que o realiza de forma consciente como ação deliberada, mediada pela sua capacidade em abstrair e formular conceitos que antes existiam em sua imaginação.

Esta capacidade, consciente e livre do ser humano, é destacada por Marx (2004, p. 83-84) ao apontar que

[...] O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. [...] Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.

Marx (2004, p. 159-150) complementa essa ideia quando diz que

[...] no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

A partir destas considerações, infere-se que para a execução desta transformação da natureza é necessária a criação, por parte dos seres humanos, dos meios de trabalho, ou seja, os elementos necessários à concretização da atividade e consequente obtenção do resultado esperado. A produção de “meios de trabalho” caracteriza o processo de trabalho humano e, conforme Marx, (2016, p.78) também “[...] servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho”.

O autor considera como meios de trabalho

[...] todas as condições materiais, seja como for, necessárias à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica, sem elas, total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se. Nesse sentido, a terra é ainda um meio universal de trabalho, pois fornece o local ao trabalhador e proporciona ao processo que ele desenvolve o campo de operação (field of employment). Pertencem a essa classe os meios resultantes de trabalho

anterior, tais como edifícios de fábricas, canais, estradas, etc. (MARX, 2016, p.78).

Por sua vez, os meios de produção (processo de trabalho) incluem, além dos meios de trabalho, o próprio trabalho (entendido como uma atividade adequada a um fim específico) e o objeto de trabalho (a matéria sobre a qual se aplica o trabalho)⁶. Os meios de produção são compostos, portanto, dos objetos de trabalho e dos meios de trabalho.

O trabalho é, em seu elemento, simples e produtor de valores de uso, ou seja, de objetos capazes de satisfazer as necessidades humanas, seja de qual natureza for, através de suas propriedades materiais, pois

[...] qualquer componente da riqueza material que não seja dado pela natureza, tinha de originar-se de uma especial atividade produtiva, adequada a determinado fim e que adapta certos elementos da natureza às necessidades particulares do homem. O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem — quaisquer que sejam as formas de sociedade —, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2008, p.20).

Este trabalho originário é dividido socialmente no que Marx e Engels (2007, p. 35) chamaram de divisão “natural” do trabalho: “a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’⁷”.

Esse tipo de divisão do trabalho, experimentado por sociedades com economia de subsistência e que não conheceram a propriedade privada (sociedades primitivas), mantém uma característica importante que o define: a unidade entre pensar e fazer. Porém, à medida que as relações de trabalho se diversificam, também a técnica e a tecnologia se desenvolvem, tornando-se mais complexas, e as formas iniciais de divisão do trabalho são, gradativamente, substituídas pela divisão do trabalho que separa o “trabalho material” e “trabalho espiritual⁸”.

⁶ Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria-prima. Por exemplo, o minério extraído depois de ser lavado. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho. (MARX, 2016, p.78)

⁷ Aqui o termo naturalmente foi utilizado originalmente pelos autores entre aspas, pois não pode ser entendido como algo vindo da natureza, mas sim como uma construção social espontânea.

⁸ Pode ser encontrado em algumas traduções como “Trabalho Espiritual”, “Trabalho Imaterial” ou “Trabalho Intelectual”.

Conforme Marx e Engels (2007, p. 35-36), a divisão do trabalho

[...] só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”.

Por meio da divisão do trabalho material e espiritual, a consciência emancipada do mundo tem a possibilidade de entrar em contradição com ele. Segundo Marx e Engels (2007), as relações estabelecidas na sociedade deveriam refletir as forças produtivas, e vice-versa, porém, é a divisão do trabalho que permite que esses dois elementos entrem em contradição, e uma vez estabelecida essa contradição, está dada a possibilidade de as atividades, materiais ou espirituais, sejam distribuídas entre os seres humanos, de forma que alguns executem tarefas ligadas à fruição e outros ligadas à produção de mercadorias.

Sobre a questão, Marx e Engels (2007, p. 36) afirmam que, com a

[...] divisão do trabalho, está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades, espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente suprasumida [aufgehoben].

Destacam Marx e Engels (2007, p. 52) que

[...] a maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. A oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais.

Por decorrência, pode-se dizer que com as cidades nasce a necessidade de uma administração comunitária para que sejam organizadas a cobrança de impostos, a polícia, a limpeza etc., enfim, uma organização política. É nesta mesma cidade que se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção (CF. MARX e ENGELS, 2007).

No entanto, a formação das cidades medievais se deu a partir de servos que se tornaram livres que possuíam apenas seu trabalho e um pequeno capital, que era formado

quase exclusivamente pelas ferramentas indispensáveis ao seu trabalho. Uma vez nas cidades, estes trabalhadores precisavam se proteger da concorrência, dos ataques que vinham do campo, logo, a necessidade de proteger seu trabalho, aprendido com esforço, fez com que estes artesãos, que também eram comerciantes, se organizassem em agremiações de um mesmo ofício, chamadas de corporações artesanais, ou guildas medievais.

Nestas corporações artesanais, todos os trabalhadores conhecem todos os aspectos de seu ofício, elaborando seu produto do início ao fim. A organização em corporações de ofício fazia com que os trabalhadores que chegassem às cidades tivessem que se submeter às condições determinadas pelas corporações.

Conforme escrevem Marx e Engels (2007, p. 53),

[...] esses trabalhadores, que chegavam isoladamente, não conseguiam nunca constituir uma força, pois, uma vez que seu trabalho era de tipo corporativo e precisava ser aprendido, os mestres da corporação os subjugavam e os organizavam segundo seus interesses, ou então, quando o seu trabalho não tivesse de ser aprendido e, por isso, não fosse corporativo, mas sim trabalho diariamente remunerado, os trabalhadores não chegavam a formar uma organização, permanecendo como uma plebe desorganizada. Nas cidades, a demanda por trabalho diariamente remunerado originou a plebe.

O próximo passo para a expansão da divisão do trabalho “foi a separação entre a produção e o comércio, a formação de uma classe particular de comerciantes” (MARX; ENGELS, 2007, p.54). Estabelecia-se, assim, a possibilidade de que as cidades relacionassem economicamente umas com as outras, o que, por sua vez, permite a divisão do trabalho entre diferentes cidades, que tendem a especializarem-se em um determinado ramo de produção.

A divisão especializada da produção entre as cidades tem como resultado o nascimento da manufatura, que ao dominar ramos da produção, pouco a pouco, faz com que as corporações de ofício sejam desmanteladas. Nas manufaturas, as relações estabelecidas entre os que trabalham e os empregadores se modificaram, dando lugar a uma relação de cunho monetário entre trabalhador e o dono do capital, que se opunha às relações patriarcais, antes estabelecidas entre os oficiais e mestres predominantes nas corporações.

A ampliação e concentração destas manufaturas favorecem o aparecimento da “grande indústria – a utilização de forças elementares para fins industriais, a maquinaria é a mais desenvolvida divisão do trabalho” (CF. MARX e ENGELS, 2007). A grande indústria segundo Marx e Engels (2007, p. 60) integrou

[...] a ciência natural ao capital e tomou da divisão do trabalho a sua última aparência de naturalidade. Destruiu, em geral, a naturalidade, na medida em que isso é possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias.

A manufatura⁹ nasce a partir da organização da oficina, sob o comando do mesmo capitalista, de trabalhadores de diversos ofícios e independentes, que juntos iniciam e terminam um determinado produto. Para Marx e Engels (2016), a “cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura” (p.144).

Na manufatura, os ofícios que eram identificados como iguais, ou mesmo diferentes, vão aos poucos dando lugar à divisão do processo de produção nas várias partes que o compõem. Em relação à divisão social do trabalho, que essa se distingue, uma vez que, ao contrário da produção realizada pelas unidades independentes, onde o produto se apresenta como mercadoria, aqui o trabalhador isoladamente não produz mercadoria, mas somente parte dela.

Nesta organização do trabalho manufatureiro, o trabalhador é transformado em “operário parcial”, uma vez que,

[...] a análise do processo de produção em suas diferentes fases coincide inteiramente com a decomposição da atividade do artesão nas diversas operações que a compõem. Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo, por tanto, da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar seu instrumento. O ofício continua sendo a base (MARX, 2016, p.144).

É também na manufatura que a divisão do trabalho encontra a separação entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Esta separação representa a extrema e mais importante forma de separação do trabalho, pois este, conforme indicam as análises de Enguita (1993, p.113),

[...] por um lado, elimina qualquer componente intelectual no trabalho do operário, que reduz a uma série de movimentos mais ou menos automáticos (o taylorismo é a culminação deste processo); por outro, automatiza o trabalho científico e técnico e o submete por inteiro ao domínio do capital.

⁹ Aqui vale lembrar que a “divisão técnica” do trabalho não se confunde com a “divisão social” do trabalho. Marx distingue entre a divisão manufatureira e a divisão social do trabalho, entendida a primeira como aquela que ocorre dentro da oficina, e a segunda como aquela que se desenvolve no conjunto da sociedade (ENGUITA, 1993, p.110).

Acrescenta Enguita (1993) que este desenvolvimento unilateral não afeta somente os trabalhadores manuais, mas os trabalhadores intelectuais e, ainda, as pessoas que vivem sem trabalhar, pois, estas vivem do trabalho dos demais.

A simplificação das operações complexas que exigiam do trabalhador o desenvolvimento das habilidades tão complexas quanto as operações necessárias à sua realização, agora o transformam em um “operário não-qualificado”, invalidando as aprendizagens anteriores.

Desta maneira “a acumulação do saber e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, é absorvida assim, em relação ao trabalho, pelo capital, e se apresenta, portanto, como propriedade do capital, e mais precisamente o capital fixo” (MARX, 1976, p.220 *apud* ENGUITA, 1993, p.114).

É na introdução da maquinaria¹⁰ que este processo de desqualificação do trabalhador ganha corpo. É o caso das gráficas inglesas citadas por Marx (2016; Enguita 1993, p.115) ao relatarem a introdução da máquina de imprimir. No processo de impressão anterior à máquina havia a participação de um mestre impressor e de aprendizes, que à medida em que passavam pelo processo de aprendizagem, executavam tarefas cada vez mais complexas até se tornarem impressores. Com a máquina, nada disso é necessário, pois “basta um operário adulto encarregado de vigiar a máquina com um grupo de assistentes jovens para alimentá-la, para o qual não necessita – e, portanto, não recebem nem receberão – nenhum tipo de formação profissional” (ENGUITA 1993, p.115).

A divisão do trabalho entre manual e intelectual, promovido pela manufatura, não se limita a “converter em monopólio da classe dominante o trabalho intelectual e relegar as classes dominadas o trabalho manual” (ENGUITA, 1993, p.122). Essa age também no interior da classe dominante, onde uma parcela se dedica realmente a esta função intelectual de elaborar, transmitir e interpretar a ideologia, e outra parcela se dedica ao trabalho “físico”, o negócio.

Por outro lado, com a adoção crescente da maquinaria, a função do operário é, cada vez mais, simplesmente dedicar-se à operação da máquina, neste sentido, “o operário é incorporado como parte mecanizada a um processo preexistente e organizado sem sua intervenção” (JAKUBOWSKY, 1971 *apud* ENGUITA, 1993, p.123).

¹⁰ É a maquinaria o capital fixo a que Marx se refere anteriormente.

O avanço da tecnologia, que anteriormente se reduzia à automatização de processos isolados em um contexto de produção geral realizada por operários, dispensa ao operário a função de alimentação ou vigilância da máquina. Neste sentido, a administração científica¹¹ do trabalho proposta por Frederick Taylor (taylorismo), baseando-se na divisão do trabalho da manufatura e do desenvolvimento, à época da maquinaria, constituiu um passo importante neste processo.

Conforme Enguita (1993, p. 194)

[...] a obsessão de toda a escola taylorista é eliminar qualquer vestígio de trabalho intelectual ou funções de concepção da oficina, do escritório, etc., para constituir-los em monopólios da direção, ou seja, do capital [...]. Esta evolução envolve a redução sistemática das qualificações necessárias para ocupar qualquer posto de trabalho.

Esta estratégia adotada pelo capital está ligada à tentativa de expropriação do conhecimento acumulado pela classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos compradores de força de trabalho, pois o “isolamento das diversas funções que requerem diferentes graus de qualificação, permite a diminuição dos custos gerais da força de trabalho em cada processo produtivo” (ENGUITA, 1993, p.92).

Em outro trecho apontado por Enguita (1993, p. 195) fica evidenciado que

[...] os trabalhadores semiqualeificados não precisam investir muitos anos em aprender suas tarefas. Os trabalhos semiqualeificados mais simples, repetitivos e rotineiros, podem ser aprendidos num dia e dominados numa poucas semanas. [...]. Ao mesmo tempo, a adaptabilidade – a capacidade para aprender rapidamente novas tarefas, incluído o manejo de novas máquinas – é uma importante qualificação dos trabalhadores semiqualeificados (BRAVERMAN, p.431 *apud* ENGUITA (1993, p.195).

À medida que a mecanização e automação da produção avançam, novas camadas de trabalhadores, inclusive aquelas criadas pelos próprios processos de mecanização e automação, que exigiam um grau de qualificação mais elevado, também são atingidas pela divisão do trabalho e a “parcelarização e ao esvaziamento que tende invariavelmente o trabalho no sistema de produção capitalista” (CF. ENGUITA, 1993, p.196).

A qualificação deste trabalhador é, na verdade, uma especialização limitadora e profundamente pobre, tanto na aquisição de seus fundamentos teóricos, quanto das atividades práticas, que frente a esta racionalidade são fragmentados em “tarefas” a serem

¹¹ A administração científica é um modelo de administração criado no fim do século XIX e início do século XX, e que se baseia na aplicação do método científico na administração com o intuito de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos. Estas ideias são expostas por Taylor pela primeira vez no livro “Administração de Oficinas”, publicado em 1903, e posteriormente no livro “Princípios de Administração Científica”, publicado em 1911.

executadas. Assim, a qualificação deste trabalhador, independente da complexidade das tarefas produtivas que iria executar, “poderia em dois meios fundamentais: a aprendizagem no próprio local de trabalho e a educação formal, ou seja, a escola” (Enguita, 1993, p.196).

O primeiro não apresenta grandes novidades, consistindo principalmente na apreensão dos conhecimentos por meio da própria prática ou sob a orientação de um supervisor ou trabalhador mais experiente, não envolvendo qualquer procedimento mais específico.

Neste contexto, a escola é chamada a formar uma força de trabalho socialmente estruturada, vertical e horizontalmente, ou seja, que atenda às funções de direção e execução e todas as funções intermediárias e, ainda, “a divisão em especialidades dentro de um mesmo nível” (ENGUITA, 1993, p.202).

A função da escola, na perspectiva do ideário capitalista burguês, pode ser bem entendida nas palavras de John Locke (1632-1704), um de seus principais pensadores:

[...] ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que tem empregos particulares devem entender as funções; não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, s.d.: III, 225 *apud* Enguita 1989, p.111).

Deveria, então, a escola promover a divisão entre conceito, teoria e reflexão, e a prática. Para o trabalhador, seria ofertada uma escola que enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação, uma racionalidade técnica em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Este processo de formação ou de aprendizagem das relações sociais de produção tem, no sistema escolar, um de seus lugares privilegiados.

Neste sentido, afirma Enguita (1993, p. 242) que a

[...] divisão social do trabalho tem também seu correlato na educação. Assim como o processo de produção social divide-se em mil parcelas diferentes entre os diferentes centros de produção e dentro de cada um deles, os conhecimentos escolares fracionam-se incessantemente para seguir, embora com atraso notável, a divisão do trabalho produtivo”.

Em sentido oposto, Marx e Engels (2018) defendiam que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, em todos os seus sentidos, deveriam ser acessíveis a todos. Assim, no ponto de vista da educação, torna-se inseparável a teoria da prática. É neste sentido que os dois pensadores afirmam que a educação deveria ser uma

“[...] educação pública¹² e gratuita¹³ de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX & ENGELS, 2018, p.74).

Este entendimento é reafirmado por Marx (2016, p. 390), ao revelar que

[...] do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Desta maneira, Marx e Engels entendem que a escola deve superar a unilateralidade burguesa, representada pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, desenvolvendo integralmente as potencialidades humanas, no sentido de uma formação omnilateral, com a união de ensino e trabalho.

É neste sentido dado por Marx, como veremos a seguir, que Antônio Gramsci, opondo-se à reforma educacional empreendida pelo fascismo italiano, pautada na escola de classes (uma escola humanista para a classe dirigente e uma escola profissional para os filhos dos trabalhadores), propõe uma “escola unitária”, voltada à formação integral e à emancipação humana.

1.2. Escola Unitária: A Proposta De Gramsci

Com a consolidação das cidades como espaços urbanos-industriais, os avanços experimentados pelo modo de produção capitalista, sobretudo no início do século XX, que incorporou novas máquinas e processos de produção, exigiram a formação de novas massas de trabalhadores, forçando a constituição dos sistemas nacionais de ensino, objetivando a expansão das escolas.

Para Sousa (2014, p. 54-55), a função da educação na

[...] ordem do capital, (...) está predominantemente atrelada à lógica do desenvolvimento econômico, como elemento de manutenção do status quo, da hierarquia social, da divisão de tarefas pela divisão de conhecimentos de acordo com a classe, reproduzindo o conhecimento mínimo necessário para o adequado ideal democrático burguês que exige determinados comportamentos,

¹² Para Marx, o papel do Estado, na educação dos trabalhadores é o de prover recursos para as escolas e não a de administrá-las diretamente. Segundo Marx e Engels (2011) “[...] por ensino estatal entende-se aquele que está sob controle do Estado. O ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo. Sem a menor dúvida, o congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório” (p.138).

¹³ Em relação a gratuidade proclamada por Marx e Engels, Enguita (1993, p.325), esclarece que esta “limita-se exclusivamente as escolas tecnológicas e ao ensino elementar, quer dizer, à escola do proletariado”.

valores e habilidades dos “cidadãos”, de forma que impeça a ruptura da ordem social, sobressaindo-se, dessa forma, seu caráter estritamente conservador e, na mesma direção, subtraindo-se o seu papel transformador.

O capital, que tem sua representação na burguesia, necessita assegurar a continuação da exploração do trabalho assalariado, mas para que isso ocorra, além de uma hegemonia econômica, ou seja, a posse dos meios de produção, esse deve obter, também, uma hegemonia cultural, entendida como uma influência intelectual e cultural.

Para entendermos esta dinâmica, recorreremos à concepção de Antonio Gramsci sobre hegemonia a fim de demonstrar, de maneira breve, de que forma as disputas pela hegemonia moldam os processos educativos e a própria concepção de educação. Gramsci entende que a hegemonia se traduz na obtenção do consenso e da direção intelectual e moral de uma classe sobre as demais. Desta forma, a hegemonia está ligada a uma concepção de mundo e a formulação de estratégias para influenciar a esfera cultural, na obtenção do consenso.

Durante o processo de unificação e formação do Estado Italiano, conhecido como *Risorgimento*, a corrente política dos moderados é vitoriosa. Gramsci (2002), ao analisar as articulações dos principais personagens deste movimento nos aspectos políticos e político-militares, esclarece que hegemonia é

[...] o critério metodológico sobre o qual deve se basear o próprio exame é esse: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com força armada, e dirige grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2002, C19, p. 62-63).

Gramsci demarca a importância do campo das associações responsáveis pela elaboração e divulgação das ideologias na construção da hegemonia, ou seja, da sociedade civil. A direção “intelectual e moral”, exercida no âmbito da sociedade civil, dará sustentação e fornecerá as condições de acesso ao domínio do aparelho de Estado (sociedade política).

Estes conceitos são apresentados de forma mais clara por Gramsci (2016), ao examinar a superestrutura nas sociedades de capitalismo avançado. Ele identifica no “Estado Integral” ou “Estado ampliado” dois níveis: a “sociedade política” e a “sociedade civil”.

[...] podemos, para o momento, fixar dois grandes “níveis” superestruturais: o primeiro pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos

organismos vulgarmente denominados “privados”; e o segundo, de “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade; e, de outro, à “dominação direta” ou comando, que é exercido através do Estado e do governo “jurídico (GRAMSCI, 2016, p.10-11).

A “sociedade política” teria seu correspondente no Estado, entendido como ditadura de classe, ao fazer uso dos aparatos repressivos do Estado, impondo-se sobre a sociedade. Já a “sociedade civil” vincula-se ao conjunto de organizações privadas responsáveis pelas operações de hegemonia.

Desta maneira, é impossível a separação entre sociedade política e sociedade civil, uma vez que, por meio de uma estreita relação, materializam a finalidade de conservar a dominação sobre as classes subalternas, combinando coerção e consenso.

Conforme indicam as análises de Silva (2020),

[...] na ditadura o poder está nas mãos de um grupo não necessariamente hegemônico e é pela coerção e violência que ele se estabelece (...) a dominação não significa ausência total de hegemonia e nem a hegemonia é sinônimo de falta de coerção. Apesar da hegemonia dispor de um caráter mais durável que a ditadura, isso não significa que uma vez estabelecida se manterá, é necessária uma incessante reconstrução (p. 58).

Podemos deduzir, portanto, que os processos que garantem a hegemonia de uma classe, devem estar sempre ligados a um processo de construção/reconstrução, cabendo esta tarefa, conforme Gramsci, aos intelectuais.

[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como acontece para os grupos sociais fundamentais, mas é “mediada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo complexo das superestruturas, do qual exatamente os intelectuais são “funcionários” (GRAMSCI, 1975b, t.3 Q.12, §1, p.1518 *apud* DEL ROIO, 2018, p.206).

O papel do intelectual, neste sentido, é o de organização e difusão da ideologia de uma classe. Desta maneira, conforme Del Roio (2018), os intelectuais orgânicos do capital encontram-se, em primeiro lugar, na sociedade civil e, depois, na “sociedade política ou Estado”, e cuidam do consenso e da dominação (p.206).

Desta forma, podemos concluir que o modelo social em que estes grupos dirigentes se inserem são sustentados por seus intelectuais orgânicos. Conforme Sousa (2014, p. 211), alguns

[...] intelectuais dominantes, monopolizam durante séculos a ideologia e a escola; por outro lado, a massa popular fica à margem da direção e não consegue criar o seu grupo de “dirigentes”, sendo esse problema o ponto central da revolução.

Assim, a classe que tiver pretensões de se tornar dominante, deve criar seus próprios intelectuais orgânicos e assimilar os intelectuais tradicionais. Gramsci entende o partido como um *locus* de formação de intelectuais orgânicos para a classe subalterna, identificando-o como um sujeito coletivo. Afirma Gramsci que

[...] o moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva, que tendem a se tornar universais e totais (GRAMSCI, 2011b, p. 16 *apud* SOUSA, 2014, p.96).

Ainda de acordo com Sousa (2014), apesar do partido (sujeito coletivo) não pertencer à esfera do Estado, no sentido restrito, estabelece com este uma relação de poder, ao exigir que busque o consenso junto aos governados para que mantenha o *status quo*. A autora destaca que é neste espaço da sociedade civil que a ideologia se consolida e faz a mediação entre a estrutura e a superestrutura.

Para Gramsci, conforme Nosella (2016), o partido é visto como “escola enraizada na prática industrial e pautada na concepção metodológico-didática do historicismo vivo” (p. 97). Partindo deste princípio, Gramsci cria, junto a revista *L'Ordine Nuovo*, ligada ao Partido Comunista Italiano (P.C.I.), uma escola de cultura visando formar os futuros “intelectuais do novo Estado Socialista que fossem técnicos e políticos da produção moderna, única base objetiva da liberdade universal” (NOSELLA, 2016, p. 97-8).

No sentido apontado acima, o partido age como um intelectual coletivo na formação da classe subalterna, pois, conforme Del Roio (2018), existe a necessidade de as

[...] classes subalternas conhecerem sua própria história, a fim de se organizarem para enfrentar a permanente luta de classes. [...] a necessidade de criar seus próprios instrumentos de leitura da realidade, a fim de gerar as condições de emancipação [...] porque, sem o domínio crítico da situação em que vivem, “sofrem a iniciativa da classe dominante”, que controla a economia e a política, detendo ainda os instrumentos de dominação ideológica (DEL ROIO, 2018 p. 10-11).

Não há dúvida, portanto, que a formação das massas, necessária ao desenvolvimento de uma consciência coletiva, criticamente organizada, é capaz de criticar a própria condição histórica ao compreender o mundo ao seu redor e, assim, agir para transformá-lo. Portanto, o papel da educação e da escola é entendido por Gramsci como parte de um projeto de reconstrução social.

Sousa (2014) indica que, para Gramsci, há dois momentos na formação de novos intelectuais: o primeiro ocorre no momento de transição, e o segundo se consolida com a revolução; ocorrendo o primeiro no partido e o segundo na escola. Portanto, “a escola tem um papel preponderante de formação e divulgação da cultura, sobretudo no atual contexto do capital, em que há uma diversidade de níveis de intelectuais e uma escola correspondente para cada nível, os quais têm a dupla função de obtenção do consenso e de garantia da coerção ‘legal’” (p. 211).

Nosella (2016), ao reproduzir um excerto do *L'Ordine Nuovo*, expõe as dificuldades apontadas por Gramsci e seu grupo em relação à escola. Para ele,

[...] o problema da escola é ao mesmo tempo problema técnico e político. No Estado parlamentar-democrático, o problema da escola é insolúvel política e tecnicamente (...). A burguesia, como classe que controla o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam e desfaçam a seu critério e que os ministros da instrução pública sejam escolhidos conforme o vento da concorrência política, pelas brigas dos grupelhos, para alcançar o feliz equilíbrio dos partidos na composição do executivo (...) (O.N., 1987, 98-100 *apud* NOSELLA, 2016, p. 97).

Gramsci, tece uma forte crítica¹⁴ ao modelo de educação adotado pela Itália, que recusa ao proletário o conhecimento e, conforme destaca Mochcovitch (1988, p. 53 *apud* Del Roio, 2018, 183), “[...] manifesta-se contra a reforma imposta em sua época, à medida que esta atinge o caráter comum e único da escola, pela distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional”.

No pós-primeira guerra, instaurou-se, na Itália, o caos econômico, o desemprego em massa e uma profunda situação de descontentamento, o que leva o regime parlamentarista italiano a uma grave crise. Este contexto abre espaço para que o fascismo conquiste o consenso das massas e se constitua em um regime. Em 1922, a Itália assiste à chegada de Mussolini ao poder.

Segundo Nosella (2016, p.184), Gramsci “teme (...) que o clima educativo cultural, produzido por Mussolini e seu partido, consiga desviar a juventude

¹⁴ Gramsci já buscava com o *L'Ordine Nuovo* a superação da dualidade entre humanismo e técnica instaurada pela escola liberal idealista, que resultava na formação unilateral dos indivíduos, dada uma sociedade em que a cultura geral era privilégio de poucos, e por isso, distante dos homens simples (SOUSA, 2014, p. 189). Ainda a priori, Gramsci coloca o partido político como espaço de formação filosófico-política do intelectual orgânico, com sua função organizativa e diretiva do intelectual para o exercício da função de caráter nacional e internacional. Os intelectuais orgânicos deveriam lutar pelo domínio com as próprias forças sem ter que recorrer às velhas classes viciadas nas tradições da cultura aristocrática (SOUSA, 2014, p.212).

dos ideais socialistas. Mais tarde, essa sua preocupação revelar-se-á plenamente fundada”.

Para que o plano educacional do fascismo fosse colocado em prática, Giovanni Gentile assume como Ministro da Educação e inicia um processo de reforma, sem qualquer tipo de discussão com o parlamento do sistema escolar italiano. Conforme aponta Sousa (2014, P. 68) “[...] Gentile foi um dos principais políticos e intelectuais do regime fascista italiano que, segundo Miranda (2007), sob orientação neoidealista elaborou a principal reforma educacional do governo de Mussolini”.

O ponto central da reforma gentiliana era a concepção de Estado ético¹⁵ e “foi a peça mestra da doutrina fascista por mediar, por meio da sua organização burocrática e pedagógica, a discriminação e a exclusão das massas da educação. Essa eliminação faz parte do credo pedagógico de Gentile” (CARMO; SILVA, 2019, p.15).

Gentile sustenta, ao defender o Liceu Clássico, que é necessário um amadurecimento individual e obtenção de uma ampla cultura geral para uma livre escolha do campo intelectual e de atuação profissional e diante de um número crescente de jovens que adentravam a esta escola, estimulados pela possibilidade de acesso ao ensino superior e às carreiras profissionais, poucos eram capazes de atingir seus objetivos de formação. Desta maneira, uma rede de escolas profissionais e técnicas seria a solução para a formação das massas populares.

Corroborando Del Roio (2018, p.184-185), afirma que

[...] a reforma Gentile acentuava e explicitava a dualidade do sistema educativo italiano, ao reservar um ramo clássico-humanista para as classes dirigentes – para o qual estaria vedado o acesso para “os débeis e os incapazes” – e outro ramo de base profissionalizante, voltado para as massas, que colimava na especialização precoce da força de trabalho.

Conforme Sousa (2014, p.180), a reforma centrou seus esforços na escola média ao manipular ideologicamente os jovens italianos para que se mantivesse o *status quo*. Para isso, era oferecido o ensino doutrinário do regime e ofertava-se às classes subalternas o ensino profissional especializado.

O destino dos formandos das escolas técnicas eram as fábricas, enquanto os formandos das escolas clássicas dirigiam-se ao Estado, onde exerciam a atividade

¹⁵ O Estado ético é assim descrito por Gentile: “todo indivíduo atua politicamente, é um homem de Estado, e leva no coração o Estado, e é o Estado. Cada, um a sua maneira, mas também todos concorrendo para um Estado comum, em virtude da universalidade que é própria de sua personalidade mesma [...]. Por isso o Estado não é inter homines, mas in interiore homine (GENTILE apud CARMO, 2000, p.105).

Fonte: CARMO, Jefferson Carriello. **O atualismo de Giovanni Gentile e o estado Fascista**. Revista de estudos universitários. Sorocaba, SP. V.26. Nº1. jun. 2000. p. 99-113.

administrativa e política. Era nesta separação, entre a formação profissional e formação intelectual e humanista geral, que residiam as críticas de Gramsci, portanto, sua “luta educacional é de resistência e oposição ao Estado e às sociedades fascistas” (NOSELLA, 2016, p.184).

Gramsci, conforme analisa Nosella (2016, p. 324), contrapõe-se radicalmente à escola liberal e elitista defendida por Gentile, mas também não acredita que a ampliação do sistema educacional profissional e técnico para as massas, proposto pelos socialistas reformistas, seja a solução.

Gramsci (1982, p.136) entende que

[...] se quisermos romper essa trama será necessário, portanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige.

Ao pensar a nova educação, Gramsci tem como ponto de partida o trabalho que deve integrar-se ao mundo da cultura, ou seja, a ciência produtiva integrada à ciência humanista. Desta união resultaria a integração entre a escola profissionalizante e a escola desinteressada.

Conforme Nosella (2016, p. 229-230), esta proposta educacional de Gramsci se revela ao concluir que a escola tradicional é historicamente condenada e

[...] se a escola tradicional morreu, pois seu tecido social natural em que se embasava havia se dilacerado e a pedagogia moderna (ativa), mesmo tendo compreendido a natureza dessa crise, não soube oferecer alternativa pedagógica adequada, cabe a nós, isto é, ao Partido Comunista que representa a classe social historicamente emergente, oferecer a correta solução da crise pedagógica, como de fato já ensaiamos fazer, diz ele, com sucesso, na “escola” de Ordine Nuovo (1919-1920), instituição formativa desinteressada, que substituiu o fulcro pedagógico do ensino tradicional do grego e do latim (a civilização antiga e a lógica gramatical) por um novo fulcro pedagógico, isto é, a civilização moderna do trabalho Industrial através do estudo da técnica-ciência (tecnologia) à luz da história do trabalho.

A concepção de escola para Gramsci é, portanto, uma escola capaz de promover a união política das massas, é uma escola básica que se equipara as melhores escolas existentes. A escola unitária proposta por Gramsci, segundo Sousa (2014, p.246), teria como finalidade “atender ao princípio ativo da filosofia das *práxis*, isto é, formar omnilateralmente, formar uma personalidade integral, na qual a criação da

vontade coletiva seja a manifestação unitária entre teoria e prática, individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade”.

Conforme Sousa (2014), é em nome deste princípio que Gramsci opõem-se às pedagogias modernas do início do século XX, identificando sua relação com as ideias liberais de dominação. Segundo a autora, estas pedagogias

[...] em nome da espontaneidade absoluta e do individualismo egocêntrico, negavam a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento do espírito coletivo, esvaziavam o papel do professor e negavam a luta de classes, corroborando para a manutenção do sistema de exploração capitalista, com a defesa do inatismo mecanicista dos indivíduos, atribuindo a eles mesmos os limites e as possibilidades de seu crescimento intelectual e econômico individual (SOUSA, 2014, p. 246).

Entretanto, a concretização da escola unitária, primária e secundária, desinteressada, passa pela questão do financiamento, uma vez que, Gramsci enfatiza a necessidade de ampliação dos recursos materiais e humanos, que devem ser viabilizados em quantidade suficiente.

Além disso, o Estado deve assumir os custos do processo educativo dos jovens, anteriormente suportado pelas famílias, viabilizando, desta maneira, condições de ingresso à escola de todos eles, independente das condições financeiras.

Nas palavras de Gramsci (2001),

[...] a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (p. 121-122).

Está posto um grande desafio, uma escola única e orgânica do trabalho. Gramsci vai propor um esquema geral ou esboço desta escola para um possível período de transição que viesse a suceder o fascismo. (Cf. DEL ROIO, 2018, p.215). Essa escola deve preparar jovens

[...] para a vida social e por isso deve ser efetivamente pública, com despesas a cargo do Estado, incluindo vasta infraestrutura. Nos anos iniciais de estudo deveriam ser adquiridas “as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo contra as noções

dadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, das concepções que podem ser chamadas de folclóricas” (GRAMSCI, 1982, t.3, Q.12, §1, p.1535 apud DEL ROIO, 2018, p.215).

Gramsci propõe uma escola onde os valores da autodisciplina intelectual e da autonomia moral seriam desenvolvidos num ambiente de vida coletiva e ativa, tendo como princípio educativo o trabalho. Para Nosella (2016), Gramsci teria proposto a estrutura da escola unitária,

[...] inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, é a seguinte: formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante que será a universidade (onde se ensinam as profissões intelectuais) ou da academia (onde se ensinam as profissões ligadas diretamente à produção prática). Mesmo o ensino primário e médio (1º grau), portanto, é informado pelo princípio pedagógico do trabalho industrial obviamente de forma desinteressada. De fato, ao ensinar as leis objetivas que governam a natureza (*societas rerum*) e a sociedade (*societas hominum*) prepara remotamente o jovem para o mundo do trabalho, pois o ajuda a superar o mundo mítico da fantasia, do folclore e das relações subjetivo-familiares. Didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação “dogmática” que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir (p. 241).

E prossegue Nosella (2016)

O caráter didático-diretivo deve ser abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase “instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo. O Liceu (2º grau), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto, do 1º grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente. Após o ensino básico (unitário), o jovem passará à escola profissionalizante (universidade-academia) que pode e deve possuir também (mesmo sem deixar de ser formativa e desinteressada) a dimensão prático-interessada, isto é, a dimensão do ensino para o exercício imediato das profissões (p. 241-242).

Deve-se observar que os conceitos desinteressado e interessado, conforme tratados por Gramsci, referem-se ao trabalho produtivo que não tem como fim imediato o mercado, ou seja, tem um caráter de formação e, por este motivo, está inserido na escola. Propondo como princípio pedagógico o trabalho produtivo, Gramsci entende que “a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política” (NOSELLA, 2016, p. 61).

Há, portanto, uma fusão entre a característica formativa humanista e sua dimensão prático-produtiva, representando a “alma” da educação idealizada por ele, ou seja, não é uma escola destinada a formar profissionais em técnicas, mas uma escola que possibilita a apreensão de noções de todas as ciências (CF NOSELLA, 2016, p. 242-243).

Todo o sistema escolar, iniciando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e o ensino médio, está pautado pelo princípio educativo do trabalho produtivo “desinteressado”. No entanto, durante o processo escolar, há a passagem de uma heteronomia para uma autonomia intelectual e moral à medida em que se avança até o ensino médio. Gramsci entende que o jovem, ao entrar na puberdade e tornar-se adolescente, busca esta autonomia, procurando desvencilhar-se da dependência dos adultos e iniciando uma fase onde irá desenvolver a criatividade e autodisciplina.

Gramsci (2001, p. 38) assinala que

[...] do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação.

Por esta razão é atribuída grande importância ao ensino médio, sem, no entanto, desconsiderar as habilidades e os hábitos (como ordem, disciplina e trabalho) desenvolvidos na fase anterior, que são de grande importância para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. O princípio pedagógico do ensino médio, segundo Gramsci (2004, p. 39), é baseado no “aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida”, ou seja, no método do estudo e pesquisa, e não na preparação para o mercado.

A conquista da hegemonia política, conforme entendida por Gramsci, tem por objetivo o aumento da intelectualidade das classes subalternas, portanto, um ensino médio capaz de formar dirigentes deveria ser universalizado, e não substituído por escolas de iniciação profissional.

A principal característica da escola unitária proposta por Gramsci é o equilíbrio entre atividades manuais e intelectuais com especial ênfase à dimensão intelectual e de cultura geral para as classes subalternas, uma vez que, estas estão em situação de inferioridade, no que diz respeito ao capital cultural familiar, em relação às classes mais elevadas.

Conforme analisam Ciavatta e Ramos (2012, p. 18),

[...] o programa marxiano de educação e os estudos de Antonio Gramsci, a partir de seus leitores, contribuíram para a difusão da concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação omnilateral como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio

educativo. Esta expressão, a propósito, sintetizou a questão científica e ético-política central da área, motivando estudos sobre o seu significado e a sua possibilidade teórica e prática na sociedade capitalista.

No Brasil, o Ensino Médio Integrado à educação profissional apresenta-se como uma proposta fundamentada na escola gramsciana e no conceito de politecnia inspirados nas obras de Marx, porém, sujeito às condições materiais para sua realização, constitui-se ainda como uma “travessia”.

1.3. Politecnia, Escola Unitária e Ensino Médio Integrado: a conjuntura do real

Marx acredita que a escola deveria desenvolver integralmente as potencialidades humanas, centrada na formação omnilateral, e na não separação entre o ensino e o trabalho. Desta forma, ele lança a ideia de uma educação politécnica¹⁶, embora não trate do tema da educação de forma isolada, mas como um fenômeno conectado à produção da própria existência humana, em meio às relações sociais e de produção regidas, particularmente, pelo sistema capitalista.

Marx (2011, p.85) entende que a educação da classe trabalhadora deve ter como base a educação intelectual (conhecimento científico e cultural), o desenvolvimento físico e educação tecnológica, apontando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação com o propósito de desenvolver o ser humano em sua omnilateralidade.

Este desenvolvimento omnilateral pode ser entendido como uma oposição à unilateralidade do trabalhador parcial, fruto da fragmentação do trabalho no modo de produção capitalista. Afirma Marx (1998), ao tratar do desenvolvimento da indústria, que se

[...] torna questão de vida ou morte substituir a monstrosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (p.785).

¹⁶ Nosella (2007) mostra-se contrário ao uso do termo “politecnia” como fundamento da concepção marxista de educação, utilizando o termo “tecnológico”, admitindo, porém, que Marx utiliza os dois termos em suas obras. Apoiar-se para tanto nas obras de Manacorda e defende que “politecnia” estaria vinculado a ideia de “pluriprofissional” e a burguesia, enquanto “tecnológica” define o caráter de omnilateralidade. Argumenta ainda que a expressão “ensino politécnico” teria sido preferido por Lenin e não por Marx. Disponível em: [Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica](#) Acesso em 01 ago. 2021.

Este indivíduo integralmente desenvolvido, conforme Marx (1998), seria formado por uma escola politécnica. A partir desta constatação, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1061) “é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de formação humana integral”.

Na perspectiva defendida por Ciavatta e Ramos (2011, p.31) a “formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores (...) teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”.

Fica clara, portanto, a relação entre o trabalho e educação e seu caráter formativo “como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2009, p.1).

No início do século XX, a experiência socialista da educação politécnica implantada pela Revolução Russa de 1917, tinha a obra de Marx como referência e representava uma das categorias que fundamentavam a formação dos trabalhadores na perspectiva socialista.

O termo politécnico foi adotado por Lênin para se referir ao sistema escolar russo

[...] em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de ‘politécnico’ não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas (Manacorda, 1991, p. 41).

As virtudes da experiência russa se colocavam em oposição à forma classista que dividia a escola italiana à qual Gramsci se contrapôs. Entendendo que o acesso à escola e a cultura não é prerrogativa de uma classe social, Gramsci reivindica acesso a estas também para a classe trabalhadora.

Segundo Nosella (2016), para Gramsci a

[...] relação de experiência de vida com a experiência escolar e a integração entre estes dois elementos ocorrem de forma diferente para a classe operária e para a burguesia. No caso da primeira, a escola vem depois, completando e esclarecendo a experiência de luta produtiva e política; no caso da segunda, a escola vem antes da prática dominante, porque prepara o jovem burguês com todos os detalhes necessários para o exercício da “responsabilidade” administrativo-política dominante (p.111).

Porém, Gramsci reconhece a crise que a escola tradicional, de caráter humanista e “desinteressado”¹⁷, enfrenta, e que esta crise se materializa na expansão das escolas profissionalizantes “interessadas”.

Afirma Gramsci (2001) que

[...] a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (p.33).

Del Roio (2018, p.215) afirma que “conquista plena das forças materiais pelo homem coletivo exige a superação entre o trabalho manual e intelectual”, uma vez que, todos os homens são trabalhadores e todos os homens são também intelectuais.

A proposta de Gramsci é, então,

[...] um novo tipo de escola, que seja ao mesmo tempo teórica e prática, *politécnica de tipo marxiano*, unitária, fundamentada nos aspectos mais modernos e integrais da ciência, a qual, ao eliminar a divisão do ensino, ofertaria a todos, sem distinção, a universalização e a apropriação do conhecimento de forma consciente e madura – e não repentina e espontânea e de rebaixamento cultural –, conduzindo a todos ao desenvolvimento superior moderno (SOUZA, 2014, p.265, grifo nosso).

No Brasil o tema da educação politécnica ganha força na década de 1980, a partir das discussões que antecederam a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, e voltaria nas “duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Entre as forças políticas e sociais que se colocaram nas disputas havia o posicionamento, principalmente por parte dos educadores, na direção da construção de uma proposta que orientasse a educação nacional na perspectiva de uma escola unitária e da superação da dualidade entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual ou, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.41), entre “cultura geral e cultura técnica” em direção à educação politécnica e à escola unitária.

O sentido de educação politécnica adotado na proposta é dado por Saviani (2003) ao afirmar que

[...] politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem

¹⁷ Tratamos mais detalhadamente do binômio “interessada” x “desinteressada” no item anterior.

como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos com a formação politécnica” (SAVIANI, 2003, p.140).

Refere-se, portanto, a articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual nas suas dimensões ontológica e histórica, sendo este o princípio educativo, para formar “trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Ainda conforme a autora

[...] essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2014, p.190).

Esclarece Ramos (2017, p.37) que o projeto original da LDB, que derivou da Carta de Goiânia (1986), não previa que o ensino médio fosse profissionalizante, em consonância com os princípios defendidos por Marx e Gramsci. Esta escolha profissional viria somente após a conclusão desta etapa.

Corroboram esta afirmação Moura, Lima Filho e Silva (2015), ao afirmarem que

[...] tanto na formação onilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a emancipação humana (p.1065).

É com este entendimento que se propõem como objetivos para o ensino médio, no projeto de LDB do deputado Otávio Elísio, “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1991, art.35 apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.42).

Porém, Moura (2007, p.24) afirma que “implementar a politecnicia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira”, referindo-se à necessidade, de uma parcela bastante significativa dos jovens das classes trabalhadores, de buscar no mundo do trabalho seu sustento e o sustento de sua família.

É exatamente este o resultado após a realização do processo de discussão do projeto com a sociedade, sendo a formação profissional no ensino médio apresentada

como uma necessidade e incorporada ao substitutivo Jorge Haje, ficando assim definido o ensino médio e a educação profissional

[...] assegurada aos alunos a integridade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação de sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (Brasil, 1989, art. 53 apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, 43).

Neste contexto, seria possível “um tipo de ensino médio que garanta a integridade de uma educação básica, ou seja, inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração destas dimensões” (MOURA, 2007, p.19) que pode constituir a travessia “para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.33).

Desta forma, “o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.44).

Porém, Frigotto (2011) entende que

[...] a proposta de Ensino Médio Integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que tem marcado a formação profissional. Não é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção (FRIGOTTO, 2011, p.16).

A expectativa, portanto, para o Ensino Médio Integrado (como etapa provisória) é a superação da dualidade entre a formação geral e profissional. Entretanto, com a aprovação do substitutivo de Darcy Ribeiro¹⁸ que se tornaria a Lei nº 9.394/96 abriu-se caminho para a publicação do Decreto nº 2.208/97 que vai radicalmente na direção contrária ao que se pretendia com as propostas de integração e interrompendo a travessia.

Ao analisarmos a aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro e todos os acontecimentos que deram origem a este fato, fica evidente, conforme Mészáros (2008), que

[...] seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-

¹⁸ Este tema será tratado com mais detalhes no capítulo III.

estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a alternativa hegemônica fundamental entre o capital e o trabalho (p.26).

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003 e a edição do Decreto nº 5.154/2004 se instaura “um novo ponto de partida para esta travessia” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.44) ao permitir novamente a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional.

Para Frigotto (2011, p. 237), a década de 2000 começou em janeiro de 2003, com o início de uma nova conjuntura marcada pela posse do Presidente Lula “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”.

Sobre esta nova conjuntura, diz Frigotto (2011) que

[...] o começo, em janeiro de 2003, traduz-se no fato de que, não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas (p.237).

A partir de então, era latente que fosse definida a forma que este Ensino Médio Integrado assumiria, uma vez que, de maneira alguma poderia se assemelhar à formação proposta pela Lei nº 5.692/71, de cunho tecnicista.

Era necessária a materialização de Ensino Médio Integrado, que correspondesse aos anseios da classe trabalhadora e se colocasse como mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica, instituindo-se como princípio educativo. Desta forma, o Ensino Médio Integrado, conforme Ciavatta (2014),

[...] significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96 (p.197).

É preciso ressaltar que é nesta conjuntura que se inicia uma intensa ampliação da rede federal de educação profissional científica e tecnológica que viria a ser um importante vetor de oferta do ensino médio na forma integrada.

Diante da construção do novo arcabouço jurídico-normativo, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica publicou o texto intitulado *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, com o objetivo de

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004b, p. 10).

Essa proposta indicava os pressupostos que deveriam alicerçar a compreensão e as práticas da Educação Profissional e Tecnológica, são elas: articulação com a Educação Básica; integração ao mundo do trabalho; interação com outras políticas públicas; recuperação do poder normativo da LDBEN/1996; reestruturação do sistema público de Ensino Médio Técnico e da Educação Profissional e Tecnológica; e comprometimento com a formação e a valorização dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004b).

Tendo em vista as modificações determinadas pelo Decreto nº 5.154/04 nos níveis e formas da oferta na Educação Profissional, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 39/04, dispôs sobre as orientações referentes à aplicação desse decreto.

Segundo este parecer,

[...] a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. “Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (§3º do Artigo 36). O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36). (CNE, 2004).

Ao tratar especificamente sobre a forma integrada ao ensino médio, o parecer indica que

[...] a Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida. “A carga horária mínima anual, (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”, conforme reza o Inciso I do Artigo 24 da LDB, deve ser dedicada exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas pelo Artigo 35 da LDB para “o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, observadas as diretrizes definidas no Artigo 36 da mesma LDB.

Assim, na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e/ou para

a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio (CNE, 2004, p.403).

A partir da análise feita por este parecer, foi realizada a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 1/05) ao novo desenho dessa modalidade de educação, com aplicação já no ano letivo de 2005.

A construção de um currículo integrado é crucial para a efetivação de um projeto unitário, com base na formação geral e possibilidades de formação específica para o trabalho.

Assim, orienta o Parecer nº 39/04 sobre a forma que o Ensino Médio Integrado deve ter. Conforme o Parecer

[...] como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (CNE, 2004, p. 404).

Segundo Ramos (2012, p. 122) “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Com este entendimento, a autora indica os seguintes movimentos para a construção do currículo integrado:

1. Problematizar os fenômenos [...] como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los aos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando as relações com os outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações (RAMOS, 2012, p.123-124).

Compreender o currículo integrado desta forma, e associado à organização do trabalho docente, permite superar as limitações do currículo dualista e fragmentado, uma vez que, ele “deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos” (MOURA, 2007, p.23).

A formação pretendida é a de um sujeito crítico, reflexivo, ético e comprometido com as transformações sociais e com o coletivo. Assumir tal perspectiva de formação é ter como pressuposto a integralidade, o que estabelece um distanciamento de abordagens padronizadas, seriadas e fragmentadas do conhecimento.

É nesta direção que apontou Plano de Desenvolvimento da Educação ao afirmar que

[...] a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL, 2007c, p. 33).

O Parecer CNE/CEB nº 11/12, que serviu de base a Resolução CNE/CEB nº 6/12, aponta que ensino integrado à educação profissional “é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social” (BRASIL, 2012, p.11).

Conforme aponta Pacheco (2011), o objetivo central do Ensino Médio Integrado

[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (p.11).

É esta concepção de formação integrada que é apropriada pela Rede Federal, principalmente por meio dos Institutos Federais, que passam, por força de lei, a destinar 50% das vagas para a oferta da “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008a).

Para Pacheco (2011, p. 29), o que está posto para os Institutos Federais “é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e

agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”.

Porém, em 2017 a Lei nº 13.415/17 reestrutura o Ensino Médio, e esta integração se vê ameaçada em seu cerne, o currículo. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, adotando a Base Nacional Comum curricular (BNCC), apresentada como um documento normativo que define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p.7).

Conforme o Ministério da Educação, a BNCC constitui-se em um

[...] conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (BRASIL, 2017c).

A orientação para a adoção da BNCC na oferta do Ensino Médio Integrado é parte da Resolução CNE/CP nº 1/2021. Conforme a resolução, em seu artigo 26,

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (CNE, 2021).

Ao determinar uma carga horária máxima para a formação geral de 1.800 horas, em nosso entender, há uma cisão entre formação geral e formal profissional, comprometendo a integração dos conhecimentos que se tornariam concomitantes, retornando à dualidade entre formação geral e educação profissional.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A historicidade da Educação Profissional, em uma concepção dialética do espaço-tempo, trata dos fenômenos sociais da vida humana na sua temporalidade complexa.

Maria Ciavatta

A travessia proposta é complexa, pois o Ensino Médio no Brasil, ao longo da história, tem enfrentado sérios problemas no que diz respeito à sua concepção, estrutura e forma de organização, ou seja, não há uma definição clara sobre a função específica desta etapa o que gera “controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo” (SILVA, 2016, p.1).

Esta indefinição sobre a função do Ensino Médio, “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (KUENZER, 1997, p.10).

Esta função política do ensino é evidenciada por Enguita (1993, p.287), ao afirmar que este “cumpre a função de qualificar a força de trabalho, mas cumpre igualmente outras funções nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos sociais, homogeneização ideológica, etc.”.

Em uma sociedade de classes, como é o caso da sociedade brasileira,

[...] todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMISCI, 2001, p.15).

Conforme Gramsci (2001, p.19), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, conforme as necessidades de cada classe social e “das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1997, p.10).

Na concepção do sistema escolar brasileiro, desde sua criação, nos anos de 1940, o Ensino Médio “revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 31).

Desta forma, marcada por esta contradição, a história do Ensino Médio no Brasil é pautada por uma dualidade estrutural entre a formação geral e educação profissional. Tal dualidade não é ingênua, pois a “formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (BRASIL, 1999).

Desta forma, este capítulo trata da organização da educação profissional de nível médio e da Rede Federal. Inicia com um breve histórico da Educação Profissional de nível médio passando, em seguida, para o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Para tanto, o texto divide-se em duas seções. A primeira apresenta as formas que a Educação Profissional assumiu até meados da década de 1990. A segunda concentra-se no processo de criação, configuração e expansão da Rede Federal.

2.1. O Ensino médio e a formação do trabalhador: a dualidade histórica

A preparação para o trabalho, ao longo da história, era fruto da própria dinâmica social da vida em comunidade, e ocorrida de forma concomitante à execução da própria atividade na forma de observação ou de participação direta (MANFREDI, 2016; CAIRES; MONTEIRO, 2018), ou ainda, pelas relações estabelecidas entre mestres, oficiais e aprendizes nas oficinas de ofício, constituindo-se em um processo informal.

Durante o período colonial os jesuítas estabeleceram os primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas-oficinas” para a formação de artesãos e outros ofícios. Todavia, paralelamente, havia o ensino “de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual” (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.29).

Os ofícios artesanais aos poucos foram sendo organizados conforme o modelo estabelecido na Europa, ou seja, sob a forma de “Corporações de Ofício”.

A reforma pombalina, realizada em 1759, que, entre outras coisas, determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil, também desorganizou o sistema de educação escolar existente, obrigando o Estado a agir na direção da elaboração de outro que o substituísse (MAFREDI, 2016, p.53), uma vez que, até então, eram registradas apenas decisões circunstanciais de caráter assistencialista.

O primeiro estabelecimento que o poder público instala no Brasil é o Colégio das Fábricas, em 1809. Destinado a formar mão de obra fabril, incentivado pela permissão de instalação de fábricas no país, teve vida curta, vindo a ser desativado oficialmente em 1812.

Desde então, até a primeira metade da década de 50 do século XIX, foram criadas, em dez governos provinciais, Casas de Educandos e Artífices, voltadas para o ensino das primeiras letras e de ofícios, dedicados a atender as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, e eram mantidas, integralmente, pelo Estado (MANFREDI, 2016, p.54-55).

Para o ensino de ofícios,

[...] a aparição do Seminário dos Órfãos [1819], da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nê entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 114 *apud* CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.33).

O ensino secundário, voltado à preparação para o ensino superior, era escasso, e funcionava em poucos estabelecimentos à época, entre eles, o Seminário São Joaquim (antigo Colégio dos Órfãos), no Rio de Janeiro, que deu origem, em 1837, ao Colégio Dom Pedro II.

Na segunda metade deste mesmo século, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, também destinados a amparar crianças órfãs e abandonadas, porém frutos da iniciativa de entidades da sociedade civil que os financiavam, contando, algumas vezes, com recursos do governo.

A proclamação da república e a Constituição de 1891 encontram um país agrário, dependente das exportações de café, açúcar e algodão, e que, gradativamente, se rende à necessidade de se adaptar ao novo contexto mundial de economia de mercado e das novas formas de produção e representação política.

O fluxo de imigração europeia, fortalecido pela abolição da escravidão, trouxe as influências deste novo paradigma, advindo do modelo de produção industrial capitalista, e, com ele, o “proletariado”.

Entre os anos de 1885 e 1895 o Brasil experimenta um crescimento industrial acelerado, conhecido como “surto industrial”. Porém, este crescimento é tardio e subordina a indústria nacional ao capital financeiro internacional, que reserva ao Brasil o posto de exportador de produtos primários.

Os limites da república tornavam-se bastante claros para os trabalhadores que não conseguiram que o trabalho fosse regulamentado e nem que se garantisse seus direitos políticos e sociais, além do mais, sofriam um controle efetivo por parte da indústria (e de seus representantes de classe), com o objetivo claro de extrair o máximo de mais-valia.

Como método de enfrentamento destas condições, estes trabalhadores, organizaram-se em vários tipos de associações de classe, e adotaram métodos de ação direta, como as paralizações e greves.

Neste clima de contestação social e política, “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro” (MANFREDI, 2016, 60).

Ao assumir a Presidência da República em 1909, pressionado, Nilo Peçanha determina a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados e na cidade de Campos, destinadas formação de operários e contramestres e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, por meio do Decreto nº. 7.566/1909¹⁹ (Cf. MANFREDI, 2016, p.60-61; CAIRES e MONTEIRO, 2018, p.46).

Apesar do claro caráter de classe imputado à formação profissional a que se refere o Decreto, Manfredi (2016, p.60-63) enfatiza que foi a medida mais efetiva no âmbito federal para a criação de um “sistema único” de instituições de ensino profissional no Brasil, sem, porém, negar que o acesso à instrução formal continuava voltado à formação cultural e política das elites da aristocracia rural brasileira.

Enquanto na divisão internacional do trabalho coube ao Brasil as exportações de produtos primários, a Europa e os Estados Unidos produziam um excedente de bens manufaturados que encontravam no país um grande mercado consumidor.

No início da década de 1920, os recursos da atividade cafeeira em decadência migraram para o setor industrial, fazendo com que houvesse uma grande expansão do setor até o fim da década, crescendo a uma taxa de 3,8% ao mês (IPEA, 1998, p.3).

Com a crise de 1929, as exportações brasileiras diminuíram e, como consequência, houve uma diminuição das receitas, fazendo com que as importações ficassem mais caras, levando o governo a incentivar a produção nacional para substituí-las.

¹⁹ O Decreto pode ser lido na íntegra no sítio do Ministério da Educação por meio do link < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 10/08/2021.

O projeto de industrialização dos anos de 1930 desloca a economia do setor agroexportador para o urbano-industrial, e lança definitivamente a burguesia industrial à alça de influência do poder.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao governo e a política de “substituição de importações”, instituiu-se um novo modelo socioeconômico e “se passou a enfrentar, no Brasil, os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular” (LOMBARDI; COLARES, 2020, p.21).

Caires e Monteiro (2018, p.14) destacam que “a política educacional adquire formalmente um espaço na administração pública” com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública²⁰ que ficou responsável, entre outras, pela gestão dos estabelecimentos escolares federais e da “inspetoria de Ensino Profissional Técnico”.

Em 1931 tem início o processo de reforma do sistema educacional, que levou o nome do Ministro Francisco Campos²¹, e seria reforçada em 1942 com as “leis orgânicas” da Reforma Capanema.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, regulamenta e estrutura o ensino secundário no país. O modelo adotado é o do Colégio Pedro II, pois todos os programas de ensino “serão idênticos ao do Colégio Pedro II” (BRASIL, 1931), e caberia ao serviço de inspeção avaliar as demais instituições que pretendessem ser reconhecidas (equiparadas) para a oferta deste nível de ensino.

A política de equiparação adotada pela reforma, neste decreto, busca expandir o ensino secundário, porém a estratégia é fazê-lo pela via da iniciativa privada.

Houve, no ano seguinte, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa de investimentos públicos em educação laica, gratuita e obrigatória, marcando o enfrentamento entre os escolanovistas e a Igreja Católica, que se acirraria nas disputas que antecederam a Constituição de 1934.

Com a reforma Francisco Campos estruturam-se os cursos complementares, que mais tarde viriam a ser os secundários. Estes cursos tinham sempre caráter propedêutico e obrigatórios para o ingresso nos cursos superiores, uma vez que “constituíam-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado” (KUENZER, 1997, p.12).

²⁰ Antes da criação do Ministério da Educação e Saúde, o ensino secundário era responsabilidade do Ministério da Justiça e dos negócios Interiores, enquanto o ensino profissional vinculava-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (CAMPELO E LIMA FILHO, 2008, p. 124)

²¹ Francisco Campos foi o primeiro titular desse Ministério da Educação e Saúde Pública, e ficou os pilares para uma política educacional autoritária, que teve o fascismo italiano como fonte inspiradora.

Devido a esta vinculação com nível superior, os cursos complementares estavam estruturados em três eixos: jurídico, medicina e engenharia. Kuenzer (1997, p.13) afirma que as demais modalidades, apesar de passarem por um processo de expansão, não eram considerados equivalentes e se constituíam em uma “outra vertente da rede de ensino”.

O Decreto nº 20.158/1931²² marca, na visão de Caires e Monteiro (2018, p.14), o “momento em que a função técnica de nível médio é reconhecida no âmbito da divisão do trabalho”, ao regulamentar a profissão de contador, emprega o termo “técnico” pela primeira vez na legislação educacional, nomeando um nível intermediário (CUNHA, 2000, p.23 *apud* CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.56).

A Constituição promulgada pela assembleia constituinte, em 16 de julho de 1934, estabelecia, no artigo 152, a elaboração de um Plano Nacional de Educação pelo recém-criado Conselho Nacional de Educação²³. O documento elaborado referia-se ao ensino profissional como “ensino especializado”, organizado em três ramos: elementar, médio e superior. Todavia, com o golpe de 1937, o fechamento do Congresso não permitiu a aprovação do documento final.

A nova Constituição de 1937 expôs a concepção de ensino profissional do novo regime ao tratar do “ensino pré-vocacional voltado às classes menos favorecidas”, no artigo 129 (Brasil, 1937).

Para Manfredi (2016),

[...] a política educacional do Estado novo legitimou a ruptura entre trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (p.71).

No período que sucedeu o golpe, as políticas educacionais foram baseadas na intenção de condução e manipulação das massas pelo Estado, pois “Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração das massas de trabalhadores urbanos” (MANFREDI, 2016, p.72), dando respostas a algumas demandas sociais com o claro objetivo de legitimar e manter Vargas à frente do processo político.

Para a autora, o sistema educacional instituído por Vargas guarda semelhanças com o sistema Italiano da Reforma Gentile, estruturando-se em um Secundário

²² Cunha (2000c, p. 23, grifo do autor) enfatiza que, com a publicação do Decreto n. 20.158/1931, “Pela primeira vez, no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho.”

²³ O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

propedêutico e preparatório para o ensino superior apartado dos cursos profissionalizantes, além de um fortalecimento do setor privado (p.23).

Este contexto leva à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-lei 4.048/42, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto-lei 8.621/46, constituindo-se em um sistema paralelo “organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais” (MANFREDI, 2016, p.74).

No ano de 1942, a Reforma Capanema, a promulgação das Leis Orgânicas²⁴, “redefine os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus” (MANFREDI, 2016, p.74) e substitui os cursos complementares pelos cursos médios de 2º ciclo, conhecidos como cursos colegiais (científico e clássico), ambos preparatórios para o ensino superior.

O sistema organizado por Capanema fica dividido entre os ramos acadêmico e profissionalizante.

Os cursos secundários profissionalizantes (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico), posicionados pela reforma no mesmo nível, não asseguravam acesso ao nível superior. Este acesso só foi possível a partir de 1950, mediante exames de adaptação (Lei nº 1.076/50).

A reforma, ao estabelecer os ramos de ensino, busca adaptar a educação aos papéis atribuídos às classes sociais na divisão econômica e social do trabalho. Sobre esta divisão de papéis, Gramsci (2001) alerta para o fato de que

[...] a multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática (p.49).

Para Kuenzer (1997, p.14), esta separação responde ao paradigma taylorista/fordista para atender as demandas de mão de obra para a indústria em desenvolvimento.

Nos anos que se seguiram ao fim do Estado Novo, conforme Ciavatta e Ramos (2011),

²⁴ Fazem parte das Leis orgânicas os Decretos-lei: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

[...] por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (p.30).

Ramos (2014, p.15) destaca a importância do “projeto dos 50 anos em 5, de JK, com seu Plano de Metas”, que na tentativa conciliar o modelo político do nacional-desenvolvimentismo e o econômico, baseado na substituição de importações, pavimentou a “associação com o capital estrangeiro e os diversos acordos internacionais que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil”.

Por volta de 1960, “já não dependíamos da importação de manufaturas (...) a meta de industrialização tinha sido atingida (...) para a burguesia e as camadas médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa” assim “as forças de esquerda levantaram uma nova bandeira (...) as reformas de base (reforma tributária, financeira, agrária, educacional)” (SAVIANI, 2008, p.73).

O nacional-desenvolvimentismo aliado ao capital estrangeiro encontra, durante a ditadura civil-militar instalada no Brasil, em 1964, e ruptura democrática, a oportunidade de ajuste da ideologia política ao regime econômico, que vai progressivamente assumindo as “características de capitalismo de mercado associado-dependente” (SAVIANI, 2008, p.74).

O Parlamento brasileiro, conforme Saviani (2008, p.28), só viria a se ocupar das questões do ensino primário e secundário, em caráter nacional, a partir da Lei 4.024/61, visto que todas as reformas do governo de Vargas foram feitas via decreto-lei.

O projeto de lei que daria origem à Lei de diretrizes e bases da educação nacional deu entrada no Congresso Nacional em outubro de 1948, esbarrando “na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias” (SAVIANI, 2008, p.36), vindo a ser promulgada somente em dezembro de 1961, sob o nº 4024.

A disputa se dá, principalmente, entre os que defendem a escola pública e os que defendem o ensino privado, e ainda os que defendem o ensino laico e os que defendem o ensino religioso.

Afirma Saviani (2008) que o texto aprovado foi a “média das opiniões”, e correspondeu a uma “solução de compromisso”.

De acordo com a Lei nº 4024/61, o ensino médio de 2º ciclo estava estruturado em: colegial e técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal), tornando possível a articulação de forma completa para fins de acesso ao ensino superior (KUENZER, 1997, p.15).

A equivalência entre secundário e profissional passa a reconhecer e legitimar outros saberes, que não somente aqueles da vertente humanística clássica. Conforme afirma Kuenzer (1997),

[...] a partir daí haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (que continua sendo “a via” para o ensino superior) com as alternativas profissionalizantes[...] (p.15).

Todavia, a equivalência não significou o fim da dualidade estrutural, visto que são mantidas as duas redes, embora com maior flexibilidade para o trânsito entre elas. Havia ainda um sistema paralelo sob o domínio dos setores empresariais, constituído pelo SENAI e pelo SENAC, que, embasados pela lei, puderam organizar e ofertar cursos técnicos equivalentes ao secundário.

Uma nova reforma é imposta ao ensino em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71²⁵, que institui a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (BRASIL, 1971). Nos moldes da nova lei, a equivalência estabelecida anteriormente entre o curso secundário e o ramo técnico-profissional dá lugar à obrigatoriedade da habilitação profissional, no que passa a ser chamado de 2º Grau²⁶, tendo a terminalidade como premissa básica.

Saviani (2008, p.147) esclarece que “a nova estrutura funcional, financeira e didático-pedagógica (...) constitui indicador do ajustamento da educação à ruptura política (...)”.

A profissionalização compulsória era uma preparação para a pretensa inclusão do país no sistema globalizado do capital pretendida pela ditadura brasileira, que buscava, na dimensão ideológica, a sua legitimação ao tentar “criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder” (SAVIANI, 2008, p.124).

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases do 1º e 2º graus.

²⁶ A lei previa para o ensino fundamental (1º Grau) habilitações parciais (nível de auxiliar).

Esta busca por legitimação está presente no Decreto-Lei 869/69²⁷, ao incluir a disciplina e a prática de “Educação Moral e Cívica” em todos os graus e modalidades de ensino e da disciplina de “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) no 2º grau, ambas de caráter obrigatório.

Para Saviani (2008, p.122), “a inspiração liberalista que caracterizava a n. Lei 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista [...] na Lei n. 5692”, ou seja, enquanto o liberalismo enfatiza e valoriza a cultura geral, o tecnicismo o faz com formação profissional.

A Resolução nº 8/71 anexa ao Parecer CFE 853/71, fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, e a Resolução nº 2/73, anexa ao Parecer CFE 45/72, define o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, e trazia, em seu anexo “C”, 52 habilitações plenas (técnico), voltadas, em sua maioria, ao setor industrial.

O currículo proposto para o 2º grau era composto por um núcleo comum de formação geral, que guardava forte relação com o antigo curso científico, e a parte específica ficava por conta de “disciplinas de formação especial sob forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si” (KUENZER, 1997, p.22). Não havia, portanto, integração entre os núcleos comum e o específico.

O sistema público de ensino profissionalizante era composto pelas escolas públicas das redes Federal, Estadual e Municipal, ligadas administrativamente a estes níveis, e de uma rede mantida por entidades privadas, entre elas o sistema “S”.

Diante das dificuldades enfrentadas para a materialização da profissionalização defendida pela Lei nº 5.692/71, devido à escassez de recursos materiais, humanos e financeiros, o Parecer CEF nº 76/75 a flexibiliza. O relator entende que o que deve ser profissionalizante é o ensino, e não a escola, ou seja, não se deveria “reproduzir em cada escola a atual estrutura das escolas técnicas e transformar todos os alunos de 2º grau em ‘técnicos’” (PADRO, 1978, p. 83).

Segundo este Parecer, seria possível utilizar-se de outros espaços fora da escola para que a formação profissional ocorresse, caso estas formações “exigirem maiores recursos, podem ser oferecidas pelas escolas técnicas federais e pela conjugação de escolas e de empresas; de escolas e de centros interescolares; pelos complexos escolares; pelas escolas e instituições como o SENAI — SENAC” (PRADO, 1978, p.83).

²⁷ A obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foi revogada pela Lei nº 8.663, de 1993.

A habilitação profissional não é mais entendida como a formação para uma ocupação profissional, mas “passaria a ser considerada como o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego” (PRADO, 1978, p.83).

Estas habilitações, conforme o Parecer, poderiam ocorrer em três níveis: básico, parcial e pleno.

Diz o Parecer:

[...] Além das habilitações correspondentes à formação do técnico, a habilitação básica para uma família ocupacional ou a habilitação parcial para uma ocupação definida no mercado de trabalho, são soluções que podem ser adotadas no nível de um sistema estadual.

Além disso, dentro do princípio de formar para famílias ocupacionais, o currículo poderá, como já nos referimos, ser organizado sistemicamente, dentro do geral e do especial, oferecendo conhecimentos tecnológicos básicos de determinado ramo ou área de atividade. Essas habilitações teriam a denominação de "Habilitações Básicas", seguidas da indicação do ramo ou área de atividade (PADRO, 1978, p.90).

Kuenzer (1997, p.24) entende que a “partir desta concepção, o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistências de todas as ofertas possíveis [...] foi acomodar a legislação a realidade legitimando tudo que já existia, de tal modo que tudo permanece como era antes de 1971”. Este entendimento foi consolidado pela Lei n. 7.044/82.

O projeto de formação proposto pela Lei nº 5.692/71, com a intenção de propiciar aos jovens que não ingressassem nas universidades a entrada no mercado de trabalho logo após a conclusão do 2º grau, como observa Ramos (2014, p.32), não estava de acordo com projeto da classe média e levou à recusa desta forma de organização.

Com a Lei 7.044/82 a dualidade é novamente instituída na forma legal, “escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.90).

O modelo econômico-dependente do capital estrangeiro assumido pelo Brasil e implantado pelos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento deu sinais de exaustão na década de 1980.

No contexto internacional

[...] os anos 1980 foram marcados, no Ocidente, pelo triunfo de uma política qualificada, ao mesmo tempo, de “conservadora” e “neoliberal”. Os nomes de Ronald Reagan e Margaret Thatcher simbolizam esse rompimento com o “welfarismo” da social-democracia e a implementação de novas políticas que

supostamente poderiam superar a inflação galopante, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento (DARDOT e LAVAL, 2016, p.187).

Este contexto fez com que organismos internacionais importantes, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, adaptassem sua missão às recomendações do “Consenso de Washington” e impusessem, às economias mais frágeis, um modelo político de Estado concorrencial.

Para tal fim, o “Banco Mundial condiciona a concessão de apoio ao desenvolvimento institucional à elaboração de políticas governamentais e execução de reformas” (KUENZER, 1997, p.72).

A situação da educação a partir das reformas instituídas na ditadura civil-militar, discutida e criticada por educadores que, crescentemente, desde os meados da década de 1970 e intensificando-se na década de 1980, se organizam em associações (Cf. SAVIANI, 2011, p.41).

Esta organização, conforme destaca Saviani (2011), tem dois vieses principais: a preocupação com o significado político e social da educação em busca de uma escola pública, de qualidade, universalizada e voltada principalmente à formação das classes não dirigentes e o econômico-corporativo de caráter reivindicativo (p.41).

A redemocratização do país leva, em 1987, à instalação do Congresso Nacional Constituinte, e mobiliza a sociedade civil organizada para a “incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na constituição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.35).

As posições defendidas pelas diversas vertentes sócio-políticas que antecederam a elaboração da Constituição promulgada em 1988, especialmente no que diz respeito à educação profissional de nível médio, arregimentam-se novamente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, apresentando, cada um deles, projetos e propostas para a nova Lei.

Conforme indicado por Manfredi (2016, p.83), as questões centrais para o enfrentamento passam pela

[...] persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo *déficit* de atendimento e retenção), monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticulação de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e distribuição de renda” (p.83).

Porém, como descrito por Lombardi e Colares (2020), a partir da década de 1990,

[...] a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação, mas de fato promovem a redução dos investimentos na área e aplainam a ação dos negócios educacionais (e também nos demais campos sociais), o que indica ser a “racionalidade financeira” a via de realização de um programa de educação, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (p.22).

Uma das respostas possíveis a estas questões é o “tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio” e “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.35). Em relação ao Ensino médio, a proposta seria a formação de politécnicos por meio do Ensino Médio Integrado, que tem, na rede federal de educação, ciência e tecnologia, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Plataforma Nilo Peçanha, aproximadamente 39,75% das matrículas desta modalidade.

2.2. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A história da rede federal de educação tem sua gênese em 1909, com o Decreto 7.566, de 23 de setembro. À época, são criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices pelo Presidente Nilo Peçanha, em um contexto, como já afirmamos anteriormente, de agitação e contestação social.

São criadas pelo decreto, dezenove escolas, uma em cada unidade da Federação, exceto Distrito Federal e Rio Grande do Sul, e estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, enquanto a instrução pública geral, ensino secundário e superior, estava a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O próprio Presidente, em mensagem ao Congresso Nacional, em 1910, tratando dos serviços atinentes ao Ministério, enumera

[...] a inspeção agrícola, a instituição do ensino profissional, por intermédio das Escolas de Artífices, a Diretoria de Indústria Animal, com sede no Posto Zootécnico de Pinheiros, a Diretoria de Meteorologia e Astronomia, a Seção de Publicações e a Delegacia do Ministério no Acre (BRASIL, 1910, p. 73).

Se referindo especificamente às Escolas de Aprendizes Artífices, diz Nilo Peçanha:

[...] Não menos úteis serão à população infantil das cidades as escolas de artífices, que satisfazem uma necessidade de ordem econômica e social, preparando os brasileiros para as funções da vida prática, criando em cada Estado núcleos de operários válidos, inteligentes e ao mesmo tempo sofrendo a tendência para o emprego público, para as profissões liberais, que declinam sensivelmente ao embate de uma concorrência desesperada, prejudicando atividades que seriam mais proveitosas em outras aplicações (sic) (BRASIL, 1910, p. 74).

Quando possível, seriam consultadas as especialidades das indústrias locais para estabelecer “os conhecimentos técnicos que seriam transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos” (MANFREDI, 2016, p.61). Segundo a autora, ainda funcionavam, como parte integrante destas escolas, cursos noturnos obrigatórios, sendo um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho (p.62).

Em 1927, se intencionou tornar obrigatório o ensino profissional em todas as escolas mantidas ou subvencionadas pela união, pelo Decreto nº 5.241, conhecido como Lei Fidelis Reis, porém a falta de recursos para sua implementação fez com que nunca tivesse efeito prático.

Em 1930, já no governo de Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que assume a gestão “dos estabelecimentos escolares federais, incluindo, neles, as Escolas de Aprendizes Artífices” (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.54).

No ano seguinte, o Ministério estrutura a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passa, em 1934, a constituir-se na Superintendência do Ensino Profissional, que tinha a função de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.54; MEC, 2009, p.4).

Em 13 de janeiro de 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi reorganizado por meio da assinatura da Lei 378, que entre as demais providências, como a criação do cargo de inspetor e superintendente do ensino industrial, transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em seu artigo 37 determina a lei:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (sic) (BRASIL,1937).

A lei reserva, ainda, verbas para a remodelação e construção de novas escolas profissionais. Com a política de substituição de importações e a crescente industrialização do país, cresce também a demanda pelo ensino industrial, o que estimula uma política de criação de novas escolas industriais.

Em 1942, a Reforma Capanema, “voltada, inicialmente, para o ramo industrial e, posteriormente, para outros ramos e graus de ensino” (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.63), em 25 de fevereiro, por meio do Lei 4.127/42 que, em sintonia com o Decreto Lei 4.073/42 (lei orgânica do ensino industrial), transforma os Liceus profissionais em Escolas Industriais e Técnicas.

Conforme o Decreto-Lei 4.127/42

Art. 1º A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de:

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942).

São criadas novas escolas técnicas no Rio de Janeiro pela transformação da Escola de Pesca Darcy Vargas em Escola Técnica Darcy Vargas, em Ouro Preto, anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia de Pelotas, no mesmo local onde havia funcionado o Instituto Profissional Técnico (assumido pelo município e desativado em 1940 e seu prédio demolido para a construção da nova escola técnica federal, sendo inaugurada em 1943) (MEC/IFSUL, 2019).

Em 1959, a Lei nº 3.552 reformou o ensino industrial no país, impulsionado pelo plano de metas de Juscelino Kubitschek, transformando as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais “passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Essa autonomia institucional conferiu uma maior flexibilidade a essas instituições” (CAIRES; MONTEIRO, 2018, p.72).

Em 1978, por meio da Lei n. 6.545, de 30 de junho, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). (BRASIL, 1978).

Em seu artigo 2º a lei dispõe que os CEFETs têm os seguintes objetivos:

- I - ministrar ensino em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

É clara a pretensão de deslocar a atuação dos novos CEFETs para o nível superior. Esta mudança está em consonância com a reforma universitária da ditadura (Lei nº 5.540/68), que tratou de fragmentar o nível superior, com a criação de “cursos profissionais de curta duração” (BRASIL, 1968), que preparavam-se para as tarefas mais práticas do sistema produtivo e possibilitavam habilitações intermediárias, “conforme a necessidade do mercado (porém, em frontal oposição aos bacharelados que continuavam servindo as classes dirigentes) e autorizados pelo Decreto-lei nº 547/69” (BRASIL, 1969).

O Decreto nº 87.310/82, que regulamenta a Lei nº 6.545/78, destaca como característica dos CEFETs, no artigo 3º, o “ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário” (BRASIL, 1982).

Na formação técnica, Ramos e Frigotto (2017) afirmam que houve um movimento de resistência da classe média frente à profissionalização compulsória da década de 1970, uma vez que, não condizia com o projeto de ascensão social desta classe. Os autores destacam em seguida que os investimentos feitos nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, mesmo diante da oposição da elite,

[...] acabaram gerando uma oportunidade para os filhos da classe trabalhadora terem um ensino público e gratuito de qualidade que, conquanto lhes proporcionassem o exercício de uma profissão, também lhes conferia condições de prestarem os exames vestibulares e ingressarem no ensino superior (p.32).

Em 1993, a Lei nº 8.711 transforma a Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica, e reformula os objetivos dos CEFETs.

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

- I - ministrar em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1993).

No ano seguinte, tendo ainda Itamar Franco à frente da Presidência da República, a Lei nº 8.948/94 transforma em CEFET as demais Escolas Técnicas Federais, porém, conforme a lei, artigo 3º:

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

[...]

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

§ 4º As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994).

A previsão de retomada do processo de cefetização visava as 19 Escolas Técnicas Federais e as 37 Escolas Agrotécnicas Federais. Porém, existia a previsão de um decreto específico para que fosse efetivada a transformação em CEFET e Escolas Agrotécnicas, que deveriam passar por processo de avaliação de desempenho, conforme afirma Lima Filho (2002, p.198), a previsão legal "permaneceu sem aplicação até que veio a ser regulamentada pelo Decreto n. 2.406 de 27 de novembro de 1997".

Desta forma, ficou estabelecido por este decreto que deveria ser elaborado um projeto institucional que seria avaliado pelo MEC, e que cada escola "deverá, dentre outras condições, comprovar a compatibilidade das instalações físicas, laboratórios, equipamentos, recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento dos cursos pretendidos" (BRASIL, 1997). Sendo as diretrizes de elaboração deste projeto definidas pela portaria MEC n. 2.267/97.

Este processo de "cefetização" só seria retomado/implementado a partir de 1999, após, portanto, a reforma da Educação Profissional. Ramos (2007) reconhece a importância dos CEFETs para a formação de profissionais de nível superior nas décadas

de 1980 e 1990, porém, aponta que as determinações históricas “comprometeram esse projeto mais com o capital do que com o trabalho, mais com o mercado do que com os trabalhadores” (p.551).

No entanto, conforme Frigotto e Ramos (2017), este viés não passou despercebido e contribuiu para a instauração na rede das escolas federais

[...] um processo de discussão pedagógica guiada pelo conceito de educação tecnológica. O fato de este conceito ser o motivador das revisões de sua concepção pedagógica era fecundo, dado que tal conceito era plenamente assimilável por seus docentes e dirigentes, inclusive marcando uma certa institucionalidade na nomenclatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – horizonte institucional já vislumbrado pelas demais escolas da rede – e poderia ser problematizado e desenvolvido na perspectiva do pensamento marxiano e gramsciano (p. 37).

Na esteira da expansão do nível tecnológico, o Decreto 2.406/97 foi modificado, em seu artigo 8º, pelo Decreto 3.462/2000, que deu nova redação, nos seguintes termos:

[...] Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para a implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

Com o entendimento de que a autonomia prevista no decreto era extensiva às Escolas Agrotécnicas Federais, uma vez que, estas eram elegíveis a se transformarem em CEFET, o Parecer CNE/CEB Nº 14/2004 as autoriza a ofertarem cursos superiores de tecnologia.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que contava, até o ano de 2002, com 140 unidades (MEC, 2009) entre CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas/TO, ganharia uma Universidade em 2005. O CEFET do estado do Paraná, por meio da Lei nº 11.184/2005, transformou-se na Universidade Tecnológica do Paraná, sendo a primeira Universidade Tecnológica Federal no Brasil.

Ainda neste mesmo ano, a Lei 11.195, de 19 de novembro, ao alterar o § 5º do art. 3º da Lei 8.948/1994, permitiu que o Governo Federal pudesse alocar recursos para a expansão da rede federal, investindo também na criação de novas unidades. A redação dada pela nova lei fica a seguinte:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, 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 (BRASIL, 2005a, grifo nosso).

Em 2005, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) apresenta o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que “previa a implantação de 42 novas unidades de ensino na Rede Federal de Educação Tecnológica, sendo 5 Escolas Técnicas Federais, 4 Escolas Agrotécnicas Federais e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas” (BRASIL, 2005c).

Este plano tinha como objetivo

[...] Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições, além de preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes de centros urbanos, cujo cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (BRASIL, 2005c).

A expansão foi implementada em fases: fase I (2005-2007) 64 novas unidades previstas, fase II (2008-2010), intitulada “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, 150 novas unidades previstas, e fase III (2011-2014), 208 novas unidades previstas.

Esta expansão é pautada pelo Decreto nº 5.154/04, que havia revogado o Decreto nº 2.2208/97, e por uma nova perspectiva política. Os novos princípios são expressos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, que toma como um de seus pilares a educação profissional e que tem entre as propostas para sua expansão, a criação dos Institutos Federais.

Segundo o PDE, as questões que orientam as políticas para a educação profissional e, portanto, sua expansão, estão pautadas no conceito de território como espaço de construção do conhecimento. Assim, o documento afirma que

[...] talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis.
[...] a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlacs entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007c, p.31-32).

Este entendimento seria ratificado pelo Decreto Nº 6.095/07, que explicitou o modelo a ser adotado pela Rede Federal de Educação Tecnológica, e ainda “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” (BRASIL, 2007b).

Como efeito deste Decreto, em dezembro de 2007 o Ministério da Educação emitiu a Chamada Pública MEC/ SETEC 02/2007, tendo como objetivo acolher “propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET”, a ser apresentado pelos estados da federação por meio de suas instituições representativas, num prazo de 90 dias. O resultado foi apresentado por meio da Portaria MEC/SETEC nº 116, em 31 de março de 2008.

As propostas aprovadas serviram de base para a elaboração do Projeto de Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O artigo 2º deste projeto destaca que “Os Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007” (BRASIL, 2007a).

Por esta lei, foram criadas a Escola Técnica Federal do Acre, com sede em Rio Branco, a Escola Técnica Federal Amapá, com sede em Macapá, a Escola Técnica Federal do Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, a Escola Técnica Federal de Brasília (DF), Escola Técnica Federal de Canoas (RS) , a Escola Agrotécnica Federal de Marabá (PA), Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina (MS), Escola Agrotécnica Federal de São Raimundo das Mangabeiras (MA), constituindo, assim, pelo menos uma Escola Técnica ou Agrotécnica Federal em cada ente federado (BRASIL, 2007c).

As localizações destas novas unidades obedeceram às diretrizes estabelecidas pelo plano e das quais pelo menos uma deveria ser contemplada, a saber:

- 1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território;
- 2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão-de-obra especializada;
- 3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia (MEC,2007).

Ainda no ano de 2007, conforme MEC (2009), é lançada a

[...] segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (p.6).

O Projeto de Lei nº 3.775 é enviado ao Congresso Nacional em julho de 2008, e propõe a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Lula, a Lei 11.892²⁸ entra em vigor em 29 de dezembro de 2008.

A partir da lei, instituiu-se, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, com a seguinte composição:

- I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008a).

A lei dispõe ainda que os Institutos Federais são

[...] 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 práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais, nascem com uma concepção, oposta à da Portaria nº 646/97, trazendo o foco na formação para o ensino profissional técnico. O direcionamento de 50% da oferta de vagas é feito para o Ensino Médio Integrado. Sobre esta nova institucionalidade, representada pelos Institutos Federais, trataremos mais detalhadamente no capítulo IV.

Em 2012, passa a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o Colégio Pedro II, por meio da Lei 12.677/2012. Em 2016 o panorama político-social sofre uma ruptura frente aos interesses do capital financeiro, que se utiliza de uma elite conservadora que se sente insatisfeita e ameaçada em seu projeto de ascensão social.

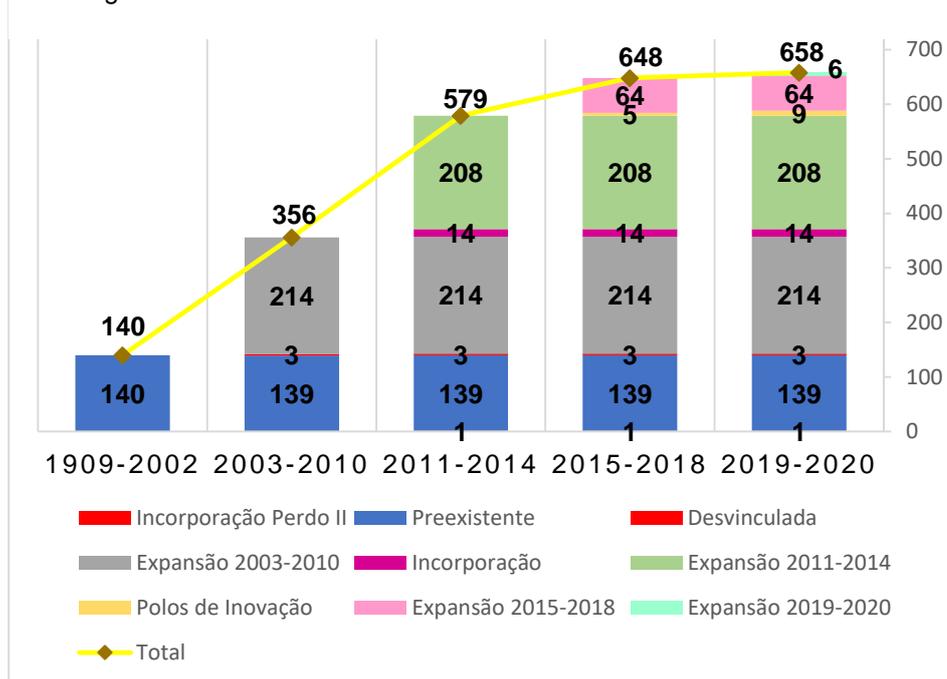
Imediatamente, há limitação das despesas primárias do Executivo Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 95, que impacta de maneira negativa nas políticas

²⁸ A Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 abria caminho para a criação dos Institutos Federais nos moldes propostos ao alterar o art. 39 da LDB, e substituir o vocábulo educação profissional por educação profissional e tecnológica, que passa a abranger todos os níveis e modalidades da educação nacional.

públicas, em especial as voltadas para a educação, provocando a compressão das despesas discricionárias e dos investimentos.

Desta forma, a expansão da rede federal é fortemente impactada, sofrendo com constantes estrangulamentos orçamentários. Em 2020, a rede federal de educação profissional e tecnológica era formada por 658 *campi*, distribuídos entre as 27 unidades federadas do país e 9 polos de inovação, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades



Fonte: MEC/SETEC complementado pelo autor no período de 2016-2020 (2021).

Neste ano encontravam-se matriculados, em toda a rede, 1.507.476 alunos, distribuídos em 10.874 cursos. Deste total de matrículas, 462.431 são de Ensino Médio Integrado, 90.734 em cursos de tecnologia, 22.002 em cursos de licenciatura, 114.003 em cursos de bacharelado, 41.336 em cursos de especialização (Lato Sensu), 7.750 em cursos de mestrado, 528 em cursos de Doutorado e, ainda, 679.634 em cursos de qualificação profissional (formação inicial e continuada). As demais matrículas encontram-se no Colégio Pedro II e escolas técnicas vinculadas, que ofertam desde a educação infantil até o ensino médio regular.

Diante destes números, não há dúvida de que a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica desempenha um importante papel na educação

profissional brasileira e, ao mesmo tempo, tem diante de si um enorme desafio na formação da classe trabalhadora.

Porém, este desafio não consiste em somente construir prédios, muito pelo contrário, o desafio consiste na organização de uma educação que corresponda aos anseios da classe trabalhadora e que promova sua emancipação.

As forças sociais e políticas que concorrem ao nível do Estado para a implementação de políticas públicas que possam viabilizar esta educação emancipadora encontram inúmeros obstáculos, entre os quais o próprio sistema gerido pelo capital. Um dos grandes embates, neste sentido, foi a aprovação da Lei nº 9.394/96 e sua posterior regulamentação.

No próximo capítulo, trataremos dos desafios impostos pela aprovação desta lei e pela edição do Decreto nº 2.208/97, que separa a formação geral da formação profissional e da retomada ao sentido de formação integral dada pelo Decreto nº 5.154/04.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO: VERSO E REVERSO

Instruí-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.

Antonio Gramsci

Este capítulo discute as reformas conduzidas na educação profissional a partir da promulgação da Lei 9394/1996. Para tanto, enfatiza as disputas políticos-ideológicas e os projetos que estavam em debate durante as discussões que antecederam a aprovação da lei. Em seguida, apresenta e analisa a reforma preconizada pelo Decreto nº 2.208/1997 no sentido de evidenciar seus impactos na organização da educação profissional de nível médio, além da movimentação para revogá-lo resultando na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o qual expressa oportunidades de oferta do Ensino Médio Integrado à educação profissional. Por fim, aborda-se brevemente a Lei 13.415/2017, que implementa o “novo ensino médio” no Brasil.

3.1. Ensino Médio Integrado à educação profissional: os caminhos para fazer a travessia

Anteriormente foi afirmado que a materialização da possível travessia, representada pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dadas as condições materiais presentes, é produzida dentro de relações sociais determinadas. Estas relações sociais, conforme indicado, encontram-se sob o domínio de um projeto de hegemonia da elite nacional, subordinada aos processos de globalização e à lógica neoliberal, estruturando, sob sua égide, as reformas do estado brasileiro desde os anos de 1990.

Essa crítica contundente ao Estado, em linhas gerais, lhe aponta como ineficaz, pouco produtivo diante das exigências impostas pelo acelerado processo de globalização, destacando seu alto custo frente aos benefícios oferecidos e, ainda, os entraves à economia e à competitividade, o que fatalmente impunha a necessidade de reformas.

Destarte, as reformas propostas incluíam o controle dos gastos estatais, a privatização dos bens e serviços públicos, a precarização do trabalho e diminuição da participação do Estado em áreas como saúde e educação, antes avaliados pela Constituição de 1988 como princípios fundamentais na luta para garantir a cidadania.

Segundo Dardot e Laval (2016) este paradigma neoliberal, adotado desde a década de 1980

[...] em todos os países da OCDE, determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. O *management* apresenta-se como modo de gestão “genérico”, válido para todos os domínios, como uma atividade puramente instrumental e formal, transponível para todo o setor público.

Essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão (p.270).

Este contexto é fundamental para entender as reformas do Estado e, em particular, as reformas empreendidas na educação, uma vez que “hoje os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, conforme indicam as análises de Mézáros (2008, p.25).

Na América Latina, as políticas educativas adotadas frente ao paradigma neoliberal têm evidenciado um projeto de organização e controle da educação que reduz a democratização “à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro” (OLIVEIRA, 2006, p.1373).

No Brasil, com o fim da ditadura civil-militar e a instalação de uma Assembleia Constituinte em 1987, as entidades ligadas à educação e à ciência se mobilizaram para que o direito à educação pública, laica, democrática e gratuita fosse incorporado à Constituição, e ainda “pela aprovação de uma nova LDB que desse um tratamento unitário à educação sob a concepção de politecnia” (RAMOS, 2014, p.44).

Na educação básica, o debate se faz em torno da vinculação da educação à prática social e à adoção do trabalho como princípio educativo. Desta forma, o ensino médio deveria se voltar para a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, propiciando o domínio das técnicas inerentes à produção, formando sujeitos politécnicos, ou seja, no “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”, conforme indica Saviani (1989, p. 17) a propósito do conceito de Politecnia.

Verifica-se que havia, portanto, uma intenção clara de romper com a dicotomia estabelecida entre a educação básica e técnica, tendo em vista uma formação que desenvolvesse as potencialidades humanas ao integrar ciência, cultura e tecnologia. Para Saviani (1989), a concepção do ensino profissionalizante está pautada na

[...] concepção capitalista burguesa, tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Nesta concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual [...] vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A idéia de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro [...] O que a idéia de politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação (p. 14-15).

Deste ponto de vista, a formação profissional não teria fim em si mesma e nem estaria pautada pelos interesses do mercado, mas apresenta-se como possibilidade de formação ampla e integral, opondo-se à concepção de profissionalização compulsória determinada pela Lei 5.692/71.

Assim, criaram-se pontos de tensões e contradições que estimularam os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional, sobretudo a respeito do tema trabalho, com uma forte presença dos textos de Gramsci e da educação socialista ominilateral²⁹. Essa ambiência concorre para o que segundo Ciavatta (2012, p.86), “vislumbra a formação humana em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”.

No entanto, na primeira metade da década de 1990, havia vários projetos em disputa, representando diferentes pontos de vista político-ideológicos, e que buscavam legitimarem-se nas reformas empreendidas pelo Estado, sobretudo nas definições que estariam presentes no escopo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava em vias de construção.

Tais projetos em disputa traziam, em seu âmago, concepções distintas quanto à finalidade do ensino médio: de um lado, se colocava a instância governamental, que propunha uma política educacional com evidente orientação neoliberal e, ainda, os grandes grupos empresariais, que representavam as forças dominantes da economia e da

²⁹ Estes princípios estão expressos no “Materiais para a revisão do programa do partido” de abril de 1917 de autoria de Krupskaja (1957 apud Manacorda, 1990, p.150), onde a autora define a escola unitária soviética como de “instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo”. Esta concepção foi substancialmente acolhida no projeto definitivo apresentado por Lênin e integrado ao ponto 12 do programa aprovado em março de 1919.

esfera pública; de outro, “a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos [...] o papel do ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho” (MOURA, 2007, p.15).

3.2. O reordenamento da educação nacional face as disputas de projetos concorrenciais

O período no qual transcorreu a tramitação do projeto que veio a resultar na aprovação da atual LDB (1988-1996) caracterizou-se por intensos debates políticos-ideológicos, cindidos pela disputa entre projetos de sociedade e de educação. Presente nessas disputas diferentes concepções de mundo, homem e sociedade, que procuravam definir os fins e as diretrizes gerais para a educação brasileira, fruto de uma sociedade marcadamente desigual e contraditória,

Manfredi (2016, p. 87-88) destaca que, no âmbito do Estado, foram apresentados dois projetos diferentes: um pelo Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), e outro pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Ensino Técnico (SENETE). No âmbito da sociedade civil, foram apresentados os projetos dos Educadores e Organizações Populares e Sindicais, além dos projetos apresentados pelos Empresários Industriais.

Para uma compreensão da ideia geral destes projetos e de seus principais pontos, apoiamo-nos na classificação feita por Manfredi (2016).

a) As propostas do Governo e do Empresariado:

Manfredi (2016) destaca a existência de dois projetos na esfera do Governo Federal, sendo o primeiro defendido pelo Ministério da Educação representado pela Secretaria de Ensino Técnico - Senete³⁰, e o segundo defendido pelo Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – Sefor.

O projeto defendido pela Senete, elaborado em 1991, apresentava a proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica do qual fariam parte todas as escolas técnicas das três esferas públicas e ainda as pertencentes à rede Serviço Nacional

³⁰ Esta secretaria passa a partir de 1995 a ser nomeada como Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Semtec.

de Aprendizagem da Indústria (Senai), e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), pertencentes ao setor privado. No cerne desta proposta estavam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e o documento serviu de base para a elaboração dos projetos de reforma do Ensino Médio e Técnico, inicialmente o Projeto de Lei (PL) 1.603/96, e, posteriormente, o Decreto 2.208/97.

Por meio deste sistema seriam ofertados cursos nas seguintes modalidades:

I - Qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular; II- Educação prática em nível de primeiro grau, integrada ao currículo de primeiro grau; III - Formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau; IV - Formação técnica de nível superior, destinadas a preparação de tecnólogos; V- Formação profissional superior oferecida pelas universidades, nos cursos plenos (KUENZER *apud* MANFREDI, 2016, p. 91).

Já o projeto apresentado pela SEFOR tinha como base as reuniões realizadas com instâncias governamentais, universidades, representantes patronais, trabalhadores e organizações ligadas à educação de jovens e adultos. O projeto propunha a não separação entre a educação básica e educação profissional, bem como a não substituição/sobreposição da educação profissional pela educação básica.

O entendimento era de que a “formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo’ vinculando-se ao plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico, portanto entendida como política pública” (MANFREDI, 2016, p. 88-89).

São inegáveis a influência e o poder que o empresariado exerce sobre as esferas públicas e, conseqüentemente, sobre os rumos do país. Sob a alegação de fazer frente aos desafios da globalização, que impõe novas exigências produtivas e políticas em uma atuação mais direta, foram apresentadas um conjunto de demandas relacionadas à educação.

Por meio das entidades representativas de classe, como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), além de entidades como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), foram apresentados dois documentos: “Custo Brasil agenda no Congresso Nacional”³¹ e “Competitividade: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação”, ambos de 1996.

³¹ A expressão “Custo Brasil” é utilizada pelo setor empresarial para elencar, segundo eles, um conjunto de fatores que prejudicam a competitividade das empresas do país frente à concorrência internacional.

O primeiro defende a necessidade de uma legislação trabalhista composta somente por um conjunto básico de direitos e de deveres, privilegiando a livre negociação entre patrões e empregados, bem como a elaboração e implementação de políticas que visem aumentar o nível de escolaridade e de qualificação da mão-de-obra brasileira.

Para tanto, conforme analisa Manfredi (2016, p.96), são propostas como linhas de ação para a educação básica e Educação Profissional: Universalização do ensino fundamental e elevação do padrão da educação básica formal; Valorização da atividade de ensino e treinamento; Fortalecimento do SENAI, enquanto opção vocacional dos estudantes que completam seu período educacional; e criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade.

Porém, é no segundo documento que as proposições do setor empresarial apresentam um “plano de intervenção” mais concreto, partindo do princípio de que a economia nacional perde competitividade frente às outras economias mundiais pela falta de qualidade na educação brasileira. O documento apresenta suas propostas detalhadamente aos diferentes segmentos, propondo ações destinadas à Educação Básica e à Educação Profissional, além do Ensino Superior, da Capacitação e Requalificação de Adultos e da Gestão e Tecnologia.

Há recomendações direcionadas a todas as esferas de governo (Federal, Estaduais e Municipais) e ao próprio “Setorial”, propondo a cooperação na forma de parceria entre empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e privadas e órgãos de governo e “empresa”.

No que diz respeito à Educação Profissional estão previstas: a participação empresarial nos Conselhos de Ensino, a reestruturação do ensino de 2º grau, visando à melhor articulação entre educação geral e os conteúdos técnico-científicos necessários à qualificação profissional; a reestruturação dos cursos superiores de graduação das áreas tecnológicas, em um processo articulado com o setor produtivo; a participação do SESI e do SENAI para a definição de currículos, capacitação docente e gestão das escolas, adoção de programas de formação à distância, estímulo à formação de tecnólogos,

Conforme a CNI, este conjunto é composto de seis fatores: excesso e má qualidade da regulação da atividade econômica, legislação trabalhista inadequada, sistema tributário que onera a produção, elevado custo de financiamento da atividade produtiva, infraestrutura material insuficiente e infraestrutura social deficiente (CNI, 1996).

períodos alternados de estudo nas escolas e prática supervisionada nas empresas (para os níveis médio e superior) (Cf. MANFREDI, 2016, p. 96-97).

Sem dúvida, há nestes documentos uma clara vinculação da educação aos interesses do mercado, sobretudo no protagonismo exigido para o “sistema S”, o que não causa espanto algum, uma vez que, conforme Mészáros (2008, p.16), “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”.

É latente que, nesta perspectiva, a crise na qual a sociedade está inserida tem uma apenas uma explicação: o *déficit* público causado pelo tamanho do estado e da ação estatal sobre o mercado. Para enfrentar esta crise, inspirados nos países europeus e nos Estados Unidos, os empresários propõem a adoção de parcerias e cooperações na lógica de buscar maior produtividade, eficiência e eficácia para a educação, por meio da reestruturação escolar e a reforma do ensino, que, na prática, legitimaria uma formação de mão-de-obra para o mercado.

b) A proposta dos Educadores:

Educadores e outras entidades da sociedade civil organizada em torno do Fórum de Defesa pela Escola Pública (FNDEP)³², apresentaram também um projeto de contraponto.

Este fórum havia sido criado em 1986, quando foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), organizada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Esta conferência tinha como tema central “A educação na Constituinte”.

Como resultado dos debates realizados, foi redigida a “Carta de Goiânia”, que apresentava um conjunto de princípios para a educação nacional a ser contemplado na nova Constituição. Definidos os princípios a serem defendidos, as entidades integrantes do Fórum começaram a se mobilizar para promover debates nacionais sobre o tema.

³² O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte foi criado em Brasília, no dia 9 de abril de 1986, pela iniciativa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-ANDES, articulando-se com as entidades ANDE, ANPEd e CEDES. Nessa mesma semana, foi instalada a subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Constituinte. Integraram o Fórum quinze entidades nacionais, científicas, sindicais e estudantis. Faziam parte deste fórum as principais entidades sindicais de trabalhadores da educação incluindo a CNTE/CUT (PINO, 2010, p.4).

Entre as demandas que o FNDEP apresentou à Assembleia Nacional Constituinte, estavam três grandes princípios: a) a defesa da educação como um direito de todo cidadão e dever do Estado em oferecer o ensino gratuito e laico, b) as verbas públicas para o financiamento da educação pública e; c) a gestão democrática do ensino público.

Representando entidades científicas do campo da educação e setores da sociedade civil, os educadores defendiam uma escola unitária amparada por um sistema educacional nacional integrado, que promovesse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para tanto, a proposta previa que a escola ofertaria, inicialmente, uma cultura geral para todos, com a finalidade de constituir uma base geral sólida, somente após, passaria à formação profissional, que não teria uma finalidade prática imediata, tendo caráter formativo, porém com base na realidade social (CF. KUENZER, 1997).

Conforme Manfredi (2016, p. 93), a escola unitária proposta pelo FNDEP deveria propiciar a aquisição

[...] dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagens próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; das categorias de análise que propiciam a compreensão histórica-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão, sujeito e o objeto da história.

Segundo essa proposta, a formação profissional teria, como pressuposto, a conclusão da escola básica, e buscaria desenvolver as capacidades de trabalhar técnica e intelectualmente. Ainda, como parte integrante desta proposta, estava a gratuidade e a extensão da obrigatoriedade escolar para o ensino médio.

As propostas, conforme Manfredi (2016) vão ao encontro das aspirações das principais entidades sindicais de trabalhadores em educação, “incluindo a CNTE/CUT [...]” (p. 94), sendo defendidos por elas enquanto membros do fórum.

A autora destaca que a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical (FS) e a Confederação Geral dos trabalhadores (CGT), embora tenham iniciado o debate sobre a educação mais tardiamente, convergiam no sentido da defesa da ampliação da escolarização básica e da “formação profissional e sua articulação com as políticas de emprego” (p.94).

Desta forma, se colocam novamente na disputa as forças sociais mobilizadas pelos fóruns em defesa da escola pública de qualidade e as forças alinhadas ao mercado e às ambições do capital.

3.3. A Lei 9.394/96 e o retorno à dualidade

Em dezembro de 1988, por iniciativa do poder legislativo, foi apresentado o projeto de uma nova LDB (PL 1.258/1988) pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG). Este projeto trazia, em seu bojo, as principais reivindicações e propostas dos educadores e, em especial, aquelas que dizem respeito ao ensino médio. A proposta foi amplamente discutida por meio de um grupo de trabalho coordenado pelo então Deputado Federal Florestan Fernandes (PT-SP), e que tinha como relator o deputado federal Jorge Hage (PSDB-BA).

A este projeto original foram anexados mais sete projetos que se colocavam como propostas alternativas, dezessete projetos que tratavam de assuntos específicos relacionados à LDB e novecentos e setenta e oito emendas de parlamentares dos mais variados partidos e vieses ideológicos, além de grande número de sugestões que chegavam de diversas fontes para a apreciação e consideração do relator.

Após o trabalho do relator, o projeto incorporou contribuições de treze projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências, passando a ficar conhecido como Substituto Jorge Hage, que chegou à sua terceira versão em 1990, quando foi aprovado em 28 de junho, tornando-se, a partir de então, o substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal. Em 1993, agora o PL 1.258C, sob a relatoria da deputada federal Ângela Amin (PPB-SC), segue para o plenário e recebe mil duzentas e sessenta e três emendas antes de retornar às comissões.

Saviani (2011, p. 70-71) aponta como pontos positivos deste substitutivo a adoção do conceito de um sistema nacional de educação³³ em superação à uma visão fragmentária, a regulamentação da educação infantil, além “[...] da inclusão explícita da educação de jovens e adultos trabalhadores, educação especial, educação de populações indígenas, formação técnico-profissional e educação à distância que mereceram um tratamento articulado com a educação escolar regular.”

Outro ponto importante destacado por Saviani (2011) é justamente o sentido de se localizar o eixo do ensino médio na educação politécnica, na tentativa de superação da dualidade entre a formação geral e o sistema nacional de formação de mão de obra existente no Ministério do Trabalho.

³³ Embora haja apontamentos sobre a configuração dada ao sistema na redação do projeto com a inclusão de instituições culturais, experiências populares, cursos livres entre outros, o que enseja a preocupação na descaracterização do sistema (SAVIANI, 2011, p.74).

Nesta perspectiva, o objetivo do ensino médio “deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos e técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria propor então que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.35).

Desta forma, o projeto previa que o ensino médio teria uma ampliação de sua duração e carga horária global para que fosse possível incluir os objetivos da educação profissional. O projeto definia as modalidades normal e técnica como áreas de educação profissional a serem ofertadas pelas instituições de ensino médio. Porém, Saviani (1997) considera a proposição ainda tímida, mas complementa em seguida que em “uma avaliação sumária da conjuntura presente dificilmente será possível avançar mais neste terreno no momento atual” (SAVIANI, 2011, p. 73).

Nesse percurso, o PL 1.258-C foi aprovado na Câmara dos deputados e seguiu para o Senado Federal, vindo a receber a identificação de PL nº 101, de 1993, tendo como relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE). Em 1994, o PL nº 101, agora conhecido como Substitutivo Cid Sabóia, deu-se início às discussões por meio de audiências públicas e recebimento de propostas de emendas.

O embate político entre o ensino público e o ensino privado, bastante presente durante as discussões da Lei 4.024/61, aflorou novamente nesta fase da tramitação do PL 101/93. O FNDEP posicionou-se a favor do Projeto de Lei, enquanto que a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) posicionou-se contrariamente ao Projeto de Lei e favoravelmente ao projeto do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ).

O projeto em questão foi apresentado em maio de 1992 (PL nº 67/92) em uma tentativa de aproximação entre o PDT e o poder executivo, e aprovado em 02 de fevereiro de 1993 na Comissão de Educação. Porém, devido à ação do FNDEP e de alguns senadores contrários à proposta, ela não segue para a votação em plenário. Todavia, preservando a estrutura do projeto aprovado na Câmara, foram “incorporados aspectos aceitáveis do PL nº 67/92 (...) sob o aspecto formal, houve um aperfeiçoamento do projeto que foi reorganizado e escoimado de detalhes considerados desnecessários” (CF. SAVIANI, 2011, p. 174).

Ainda que tenha sido aprovado na Comissão de Educação e, como consequência, devesse prosseguir para o Plenário, o PL nº 101/93, diante da apresentação de um novo substitutivo pelo Senador Darcy Ribeiro, retornou para novas discussões nas Comissões de Educação e de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, sendo encaminhado ao

Plenário somente em 30 de novembro de 1994. Por manobra do Ministério da Educação, foi pautado para votação em Plenário somente em 30 de janeiro de 1995, última sessão da legislatura, onde não pôde ser aprovado por falta de quórum.

Embora a correlação de forças varie com muita frequência, o Parlamento reflete muito claramente a dinâmica das forças políticas presentes na sociedade e seus interesses convergentes ou divergentes ligados a seus projetos societários e educativos, e, naquele momento, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP)³⁴ e o fortalecimento da lógica neoliberal, estavam articuladas em desfavor da posição progressista.

Segundo Saviani (2011, p. 175) “a aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL, predisponha as condições para uma nova ofensiva conservadora”.

Esta correlação de forças políticas e sociais fez com que a perspectiva de formação integral fosse “perdendo-se gradativamente (...) ao se tratar sobre educação pública e educação privada” (MOURA, 2007, p.15).

Na nova legislatura foi considerado inconstitucional o “Conselho Nacional de Educação, nos termos previstos pelo projeto” (PL 101/93), que segundo esta perspectiva se apresentava como “um cerceamento à liberdade de ação do Executivo” (SAVIANI, 2011, p. 180). Assim, foi apresentado por parte do Senador Darcy Ribeiro um substitutivo próprio, que, diante do mal-estar provocado pela “Manobra Regimental”, contou com sucessivas versões onde incorporou-se “emendas que atenuassem de algum modo as resistências” (SAVIANI, 2011, p.180).

O Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do Senado Federal e seguiu para a Câmara dos Deputados como projeto único, onde foi aprovado e, posteriormente, sancionado pelo Presidente da República em 20/12/1996, transformando-se no texto da atual LDB, a Lei n.º 9.394/96³⁵.

³⁴ Fernando Henrique Cardoso foi eleito pela coligação formada pelo Partido da Frente Liberal (PFL) hoje Democratas, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido trabalhista Brasileiro (PDT), obtendo 55,22% já no primeiro turno contra 39,97% obtido por Luiz Inácio Lula da Silva, o que dá uma dimensão da composição das forças políticas à época. Fonte Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Disponível em: < <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/eleicoes-1994/resultados-das-eleicoes-1994/brasil/resultados-das-eleicoes-1994-brasil>>. Acesso em: 02/09/2021.

³⁵ A nova lei revoga a legislação vigente “Lei 9.394, DE 20/12/1997: Revoga a Lei 4.024, de 1961, com exceção dos arts. 6º A 9º, alterados por esta lei (revoga as disposições das leis 4.024, de 20/12/1961, e 5.540, de 28/11/1968, não alteradas pelas leis 9.131, de 24/11/1995 e 9.192, de 21/12/1995 e, ainda as leis 5.692, de 1.971 e 7.044, de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram)” (BRASIL, 1996) , porém não revoga a Lei nº 9.131/95, que trata do Conselho Nacional de Educação, o qual possui função normativa, deliberativa e de assessoramento do Ministério da Educação.

Fonte: Presidência da República do Brasil. Disponível em: < <https://legislacao.presidencia.gov.br>

Sobre o texto da nova lei, Moura (2007, p.15) destaca que “é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a relação –ensino médio e educação profissional”, consolidando, mais uma vez, segundo o autor, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional.

Desta forma, a mobilização social em torno de um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, que tinha como horizonte a formação omnilateral dos trabalhadores, instituindo no trabalho seu princípio educativo, que se consolida na proposta da Educação Profissional, se vê frustrada.

A LDB apresenta uma concepção não de preparação para o trabalho, mas de “preparação para a vida”, que, conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), representa “uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade”. As autoras argumentam que, sob “esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Conforme Saviani (2011) na LDB, ao contrário do que se buscava,

[...] a ideia de politecnia que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos ...”, reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (p. 243).

Desse modo, a LDB não trata a Educação Profissional como parte da estrutura da educação brasileira, como afirma Moura (2007, p.16), mas como apêndice ao estabelecer no artigo 40 do Capítulo III, que “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” (CF. BRASIL, 1996).

Saviani (2011, p.246) aponta que o Capítulo III, do Título V, do qual o trecho anterior é parte integrante “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Tanto Saviani (2011) quanto Moura (2007) destacam, a partir da redação dada pela LDB, uma intencionalidade que tem como objetivo a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Para Lima Filho (2002), essa circunstância

[...] é reveladora da acentuação da concepção imediatamente interessada da relação educação - trabalho, utilizada por GRAMSCI (...) para descrever a escolarização oferecida aos trabalhadores sob o modo de produção capitalista. Dessa maneira, ao adotar o conceito de “educação profissional”, a nova legislação não pratica apenas uma substituição de palavras, mas um deslocamento semântico em que se concebe um processo mais estrito da formação do trabalhador, bem como um vínculo mais imediato desse trabalhador ao mercado de trabalho, orientado pelo conceito de empregabilidade (p. 186-187).

Segue-se, portanto, que a estratégia adotada pelo Ministério da Educação estaria ligada à tramitação do PL nº 1.603/96, de iniciativa do poder executivo, e tratava sobre o ensino profissional e técnico, fruto das propostas apresentadas separadamente durante a tramitação do projeto de LDB, tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo Ministério do Trabalho.

Conforme analisa Kuenzer (1997) esse projeto de Lei consiste em

[...] uma síntese precária de duas concepções diferentes, entre as quais a do MTB é a mais avançada com relação a esta etapa que o capitalismo atravessa, o PL 1603/96 reflete, sem sobra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso de recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo (p. 66).

O Projeto de Lei, que teve sua tramitação iniciada antes da aprovação da LDB, “articula as novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial” segundo analisa Kuenzer (1997, p.66), e é fruto do Planejamento político-estratégico (1995-1998)³⁶.

Mesmo assim, encontrava forte resistência no Congresso Nacional e na comunidade acadêmica, sobretudo das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, pois este projeto trazia como uma de suas consequências

[...] o descomprometimento do MEC em relação as escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio e a qual contém os germens de uma concepção que articula formação

³⁶ Este documento foi elaborado nos primeiros meses do governo Fernando Henrique Cardoso por uma equipe de técnicos coordenados por Paulo Renato de Souza, então técnico do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), e continha um conjunto de diretrizes e metas para as políticas educacionais, como já havia sido previsto no documento intitulado Mãos à Obra Brasil: Proposta de Governo, que fundamentou a campanha eleitoral presidencial de 1994 do então candidato. Nele, a educação é apresentada como uma das cinco metas prioritárias da proposta de governo e já anunciava a “reforma institucional”, prioridade governamental que se orientaria por três eixos: “distribuição de competências, distribuição de recursos e estabelecimento de novos padrões de gestão”. Nestas propostas, é possível identificar a influência, dentre outras, de recomendações do Banco Mundial para o ensino de 2º grau e das formulações do setor empresarial. (Cf. Lima Filho, 2002, p.146).

geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2011, p. 246-247).

Com a promulgação da LDB, o governo retirou o PL nº 1.603/96 e publicou, com um texto bastante similar, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, ao qual é computado um descompasso nas aspirações acerca de uma concepção de educação integral, conforme se explicita a seguir

3.4. O Decreto nº 2.208/97: o descompasso na travessia

Na contramão da concepção de educação integral, como já apontava o PL 1.603/96, a regulamentação da Lei 9.394/96, mormente à aprovação do Decreto nº 2.208/97, desvincula a Formação Profissional de Nível Médio Técnico da formação geral, e atribui a ela um caráter de complementaridade, porém, sem obrigatoriedade.

Nos termos do aludido Decreto, explicita-se que

Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

Segundo analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Decreto nº 2.208/97, além de proibir a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de uma formação que atende às necessidades do mercado.

Corroborando com essa compreensão, Lima Filho (2002) afirma que o sentido apontado pelo Decreto nº 2.208/97 é o de que

[...] a educação profissional tem como objetivo a empregabilidade e expressa uma concepção particular da relação trabalho - educação: a concepção de que o processo educacional, formal ou não-formal, escolar ou desenvolvido em outras instâncias, deva ser a base sobre a qual se assenta a possibilidade do indivíduo manter-se inserido no mercado de trabalho formal ou informal (p.186).

Sob esses princípios, o Decreto nº 2.208/97 estipula que a Educação profissional terá uma organização curricular própria e independente do ensino médio, configurando-

se, de acordo com o artigo 3º, em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, sendo definidos da seguinte maneira:

a) Nível básico - Destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independentemente da escolarização prévia. É uma modalidade de formação em que “os cursos não estão sujeitos a regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, entre outros” (CF. MANFREDI, 2016, p.101). Caso fosse concluído com êxito, seria conferido um certificado de qualificação profissional;

b) Nível técnico - Destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este;

c) Nível tecnológico - Corresponde aos cursos de nível superior, na área tecnológica, destinados a egressos do nível médio e técnico.

O nível básico, conforme afirma Lima Filho (2002, p.188), tem como “alvo imediato (...) a rede de escolas técnicas federais, agrotécnicas e CEFETs, que passarão, obrigatoriamente, a oferecer em sua programação estes cursos, modalidade típica da atuação patronal e privada”.

O decreto apresenta um grande alinhamento com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), com manifesto foco na demanda do mercado de trabalho, conforme explicitado na Resolução do Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT nº 194 de 23 de setembro de 1998, em seu artigo 2º

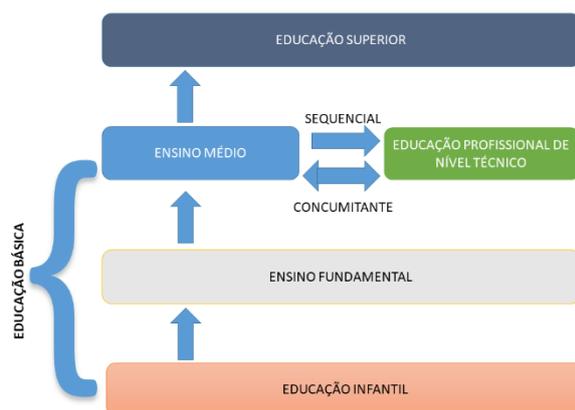
[..] o PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade” (BRASIL, 1998).

Outra constatação importante a respeito deste nível de formação é o fato de que essa pode se constituir em uma terminalidade escolar precoce, visto que pode cumprir uma função de formação e inserção profissional sem a exigência da escolaridade formal. Por outro lado, Lima Filho (2002, p.193) observa que, embora não seja explícito no próprio Decreto nº 2.208, na exposição de motivos do PL nº 1.603/96, é possível compreender que “a educação profissional de nível tecnológico cumpre, ao lado da oferta dos cursos pós-médios, o papel de conter a demanda por cursos superiores universitários”.

No entanto, o ponto mais polêmico é, sem dúvida, o nível técnico. De fato, dos doze artigos que compõem o Decreto nº 2.208/97, a metade é referente à educação profissional de nível técnico, levando à constatação de que é este o cerne da reforma promovida por ele. Dentro dessa ambiência é que Kuenzer (1999, p.134) destaca que “a reforma do ensino médio, levada a efeito pelo Decreto nº 2.208/97 e pela nova concepção de ensino médio, repõem no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da equivalência”. Depreende-se, pois, que nos termos definidos por ele, o ensino médio adquiriria um sentido puramente propedêutico, enquanto cursos técnicos passariam a ser ofertados de forma concomitante ao ensino médio ou sequencial, ou seja, durante ou após o término da educação básica.

A forma concomitante terá matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição ou em instituições diferentes.

Figura 1 -Articulação entre os níveis e modalidades de ensino segundo a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os currículos dos cursos de ensino técnico deveriam estar em consonância com o estabelecido no artigo 6º, o qual estabelecia que competia ao Ministério da Educação ouvindo o Conselho Nacional de Educação, a responsabilidade por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), carga horária mínima, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 11),

[...] Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil. CNE/CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999),¹ elaboradas no governo Fernando

Henrique Cardoso (FHC), introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas.

O artigo 8º definia que os currículos do ensino técnico seriam estruturados por disciplinas que poderiam estar agrupadas por áreas e setores da economia e organizadas em forma de módulos, que possibilitariam a construção de itinerários formativos, tendo caráter conclusivo para efeito de formação profissional, podendo ser certificado como competência. O diploma de técnico de nível médio só seria obtido com a frequência e aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica e estava vinculado ao término do ensino médio.

Esta forma de organização modular vai ao encontro da lógica neoliberal expressa pelo Banco Mundial segundo aponta Lima Filho (2002, p. 192),

[...] o tempo excessivamente longo dos cursos técnicos, em razão de sua integração à educação geral, acaba por elevar ainda mais os custos, já diferenciados, desta modalidade de educação. Conforme a racionalidade do Banco, faz-se necessário implantar medidas alternativas que tragam para parâmetros aceitáveis a relação custo-benefício.

Esta lógica, ao agir sobre a escola e os currículos da Educação Profissional, determina que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar. Na esteira, se encontram o Parecer CNE/CEB n. 16/99, de 5 de outubro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e a Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 5 de outubro de 1999, que institui estas Diretrizes para orientar a implantação do Decreto n. 2.208/97, que introduzem a noção de competências gerais, originária do discurso empresarial e alçada a ordenadora da organização curricular e das práticas pedagógicas do ensino técnico, pois nas palavras de Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) “pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho”.

Sobre a questão das “competências” Ramos (2006, p. 221) assevera que a “pedagogia das competências”

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Dentro dessa lógica de organização, Ramos (2006, p.222) aponta que os conhecimentos devem ser aprovados “por sua aplicabilidade ao exercício de atividades

na produção de bens materiais ou de serviços”, ou seja, deve justificar a validade de suas ações e resultados.

Isso posto, depreende-se tratar-se da lógica da produção capitalista pautada nos princípios da racionalidade técnica, formando um sujeito fragmentado, especialista técnico formado e conformado ao mundo do capital, pois, conforme indicam Ciavatta e Ramos (2011, p.31), a "pedagogia das competências (...) visava à adaptação psicofísica do trabalhador (...), esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão”.

Do exposto, implica reconhecer, ainda, que esse tipo de formação interessada se opõe radicalmente à proposta por Gramsci (1982, p.136) pois, para ele, a formação “não deve ter finalidades práticas imediatas”, opondo-se também ao sentido da educação politécnica. Contudo, para que a reforma imposta pelo Decreto nº 2.208/97 fosse colocada em prática, fazia-se necessária uma fonte de financiamento. Este aporte econômico foi negociado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, e materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

3.4.1. O Programa de Expansão da Educação Profissional: quem vai pagar por isso?

Em agosto de 1995 a SEMTEC, com base no Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, enviou aos diretores da Rede Federal de Educação um documento em que anunciava como política pública para as escolas técnicas da Rede Federal

[...] a construção de um novo modelo de educação média que *desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante*; e a introdução neste modelo de uma vertente modulada no ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (CUNHA, 2000, p.253) (grifos do autor).

Em março de 1996, a posição do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza se materializou no PL nº 1603/96, que deu origem ao Decreto nº 2.208/97 e à portaria do MEC 646/97. As medidas previstas no PL nº 1.603/96 estavam em consonância com as exigências feitas pelo BID para a concessão de empréstimos aos países da América Latina³⁷.

³⁷ A exemplo de acordos fechados com o Brasil - Programa de Expansão da Educação Profissional / PROEP –, com a Argentina - *Programa de Educación Superior Técnica no Universitaria* / PRESTNU – e com o México - *Programa para la Modernización dela Formación Técnica y la Capacitación* (PMETyC) todos

Nas análises de Lima Filho (2002, p. 204), essa questão é assim justificada

[...] os compromissos assumidos junto ao BID para a concessão do empréstimo envolveram aspectos particulares da estrutura, conteúdo e financiamento da educação profissional. No aspecto relativo aos níveis desta modalidade educacional, o BID prescreve, com particular rigor e precisão, que “o Decreto Presidencial definirá [...] três níveis educativos: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (concomitante ou complementar à educação média) e tecnológico (superior)” (BID, 1997, p.4).

Como caminho pavimentado pela legislação e com o governo disposto a implementar as reformas, o BID disponibiliza um empréstimo no valor de U\$ 250 milhões, que teria por parte do governo brasileiro uma contrapartida de mesmo valor, sendo metade do valor da contrapartida advindos do MEC, e outra metade do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho, para serem aplicados no período de 1997 a 2003.

Nos termos constantes do Contrato de Empréstimo Internacional nº 1.052,

[...] O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID, 2000 *apud* LIMA FILHO, 2002, p.205).

Consoante às orientações gerais do Programa foram definidos seus objetivos, os quais preveem

- a) A ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico;
- b) A separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional;
- c) O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos;
- d) O ordenamento de currículos sob a forma de módulos;
- e) O acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- f) O reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar;
- g) A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto (MEC, 2000, p. 8-12).

O PROEP, instituído pela Portaria MEC nº. 1.005/97, visava a implantação da Reforma da Educação Profissional em todos os seus aspectos, em instituições públicas e privadas, abrangendo desde a flexibilização curricular e sua adequação à demanda de

em 1997 (LIMA FILHO, 2002). O PRESTNU é declaradamente inspirado nos Community Colleges norte-americanos. No documento intitulado “El BID y la Educación Superior no Universitaria” de 2000, fica expressa a necessidade da participação ativa do Estado na implantação das reformas.

mercado, passando pela formação e avaliação por competências, a criação de instrumentos de gestão e sua integração com o mercado e a captação de recursos próprios, mediante parcerias público-privadas, e ainda a expansão da Rede de Educação Profissional. Porém, não pelas instituições pertencentes à rede federal³⁸, mas mediante o segmento comunitário que deveria se organizar na forma de entidades de direito privado.

Moura (2007, p.17) destaca a “eficiência” do programa em dois aspectos: o primeiro está ligado à lógica estabelecida entre o PROEP e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reestruturando a rede no “ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão, e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torna-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar em direção do aumento da capacidade de autofinanciamento”.

Os recursos recebidos pelas instituições federais, por estarem vinculadas ao MEC, estariam pré-habilitadas a participarem do programa, condicionadas, porém, à apresentação de um Plano de Implantação da Reforma (PIR), de acordo com o determinado pela Portaria nº 646/97. (CF. LIMA FILHO, 2002, p.210). Esse mesmo instrumento determinou a redução na oferta de vagas no ensino médio nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) a, no máximo, 50% das vagas ofertadas em 1997 como matrículas independentes da educação profissional.

Desta forma, “o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada ao ensino médio era sumariamente descartado”, segundo apontam as análises de Moura (2007, p.17). Tal redução na oferta de vagas contribuiu para a descaracterização das IFETs que ministravam a educação de nível técnico integrada com a educação geral.

Ainda como aporte de recursos do programa para além da reestruturação com vistas a atender um novo público, tinha-se o objetivo de fazer com que as IFETs buscassem o aumento de sua capacidade de autofinanciarem-se por meio da prestação de serviços à comunidade, pois o orçamento anual destinado à sua manutenção foi sendo significativamente reduzido.

Assim, o estímulo ao ingresso no mercado sob a forma de vendas de cursos à comunidade fez com que as IFETs passassem a competir entre si até mesmo na disputa

³⁸ Para que não houvesse a expansão da rede federal por meio da construção de novas escolas o Artigo 3º da Lei nº 8.948/94, foi alterado pelo Decreto nº 9.649/98, onde estabelece no §5º que “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”.

de recursos destinados a projetos da própria SEMTEC e de outros órgãos das três esferas de poder ou mesmo da iniciativa privada sob forma de convênios.

Segundo Manfredi (2016), a intenção era transformar as IFETs em “um grande supermercado de cursos profissionalizantes, de níveis e duração dos mais diversificados possíveis, processo que Cunha designa de ‘senaização’ das escolas técnicas federais”. (MANFREDI, 2016, p. 131)

Uma questão a ser mensurada nessa direção é que em um contexto geral no lastro do arcabouço legal constituído a partir da aprovação da LDB de 1996 “ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado”, segundo aponta Moura (2007, p.18), estimulando a criação de cursos aligeirados, comprometendo a perspectiva de formação humana.

Outra consequência da política instituída pela reforma pode ser observada em uma reportagem veiculada no dia 5 de dezembro de 2005, intitulada “Setor privado domina o ensino técnico no país”³⁹, o jornal Folha de São Paulo afirma que

[...] dados do Censo Escolar do MEC tabulados pela Folha mostram que, de 2001 para 2005, o número de matrículas nas escolas técnicas particulares aumentou 78%. No setor público, esse aumento foi de 27%. As escolas técnicas atendem no país um público de aproximadamente 700 mil estudantes.

Mais adiante, a reportagem publica a percepção do Ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que sintetiza o “espírito” da reforma, quando afirma o então Ministro:

[...] não considero negativo o crescimento do setor privado, diz ele. É um serviço que está sendo ampliado. O objetivo dessa lei foi estabelecer que a expansão das escolas técnicas federais deveria ser feita em parceria com Estados e municípios. Entendíamos que não era papel do governo federal ser mantenedor de uma rede de escolas. Achávamos que o ideal era estimular a expansão via Estados e municípios.

Neste contexto, definido pela reforma promovida a partir do Decreto nº 2.208/97 e todos os demais instrumentos legais citados anteriormente, estabeleceu-se um novo padrão de institucionalidade e funcionamento do sistema de ensino no Brasil e, de forma particular, o ensino médio e profissional, reforçando a dualidade histórica entre ciência e trabalho, formação geral e formação técnica.

Em paralelo, desorganizou-se o sistema de ensino técnico das escolas federais, que deixaram de ofertar o ensino médio profissionalizante, e ainda instituiu novas formas de gestão, financiamento e organização curricular voltadas para o mercado e de costas

³⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0512200521.htm>. Acesso em 03/09/2021.

para a formação omnilateral e politécnica que se pretendia nas discussões que antecederam à aprovação da atual LDB de 1996.

Ao final do ano de 2002, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, abriu-se uma nova janela de oportunidades e de discussão acerca do Decreto nº 2.208/97 e seus efeitos sobre a educação brasileira, sobretudo os efeitos da separação entre o ensino médio e a educação profissional.

3.5. A expectativa de uma nova ponte: o Decreto nº 5.154/2004

As eleições presidenciais de 2002 que resultaram na eleição do Presidente Lula trouxe uma grande expectativa de mudanças nas políticas sociais por parte da União frente à implementação de um projeto político democrático popular.

O programa de governo para a área de educação, “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, apresentado durante a campanha do agora Presidente, ao tratar da Educação Profissional afirmava que

[...] a educação profissional ocupa, hoje, um espaço no capítulo da educação na Constituição Brasileira e na LDB. No entanto, foi promulgada uma legislação reguladora (Decreto 2.208/97) com equívocos conceituais que promoveu alterações tanto na educação profissional como no ensino médio sem a necessária apreciação do Congresso Nacional. Tal decreto enseja a oferta de cursinhos de qualificação superficial, os quais nem mesmo as instituições que representam os sindicatos patronais se propõem a oferecer. Assim, toda essa legislação precisa ser urgentemente revista, examinando-se inclusive seu impacto sobre a rede federal e estadual de escolas técnicas. (...) nosso governo buscará: (...) promover com ampla participação dos segmentos sociais envolvidos a revisão da estrutura do ensino médio e profissional estabelecida pelo Decreto 2.208/97, culminando com o envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional (Partido dos Trabalhadores, 2002, p.18).

As forças progressistas e as representações da sociedade civil ligadas à educação, que se viram envolvidas nos debates que antecederam a LDB de 1996 e no posterior esforço pela revogação do Decreto nº 2.208/97, tiveram suas forças e esperanças renovadas.

Já no início do ano de 2003, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.23) indicam, foram realizados dois Seminários Nacionais para tratar de temas relacionados ao ensino médio e à Educação Profissional, são eles: “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em maio, e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em junho daquele ano.

Segundo Moura (2007, p. 18), houve “uma significativa mobilização nos setores vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho”. Em função da conjuntura, as discussões apontaram para três caminhos distintos em relação ao Decreto 2.208/97, trazendo novamente à tona as posições manifestadas durante a elaboração da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Desta forma, as forças conservadoras posicionaram-se pela manutenção do Decreto nº 2.208/97 ou por alterações mínimas. Para as forças progressistas, a manutenção do Decreto era uma proposição inviável, porém, não havia concordância na forma de efetivar as mudanças pretendidas, resultando em duas propostas: a primeira, partindo das reflexões apresentadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), se ancorava na tese de que

[...] cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de ensino médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outro, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior (p. 23).

A segunda proposição caminhava na direção da promulgação de um novo Decreto, que revogaria o Decreto nº 2.208/97, pois não era tido como certo que ao se revogar o antigo decreto se garantiria a implementação de uma política para o ensino médio e educação profissional nos moldes em que estes a concebiam.

Diante destas circunstâncias Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) são categóricos em afirmar que o

[...] Ministério da Educação deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para evitar que se insturassem incompatibilidades políticas e normativas. Isso ocorreria em meio ao acirramento do confronto com as forças conservadoras, podendo travar o processo de mudanças (p.29).

Em outra ponta, havia também os que defendiam a apresentação de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional para que a regulamentação fosse efetivada com força de lei. Entretanto, este processo tomaria tempo e estaria sujeito a modificações que poderiam descaracterizá-lo. Por estes motivos e pela necessidade urgente de tornar o projeto coerente com os interesses progressistas, optou-se pela via da edição de um novo decreto.

Assim, em 23 de julho de 2004, foi promulgado o Decreto nº 5.154/04⁴⁰. No entender de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) pretendia-se, com o Decreto nº 5.154/2004

[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa pela LDB na década de 1980 (p.37).

Porém, ao ser promulgado, o Decreto apontava a modalidade Integrada como apenas uma das possibilidades de articulação, mantendo as outras duas formas: concomitante e subsequente nos mesmos moldes estabelecidos pelo Decreto nº 2.208/97.

Em que pese a utilização da mesma terminologia para indicar a forma com que a educação profissional e o ensino médio se relacionariam, o Decreto nº 5.154/2004 assumiu um significado diferente ao termo quando prescreve que

[...] o termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do Ensino Médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2º, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade (Brasil, 2007, p. 07).

Sob este prisma, a integração se efetivaria pela superação da dualidade social e escolar com um padrão de conhecimento único, no sentido de uma educação politécnica. Porém, como bem analisa Ciavatta (2014),

[...] para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares (p. 202).

Por decorrência, ressalta-se que não há (nem pode haver) hierarquização de conhecimentos no currículo integrado, ele deve ser composto de todas as dimensões da vida: ciência, trabalho, cultura e tecnologia, problematizando-as em suas historicidades, relações e contradições.

No que se refere à organização didático-pedagógica das instituições de ensino, para orientar implantação do Decreto, como explica Ciavatta e Ramos (2012, p.20), foram resgatadas as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pelo Conselho Nacional de

⁴⁰ O conteúdo do Decreto nº 5.154/04, foi incorporado à LDB de 1996 por meio da Lei n. 11.741/2008.

Educação, em 1998, utilizadas, à época, para orientar a implantação do Decreto nº 2.208/97, ou seja, foram recuperadas orientações que pouco ou nada tinham em comum com a proposta atual de formação integrada, uma vez que tinha com base a pedagogia das competências.

Em função das divergências decorrentes da nova organização conferida pelo Decreto nº 5.154/04, em 03 de fevereiro de 2005, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 01, de 11 de março de 2005, fundamentada pelo Parecer CEB/CNE nº 39⁴¹, de 07 de janeiro de 2005, que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas na Resolução CEB nº 3, de 05 de agosto de 1998, e Resolução CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999, respectivamente.

Entre as principais alterações promovidas pela referida resolução constava o estabelecimento de novas nomenclaturas e a definição de carga horária mínima para os cursos em suas formas de articulação, além da previsão da integração da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio com o Ensino médio “no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”, e o descrito no artigo 7º: “os diplomas de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados nos termos do Artigo 5º desta Resolução terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para continuidade de estudos na Educação Superior” (CNE, 2005).

Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p.20), “novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional”.

Diante deste episódio, um grupo de professores e dirigentes das instituições federais de educação profissional e tecnológica, com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁴², reuniram-se em um grupo de trabalho e

⁴¹ O Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 que trata da “Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio”.

⁴² Pouco tempo depois de promulgado o decreto nº 5.154/04 a Secretara de Educação Média e Tecnológica foi dividida, dando origem a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A primeira fica responsável por todo o ensino médio propedêutico e integrado (desenvolvido fora da rede federal) e a segunda caberia o ensino médio desenvolvido na rede federal.

produziram um documento alternativo⁴³ ao apresentado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE.

O documento apresentado pelo CNE reiterava o compromisso da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento de competências profissionais, como concepção de formação humana e educação profissional⁴⁴. Todavia, seria publicado no Diário Oficial da União, em 04 de setembro de 2012, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que apresentava um conteúdo mais próximo ao elaborado pelo grupo de trabalho como documento alternativo em 2010.

Deste Parecer resultou a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e o reconhecimento do trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio pedagógico e dos direitos humanos como princípio norteador da educação profissional e técnica de nível médio.

Nos termos do Artigo 6º ficou estabelecido que

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
 [...] III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; [...]
 IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; [...]
 X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
 XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; [...] (BRASIL, 2012, p.2).

Na perspectiva adotada pela Resolução nº 06/2012, o trabalho é entendido em sua dimensão ontológica e compreendido na sua perspectiva histórica, ou seja, como forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, desde modo, ação educativa deve articular estas duas perspectivas. Para Frigotto (2012, p.60), o trabalho

⁴³ Durante a elaboração deste documento alternativo, apresenta-se a possibilidade de cooperação com a Secretaria de Educação Básica para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento adotou como “base a concepção de educação como formação humana, que presidiu a elaboração das Diretrizes para a EPT” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 628). O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e o Projeto de Resolução para as DCN do ensino médio foram aprovados pelo CNE em 5 de maio de 2011 (Brasil, 2011).

⁴⁴ A concepção de formação humana expressa neste documento, tem sua proposta curricular expressa pela sigla “CHAVE” (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções) que tem como base o projeto desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) denominado “Definindo e Selecionando Competências-chave” (DeSeCo). No texto “A era das diretrizes”, que serve como referencial deste trabalho, Ciavatta e Ramos discutem os fundamentos de desdobramentos desta concepção.

como princípio educativo “não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”.

A adoção da pesquisa como princípio pedagógico parte da necessidade de despertar a inquietação e a curiosidade que motivem a busca de novos conhecimentos por meio de um instrumento que auxilie a lidar com múltiplas informações, confrontando os conhecimentos produzidos nos diversos campos, ampliando-os e/ou transformando-os em novos conhecimentos.

Todavia, a ideia de competências não é abandonada totalmente, aparecendo, por exemplo, ao tratar-se de “saberes profissionais”:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...] XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem **conhecimentos, competências e saberes profissionais** requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais [...] (BRASIL, 2012, p.2, grifo nosso).

A necessidade de superação da pedagogia das competências, conforme Ramos (2012, p. 105), se dará “a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e, por isso, dos seus limites para a formação humana”.

Apesar das críticas direcionadas ao Decreto nº 5.154/04, Bremer e Kuenzer (2012) acreditam que

[...] a forma legal utilizada, que implicou na manutenção das demais ofertas, foi uma estratégia política visando assegurar os avanços possíveis quanto à integração entre a escola média e a formação profissional, considerando os determinantes políticos existentes naquele determinado momento histórico, ou seja: recuar para garantir a unitariedade possível (p.07).

Sobre este ponto de vista, é natural que o capital fizesse o contraponto a uma proposta emancipadora da classe trabalhadora. Tal reação veio na forma do Projeto de Lei nº 6.480/2013, que tinha como objetivo

[...] alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013).

Este intento, retoma na educação, os princípios do capital de uma escola pautada na lógica do mercado, portanto fragmentada.

3.6. A travessia sob ataque: do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei 13.415/2017

No curso das questões e análises expostas até aqui tem-se procurado evidenciar que o movimento e as forças político-ideológicas, que se colocaram nas disputas quando da discussão e formulação da LDB de 1996, permaneceram atuantes na cena política e educacional.

Diante da mobilização social que resultou na revogação do Decreto nº 2.208/97 e dos avanços em direção à educação politécnica, foi criada, na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial com o objetivo de promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)⁴⁵. A justificativa apresentada para a constituição da Comissão Especial enfatizava a necessidade de “mobilizar os parlamentares para que se possa discutir, debater e propor ações, projetos de leis e proposições com o objetivo de reformular o ensino médio no País” (BRASIL, 2012, p.2).

Passados dezenove meses de trabalho, a Comissão, após audiências públicas e discussões realizadas, apresentou o relatório final, organizado pelo Deputado Wilson Filho (PTB-PB), que fora aprovado e serviu de base para a elaboração do PL 6.480/2013, seguindo para tramitação naquela casa em 27 de novembro de 2013.

As principais proposições do Projeto de Lei, conforme indicam Silva e Scheibe (2017, p. 25), são: “a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos”.

Não nos parece fora de esquadro afirmar que essa forma de organização curricular remonta aos tempos da ditadura civil-militar e traz uma visão eficientista e mercadológica do ensino médio, contrariando grandemente o que se espera de um currículo integrado quando opta por enfatizar e hierarquizar áreas de conhecimento, além de negar a possibilidade de uma formação básica unitária para todos.

Para Ferreti (2016, p.86) o Projeto de Lei “basicamente, propõe-se uma base nacional comum centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) sendo a terceira série flexibilizada conforme as ‘ênfases’ nas diferentes áreas”. Ainda, a obrigatoriedade de jornada de sete horas diárias, em período diurno, representaria “uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham” (SILVA E SCHEIBE, 2017, p.25).

⁴⁵ Criada mediante apresentação do Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo nº 4337/2012, pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

Desta forma, uma grande parcela do público jovem que trabalha para suplementar a renda familiar ou para o auto sustento, seria relegada ao ensino médio no período noturno. Porém, a situação é ainda mais grave quando se propõe que não sejam aceitas as matrículas, no período noturno, de “jovens menores de 18 anos, sob a alegação de que nem todos os que demandam a realização dos cursos no horário noturno teriam necessidade de fazê-lo nesse período” (FERRETI, 2016, p.86).

Em clara rota de colisão com o que pretendia-se construir para o Ensino Médio Integrado, o PL 6.480/2013 era porta-voz de um grupo social específico, e suas proposições “foram oriundas das vozes que representavam entidades ligadas ao empresariado⁴⁶ e às suas concepções economicistas e pragmáticas” (SILVA, 2016, p.10).

Diante desta conjuntura, educadores e entidades representativas do campo educacional se posicionaram contra a proposta. Estas entidades se reuniram no “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”⁴⁷ e elaboraram uma Petição Pública contra o Projeto de Lei dirigida à Presidência da República, Ministério da Educação, Câmara dos Deputados e ao Conselho Nacional de Educação.

Frente às reações negativas e a ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, foi deliberado, pela Comissão Especial, que o Projeto de Lei passasse por uma revisão, que foi aprovada em 16 de dezembro de 2014 na própria comissão, dando origem ao Substitutivo do PL 6.840/2013.

Porém, conforme Ferreti (2016, p.86), “a revisão aprovada contempla algumas das críticas feitas, ao mesmo tempo em que desconsidera outras ou mantém proposições criticadas alterando, por vezes, sua redação”. O projeto de lei passa por um período de inatividade em decorrência do ambiente político criado em torno do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

⁴⁶ A autora cita Priscila Fonseca da Cruz, diretora executiva do Movimento Todos pela Educação. Este movimento é representante de setores do empresariado brasileiro que defendem que a lógica da gestão empresarial, baseada em metas e resultados mensuráveis, seja aplicada nos sistemas públicos de ensino, com base nas parcerias estabelecidas entre entes federados, nas três esferas de governo, setores privados nacionais e terceiro setor. Muitas das propostas deste Movimento estão expressas no documento intitulado “Educação em debate: Por um salto de qualidade na educação básica” (2013) como, por exemplo, a ideia das opções formativas ou ênfases de escolhas.

⁴⁷ Entre as entidades que formaram o Movimento estão: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); Ação Educativa. Em seguida, outras entidades passaram a compor o Movimento: Sociedade Brasileira de Física, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (SILVA, 2016, p.10).

Consolidado o processo de impedimento da Presidenta, assume a Presidência da República Michel Temer, que encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que tinha seus pressupostos no PL nº 6.840/2013, sem considerar o Substitutivo que incorporava as propostas encaminhadas pelos movimentos sociais.

A forma utilizada para impor a reforma foi bastante questionada, uma vez que o instrumento “Medida Provisória” deve observar o estabelecido no Artigo 62 da Constituição Federal de 1988, sobretudo os preceitos de urgência e relevância (Cf. BRASIL, 1988, p.46), além do fato de suprimir o debate social e democrático.

Na exposição de motivos da Medida Provisória nº 746, encaminhada ao Congresso Nacional, foi manifestada a intenção de alterar a Lei 9.394/96 para “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a).

Ao analisarem essa questão, Ferreti e Silva (2019) repisam a ideia de que as principais justificativas para a reforma se assentam

[...] em torno de quatro situações (...) o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário ‘formação técnica e profissional’ (p. 387).

Durante o tempo em que tramitou pelo Congresso Nacional, a Medida Provisória sofreu poucas modificações em relação ao texto proposto pelo ato que a criou, sendo sancionada sob a Lei Nº 13.415/2017. Consta que, em momento algum foram discutidas as condições materiais destinadas ao ensino, tais como: estrutura física das escolas (laboratórios, biblioteca, espaços destinados a arte, lazer e esportes), quadro de professores e servidores e suas condições de trabalho, indispensáveis a uma educação de qualidade.

As alterações dos artigos 26 e 36 da LDBEN preveem que a composição do currículo do ensino médio se fará pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino.

Conforme Piolli e Sala (2021, p.3) “ao fazer da formação profissional um percurso possível da educação básica, temos que entender que Reforma do Ensino Médio e reforma da Educação Profissional de nível médio passam a formar um único processo”. Desta forma, o ensino médio proposto pela nova lei é oposto à concepção de formação integral, pois, ao determinar os itinerários formativos, fragmenta o currículo em cinco ênfases: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional, ao passo que cada estudante possa cursar apenas uma delas.

O artigo 35-A estabelece, em seu parágrafo 5º, que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio”, o que sem dúvida reforça a dualidade do currículo, na separação clara da formação geral e dos itinerários formativos. Todavia, o art. 36, parágrafo 3º, admite que “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 1996).

Entretanto, o entendimento de “itinerário formativo integrado” deve ser tomado como os itinerários formativos “que combinam mais de uma área de conhecimento ou formação profissional” (BRASIL, 2018) distanciando-se do entendimento do que deveria ser um currículo integrado voltado à formação omnilateral, uma vez que

[...] no ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetiva de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2009, p.03).

A construção de currículo integrado que contemple o horizonte da formação integral, como visto acima, fica prejudicado com a adoção da BNCC se considerarmos, dentre outros aspectos, que a

[..] BNCC resgata o que estava disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (BRASIL, 1998), sobre os quais recaí ampla crítica, inclusive pela conotação economicista que carregam (FERRETTI e SILVA 2019, p.119).

Apesar de a Lei 13.415 não alterar os dispositivos LDBEN referentes à Educação Profissional, a seção 36-A e 36-B, incluídas pela Lei nº 11.741 de 2008, modifica a forma

com que esta se relaciona com o ensino médio ao relacionar a educação profissional como itinerário formativo, por exemplo. Ao indicar a Educação Profissional como mais um itinerário formativo, a referida Lei finda por posicioná-la na mesma condição dos demais itinerários, ou seja, destacados da formação geral.

No entanto, a educação profissional ofertada no itinerário de formação técnica e profissional passa, ela própria, a constituir-se de diferentes possibilidades de arranjos curriculares

[...] denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessário a conclusão do Ensino Médio. Com carga horária variando entre 800,1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica (BRASIL,2021).

Desta forma, o itinerário técnico e profissional poderá corresponder como afirmamos a pouco, a vários arranjos curriculares que podem prever saídas intermediárias de qualificação profissional. Além disso, as horas previstas para esta formação poderão ser cumpridas em um ou vários cursos, na mesma instituição ou fora dela, presencialmente ou à distância.

Essa questão pode ser melhor explicitada frente às análises de Ramos (2017), à medida que argumenta que a Lei 13.415/2017 determina

[...] a separação da educação profissional da educação básica, pela transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à educação profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber” e competências desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da educação profissional como itinerário a 600 horas, contrariando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (p. 44).

Para se adequar a essa nova situação, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, revogando a Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Sobre a dualidade presente nesta Resolução, Ciavatta (2021) afirma que

[...] a leitura destes princípios das DCN nos leva a considerar que a Resolução disfarça seus princípios de fragmentação sob o termo “flexibilização”, mais palatável e de alcance ainda desconhecido na estrutura educacional, mas bastante claro na linguagem das ocupações do mercado de trabalho (p.46).

A proposta de integração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), a exemplo da Resolução CNE/CEN nº 03/2018, não prevê a organização de um currículo integrado ao exigir a adoção da BNCC para o cumprimento dos conteúdos relativos à formação geral.

Conforme documento redigido pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF (2021, p.15), é preciso “diferenciar o ETNM-EMI⁴⁸ da proposta de integração defendida pelas novas DCNGEPT. Esta última nada mais é que uma forma de reorganização da ‘concomitância’ externa ofertada pelos atuais cursos concomitantes”.

O Brasil contava, em 2020, segundo dados do INEP (2020), com 620.563 matrículas no Ensino Médio Integrado, das quais 246.684⁴⁹ (duzentos e quarenta e seis mil, seiscentos e oitenta e quatro) estão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), organizadas e distribuídas em 2.179 cursos. Diante destes números, é preocupante a afirmação de que “[...] as DCNGEPT apresentam forte divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública” (FDE/CONIF, 2021, p.17).

Do exposto, depreende-se ainda que, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela se configura em uma forma de pensar a educação sob os mais variados aspectos: políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos. É legítima, portanto, a preocupação com as futuras ofertas de cursos de Ensino Médio Integrado, com a formação integral dos educandos, e mais amplamente com a própria identidade da RFEPCT. É sobre isso que o próximo capítulo irá abordar.

⁴⁸ Educação Técnica de Nível Médio – Ensino Médio Integrado.

⁴⁹ Conforme a plataforma Nilo Peçanha, para o ano de 2020 a procura pelo Ensino Médio Integrado registrou, na Rede Federal, uma relação candidato/vaga na ordem de 4,6, demonstrando que há real interesse pelo modelo de integração ofertado pela rede.

CAPÍTULO IV – OS INSTITUTOS FEDERAIS: uma nova institucionalidade

Os Institutos mudaram, têm uma nova institucionalidade, nova regionalidade e, portanto, nova identidade.

Gaudêncio Frigotto

Nas análises precedentes acompanhou-se várias das disputas que vêm sendo travadas, ao longo dos anos, entre diferentes setores da sociedade e da economia pela hegemonia na educação em geral e, em particular, da educação profissional. Até poder-se-ia tipificar essas disputas e polarizações como estando situadas entre posições conservadoras e progressistas.

A partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 e das regulamentações feitas pelo Decreto nº 2.208/97 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, houveram manifestações dos setores mais progressistas no sentido de buscar a revogação destes instrumentos e a proposição de novos dispositivos que guardassem maior relação com as necessidades mais amplas em termos de formação das classes trabalhadoras e de uma formação de melhor qualidade, que superasse a mera compreensão de adequação ao mercado de trabalho.

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram promovidas ações “no sentido de reorientar as políticas anteriores, conferindo-lhes outra intencionalidade” (MANFREDI, 2016, p.250). Conforme o Ministério da Educação,

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

Uma das ações adotadas nessa direção foi a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a edição de um novo, o Decreto nº 5.154/04, que apesar de manter as formas anteriores, como já foi tratado, possibilitava a integração curricular do ensino médio e técnico.

Como forma de eliminar a dualidade criada pelo Decreto anterior e ampliar a oferta, o Governo Federal investiu na expansão da rede federal de educação tecnológica como parte de “um conjunto de políticas e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se

inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (MEC, 2010).

Foi, portanto, dentro desse contexto que foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Apresentados como uma “nova institucionalidade”, os Institutos federais teriam como foco a “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (MEC, 2010, p.2).

Pode-se observar que os Institutos Federais tomaram forma de uma política pública de integração regional e desenvolvimento local, aspecto esse que os difere das demais concepções anteriores. Todavia, “na sociedade capitalista, qualquer tema que se constitua num objeto da regulamentação estatal surge de necessidades, confrontos, disputas e dissensos existentes no interior da sociedade civil em razão da luta de classes” (RAMOS, 2016, p.4), pois é sobre a base material, condicionada pela estrutura social, que se produzem as identidades institucionais. É desta institucionalidade, representada pelos Institutos Federais, de que trata este capítulo.

4.1. Uma nova Institucionalidade: concepção e implantação

Com a missão de constituírem-se em centros de excelência na oferta de ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas, em particular, foram criados, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, caracterizados juridicamente como autarquias, o que lhes confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Esta organização permite aos Institutos Federais “criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, registrar os diplomas dos cursos que oferecem” e “exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”, sendo equiparados as Universidades Federais para fins de regulação, avaliação e supervisão (BRASIL, 2008a).

Os limites territoriais aos quais se refere a Lei nº 11.892, em seu artigo 2º, estão relacionados com a forma que a rede federal foi desenhada, isto é, os limites territoriais

confundem-se, na grande maioria dos estados brasileiros, com suas divisas⁵⁰ uma vez que não existem Institutos Federais que ultrapassem as divisas estaduais.

Porém, não se pode confundir estes limites territoriais com o conceito de território. A partir da concepção de territorialidade dos Institutos Federais “alvo prioritário da intervenção é a realidade local e regional no âmbito da qual se situa cada um dos Institutos. Todavia, para que a intervenção seja efetiva, tal realidade não pode ser pensada apenas nela mesma, como uma particularidade isolada, mas, sim, como parte de uma totalidade cambiante”, conforme indica Ferreti (2021, p. 73).

Os Institutos Federais foram definidos como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (Brasil, 2008a, art. 2º) e, para tanto, se configuram em um novo formato institucional que congrega cursos técnicos e superiores, pós-graduação, projetos e atividades de pesquisa e extensão destinados ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. A oferta destes níveis e modalidades apresenta-se verticalizada e constitui o diferencial dos Institutos Federais; embora alguns CEFETs já o fizessem anteriormente, não havia a identidade de rede conferida pelos Institutos Federais e a integração territorial.

Pacheco (2010) explica que a verticalização proposta para os Institutos Federais

[...] extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (p.20).

Assim, a concepção de verticalização proposta alia-se à transversalidade curricular, ou seja, a forma de organização do trabalho didático, estabelecendo diálogos entre componentes curriculares. Nessa direção, Pacheco (2010, p.20) assinala que a transversalidade “auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica”.

⁵⁰ Com exceção dos estados de Goiás (IFG e IF Goiano), Bahia (IFBA e IF Baiano), Pernambuco (IFPE e IF Sertão-PE), Minas Gerais (IFMG, IFNMG, IFSULDEMINAS, IFTM, IF Sudeste – MG, CEFET-MG), Rio de Janeiro (IFRJ, IF Fluminense, Colégio Pedro II e CEFET-RJ), Rio Grande do Sul (IFRS, IF Farroupilha, IF Sul) e Santa Catarina (IFSC e IFC).

Pela estratégia da verticalização, os Institutos Federais devem dar prioridade, conforme a lei, à oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, e gradativamente progredir para a pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008a).

Atendida a prioridade de oferta para os cursos técnicos, a presença, em primeiro lugar nas graduações dos cursos superiores de tecnologia, reforça a preferência por este tipo de oferta, seguida, em segundo lugar, pela oferta das licenciaturas para suprirem necessidades da educação básica, da educação profissional e, ao final, os bacharelados.

O artigo 8º, ao exigir que 50% das vagas sejam reservadas para oferta de ensino médio técnico (nas formas integrado, subsequente, concomitante e PROEJA), apresenta uma forma de preservar a institucionalidade destinada aos Institutos Federais, e evitar que estes possam migrar para o ensino superior, a exemplo do acontecido com o CEFET-PR que, como visto anteriormente, se transformou em Universidade Tecnológica.

Este aspecto é apontado por Frigotto (2018) ao afirmar que

[...] sendo a UTFPR parte da RFEPCT e sabendo, (...) que o status de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção, é plausível pensar que as tendências dos IFs tendam a se espelhar naquela universidade (p. 130).

O artigo 8º expressa, ainda, a obrigatoriedade de formação de docentes para a educação básica e para a educação profissional na ordem de, no mínimo, 20% das vagas, o que representa uma inovação em relação ao CEFETs.

Esta nova identidade (ou institucionalidade) dos Institutos Federais se dá na diferenciação, ou seja, Institutos Federais não são Universidades e se diferenciam dos

CEFETs, criados nas décadas de 1970 e 1980, além de ter ampliado seu público para atender a cursos de qualificação profissional, educação de jovens e adultos (PROEJA) e técnicos subsequentes.

Frigotto (2018) faz uma importante afirmação na contracapa de sua obra em relação à inclusão promovida pelos Institutos Federais que, segundo o autor, “representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos pardos e jovens pobres”.

4.2. Os Eixos Tecnológicos e a organização da oferta de cursos técnicos e superiores tecnológicos

A organização dos cursos da Educação Profissional, até 2006, baseava-se em 21 áreas profissionais, sendo que 20 delas que haviam sido definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99⁵¹ e a última acrescida pelo Parecer CNE/CEB nº 16/05. Contudo, a partir da edição do Decreto nº 5.773/2006 passou a assumir uma forma diferente.

Este decreto tinha o objetivo de estabelecer as bases das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Para tal, entre outras providências, instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o qual fora elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, nos termos do artigo 5º do Decreto nº 5.773/2006

[...] § 3º À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica compete especialmente:

VI - elaborar catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia;

VII - apreciar pedidos de inclusão e propor ao CNE a exclusão de denominações de cursos superiores de tecnologia do catálogo de que trata o inciso VI [...] (BRASIL, 2006).

⁵¹ As áreas profissionais definidas pela resolução são: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade. Acrescida em 2005: Serviços de Apoio Escolar.

Ao concluir o trabalho, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica enviou o catálogo ao Conselho Nacional de Educação, que, em 7 de dezembro de 2006, publicou o Parecer CNE/CES nº 277, manifestando-se favoravelmente à nova organização proposta pela Secretaria apoiada em grandes eixos tecnológicos.

Conforme o Parecer CNE/CES nº 277/2006

[..] a reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas. Uma das vantagens dessa nova organização é a possibilidade de transitar entre cursos semelhantes com mais facilidade.

[...]

Uma vantagem dessa nova reorganização em poucos eixos temáticos é a abertura para se implementar políticas de desenvolvimento. Uma estrutura que divide a formação tecnológica em uma multidão de cursos torna muito complexa a implantação de uma política de desenvolvimento industrial. A organização em grandes eixos é o modo mais adequado para estimular o progresso industrial em linhas prioritárias de governo (CNE, 2006, p.2).

Ao ser publicado, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia apresentava os cursos organizados nos 10 eixos aprovados pelo CNE, assim especificados:

- I. Ambiente, Saúde e Segurança
- II. Controle e Processos Industriais
- III. Gestão e Negócios
- IV. Hospitalidade e Lazer
- V. Informação e Comunicação
- VI. Infra-estrutura
- VII. Produção Alimentícia
- VIII. Produção Cultural e Design
- IX. Produção Industrial
- X. Recursos Naturais (CNE, 2006, p.2).

Esta metodologia de organização foi estendida à educação profissional técnica de nível médio por meio da Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, e com base no Parecer CNE/CEB nº 11/08.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2008) apresenta dois eixos a mais que a versão para os cursos Superiores de Tecnologia, a saber: Apoio Escolar e Militar. A proposta é “a organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum, o que torna o processo educativo mais sintonizado” (CNE, 2008, p.2).

Conforme o Ministro Fernando Haddad,

[...] A expansão da rede federal, o fomento à articulação entre educação científica e educação profissional, por meio do Ensino Médio Integrado ou do

PROEJA, encontram no Catálogo uma poderosa ferramenta de orientação e indução que lista 185 possibilidades de formação para o trabalho.

[...]

A equação que buscamos solucionar envolve o fortalecimento da identidade dos cursos técnicos, sua sintonia com as vocações e peculiaridades regionais e a necessidade de ampliação de sua visibilidade. A combinação desses fatores objetiva ampliar sua oferta e propiciar, aos estudantes, um guia de escolha profissional e, ao setor produtivo, maior clareza entre oferta educativa e sua relação com os postos de trabalho (BRASIL, 2008b, p.7).

A Resolução CEB/CNE nº 06/2012, nos permite compreender o eixo tecnológico como “a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias”. Desta forma, a identidade do curso seria dada pela matriz tecnológica em um aspecto mais amplo não significaria seu deslocamento do local e de sua vinculação com o território.

A Resolução CNE/CP 01/2021 define eixo tecnológico como sendo

[...] a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais (CNE, 2021, p.2).

Os núcleos politécnicos comuns propostos como elementos integrantes da estrutura curricular dos eixos tecnológicos, de maneira transversal, são definidos pela Resolução CEB/CNE nº 06/12 como

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social (CNE, 2012, p.4).

A ideia deste núcleo é ser um “eixo estruturante”, ao redor do qual estão as bases tecnológicas necessárias à formação, orientado à prática pedagógica e a integração dos conteúdos para a formação integral.

Hoje o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos está na 4ª edição (prévia: 22/09/2021) e apresenta 13 eixos tecnológicos (Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo Hospitalidade e Lazer e

Militar) e um total de 215 cursos. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, em sua 3ª edição, traz 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, agrupados em 13 eixos tecnológicos.

Portanto, a definição dos eixos tecnológicos é importante para a organização da oferta, e está sujeita a alterações à medida que as mudanças tecnológicas se apresentam. O Parecer CNE/CP nº 17/2020, sob a alegação de que os eixos tecnológicos não contemplam “todas as segmentações tecnológicas que organizam e estruturam as atividades econômicas” (CNE, 2021, p.5), propõe o desdobramento dos eixos tecnológicos em áreas tecnológicas.

Diz o Parecer:

[...] permanece a necessidade de se estruturar a identificação de possíveis matrizes tecnológicas dentro de um mesmo Eixo Tecnológico, garantindo o disposto no art. 2º, inciso I, do Decreto nº 5.154/2004, que prevê que “A educação profissional deverá observar a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (CNE, 2021, p.5).

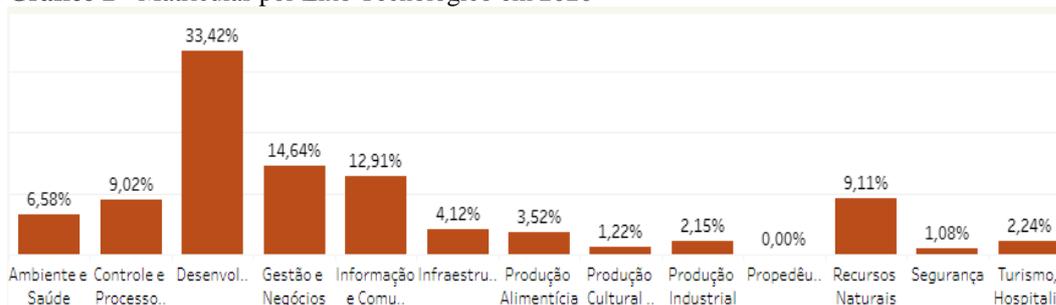
Nos parece que seria um retrocesso tal desdobramento, que em muito lembra as áreas profissionais utilizadas até 2006 e que se mostraram superadas pelo novo estágio de desenvolvimento tecnológico, dificultando a organização e oferta de cursos. Porém, até a última atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (prévia: 2021), permanecem os eixos tecnológicos.

4.2.1. Oferta de cursos por eixo tecnológico

No ano de 2020, os Institutos Federais ofertavam cursos em 12 dos 13 eixos disponibilizados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ficando somente o eixo Militar fora da oferta.

As porcentagens contidas no gráfico 3⁵² representam o percentual de matrículas em cada eixo tecnológico, indicando os caminhos da formação dos jovens e adultos no âmbito dos Institutos Federais, em todos os níveis e modalidades ofertados.

⁵² Os dados que utilizados são oriundos da Plataforma Nilo Peçanha, desenvolvida pelo Ministério da Educação, que reúne as informações acadêmicas e de gestão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e reúne dados desde 2017. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/10/2021.

Gráfico 2 - Matrículas por Eixo Tecnológico em 2020

Fonte: MEC/PNP (2021).

Estes indicadores são, de fato, muito importantes, pois permitem um olhar atento em direção aos cursos ofertados e do número de matrículas a eles vinculado, dada a integração dos Institutos Federais ao território onde se encontram. Por decorrência, podem indicar como os arranjos políticos, sociais e econômicos estão se comportando em relação às forças que agem sobre eles.

Pacheco (2010) nos auxilia na compreensão deste estabelecimento de relações quando analisa que

[...] há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se. É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global (p.18).

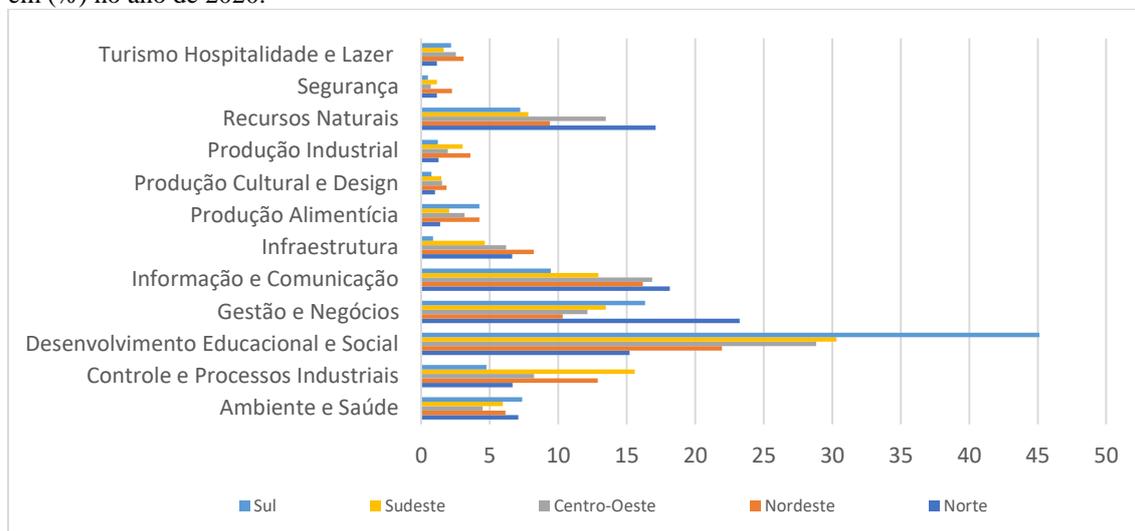
Esta relação se consolida na estrutura *multicampi* e na definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais, ainda, na intencionalidade de “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural [...]” (BRASIL, 2008a).

Nos anos que antecederam a criação dos Institutos Federais, já se pensava na questão da territorialidade como elemento básico para o desenvolvimento. O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 já trazia a ideia de que

[...] uma política regional é muito mais que um conjunto de políticas setoriais regionalizadas. Ela implica pensar o território de outra forma, ao considerá-lo no seu conjunto e tentando coordenar e integrar as diferentes regionalizações setoriais em torno de uma política que integre o país, tratando igualmente os iguais e desigualmente os desiguais (BRASIL, 2004c, p.76).

Como forma de buscar ilustrar a regionalização, apresenta-se, na sequência, uma visão mais regionalizada das matrículas e eixos tecnológicos a que elas se vinculam. Ressalta-se a maneira como esta oferta se diferencia nas macrorregiões⁵³ brasileiras.

Gráfico 3 - Matrículas por eixo tecnológico nas macrorregiões brasileiros no âmbito dos Institutos Federais em (%) no ano de 2020.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponibilizados pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

Estas matrículas estão divididas entre a qualificação profissional (FIC)⁵⁴ com 45,85%, técnico (integrado, concomitante e subsequente) com 30,92%, graduação (Tecnologia e bacharelado) com 20,07% e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) e 3,15%, conforme as informações disponibilizadas pelo MEC.

No confronto entre os números apresentados pelos Institutos Federais em 2020 e a série histórica dos últimos 4 anos, observa-se um aumento considerável nas matrículas vinculadas aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme a tabela 1.

⁵³ Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a divisão em “Macrorregiões foi elaborada em 1970, introduzindo conceitos e métodos reveladores da importância crescente da articulação econômica e da estrutura urbana na compreensão do processo de organização do espaço brasileiro, do que resultaram as seguintes denominações: Região Norte, Região Nordeste, Região Sudeste, Região Sul e Região Centro-Oeste, que permanecem em vigor até o momento atual”. Disponível em: [Divisões Regionais do Brasil | IBGE](#). Acesso em 15/09/2020.

⁵⁴ Formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, assim denominada na LDB, também possui a denominação de “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”, determinada no Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (MEC, 2021). Disponível em: [Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

Tabela 1 - Percentual de matrículas por ano e tipo de curso.

Ano \ Curso	FIC	Técnico	Graduação	Pós-graduação
2017	14,73	54,67	25,31	3,73
2018	12,7	51,91	29,54	4,26
2019	18,01	46,93	28,52	5,14
2020	45,08	30,68	20,05	3,28

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme previsto no Art. 42 da LDB,

[...] podem ser ofertados como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade (MEC, 2021).

O art. 3º do Decreto 5.154/04, que regulamenta o Capítulo III da LDB, especifica que

[...] os cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004a).

A Lei 11.741/08, que alterou artigos da Lei 9.394/1996 (LDB), define que a Educação Profissional e Tecnológica abrange “os cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional [...]” (BRASIL, 1996).

Em relação aos Institutos Federais, o artigo 7º da Lei 11.892/2008 determina que são objetivos dos Institutos Federais “[...] ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

Não há dúvida de que a oferta dos cursos FIC estão em plena sintonia com os objetivos destacados na lei, porém, deve-se atentar para o fato de que o artigo 8º desta mesma lei determina um percentual que corresponde a uma garantia mínima de oferta, ou seja, os Institutos Federais

[...] em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender

ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º—(BRASIL, 2008a).

Desta forma, os Institutos Federais deverão garantir que 50% das vagas ofertadas por eles atendam ao Ensino Médio Técnico, preferencialmente, na forma integrada e 20% para as licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica e, conforme o Decreto nº 5840/2006, 10% para o PROEJA.

Em uma rápida busca na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), pode-se observar que, dentre os 38 (trinta e oito) Institutos Federais, em apenas 6 (seis) as matrículas em cursos FIC superou as matrículas em cursos de Ensino Médio Técnico, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 – Institutos Federais com número de matrículas em Cursos FIC superior ao número de matrículas nas demais ofertas (% de matrículas)

Instituição	FIC	Técnico	Graduação	Pós-graduação
IFMS	59,84	25,12	11,57	3,47
IFNMG	44,97	26,46	22,26	6,32
IFRR	35,74	33,41	24,70	6,15
IFRS	95,50	2,22	2,11	0,15
IFSUL	61,35	25,00	11,77	1,75
IFSULDEM	51,49	27,08	18,88	2,54

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelo MEC/SETEC/PNP (2021)

Um dado importante é a proporção bastante significativa dos cursos ofertados na modalidade Educação à Distância (EAD), que chega a vincular 99,38% de todas matrículas de cursos FIC, envolvendo nestas instituições 398 cursos (sendo 72 cursos concomitantes, 01 curso Proeja-integrado e 325 de livre oferta), enquanto na modalidade presencial são 91 cursos (23 concomitantes, 02 Proeja-concomitante, 01 Proeja-integrado e 65 de livre oferta).

Porém, este ano foi atípico, devido à declaração da Pandemia do Sars-cov-2 (Covid-19) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), obrigando que as atividades presenciais fossem suspensas na grande maioria das instituições de ensino de todo o país. Com o agravamento da pandemia e com o aumento de mortes em decorrência da doença, as atividades de ensino foram retomadas de forma remota.

Sobre esta forma de ensino destacam Bernardo, Maia e Bridi (2020) que

[...] o ensino remoto e suas especificidades assumido no contexto da pandemia não se trata de ensino à distância (EAD), pois essa modalidade pressupõe um

tipo de contrato, uma estrutura (com templates, gravação em estúdio, materiais específicos, tutores, entre outros). Tampouco pode-se caracterizá-lo de ensino híbrido (parte presencial e parte à distância) (p.10).

Entretanto, este não parece ser o caso, pois verifica-se que tais matrículas se encontram vinculadas a cursos registrados na modalidade EAD, ou seja, não são cursos presenciais que foram retomados remotamente, mas sim cursos registrados na PNP como cursos EAD. Desta forma, entende-se que é necessário que se conduzam pesquisas que tenham, neste fenômeno, seu objeto de estudo a fim de entender o sentido que as ofertas de cursos FIC nas modalidades presencial e EAD tomarão a partir do ano de 2020.

Cumpra observar, porém, que o aumento nas matrículas em cursos FIC de maneira alguma representa o esvaziamento das demais ofertas onde as taxas de ocupação de vagas permanecem altas: 97,72% nos cursos técnicos, 97,84% nos cursos de graduação e 107,12% nos cursos de pós-graduação (MEC/SETEC/PNP, 2020). Nos cursos de Ensino Médio Técnico, na forma integrada, a taxa de ocupação de vagas é de 98,87%.

Outro fato importante a ser ponderado é que, para o cálculo dos percentuais estabelecidos pela Lei nº 11.892/08 e pelo Decreto nº 5.840/06, é necessário levar em consideração o conceito de matrícula equivalente⁵⁵, definido pela Portaria MEC nº 1.162, de 9 de novembro de 2018.

O cálculo das matrículas equivalentes (Mateq) é dado pela expressão matemática:

$$\text{Mateq} = \text{Mat} \times \text{fech} \times \text{fec}$$

Em que Mat = matrículas, fech = fator de equiparação de carga horária e fec = fator de esforço de curso.

Aplicados os fatores de ponderação determinados pela portaria, os Institutos Federais apresentam um percentual de matrículas equivalentes de: 57,1% em cursos técnicos, 12,3% em cursos de formação de professores e 2,1% em cursos de PROEJA (MEC/SETEC/PNP, 2020). Portanto, mesmo que em números absolutos os cursos FIC apresentem maior volume de matrículas, quando aplicados os fatores de ponderação os cursos técnicos ainda representam a maior parte das matrículas equivalentes nos Institutos Federais.

⁵⁵ Conforme a Portaria MEC nº 1.162/2018, compreende-se o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso (MEC, 2018). A Portaria MEC/SETEC nº146, de 25 de março de 2021 define os conceitos e estabelece os fatores para o cálculo dos indicadores de gestão.

4.3. Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais

Segundo o censo escolar no ano de 2007, que representa o início da expansão da rede federal, as matrículas em toda a rede somaram 27.204 (vinte e sete mil, duzentos e quatro), chegando a 256.630 (duzentos e cinquenta e seis mil, seiscentos e trinta)⁵⁶ em 2020. Se for incluído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA Integrado), conforme disposto na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) este número chega a 274.102 (duzentos e setenta e quatro mil, cento e dois).

Dentre as instituições que compõem a rede federal, os Institutos Federais respondem por 94,94% das matrículas do Ensino Médio Integrado e por 91,36% do PROEJA Integrado, reafirmando o compromisso com a oferta de Ensino Médio Integrado assumida por eles.

Se for levado em conta somente os dados do censo escolar, representa 34,82% de toda as matrículas de Ensino Médio Integrado no país. Diante destes números, não há dúvida de que esta forma de oferta é parte fundamental da nova institucionalidade dos institutos federais.

Conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007c), a perspectiva para o Ensino Médio Integrado nos institutos federais tem como princípio

[...] não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio produtiva local, regional, nacional e global (MEC, 2007c).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.43) argumentam que “se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético”, porém, “mudar as condições que ela se constitui é também uma obrigação ética”.

⁵⁶ Os dados apresentados para o período de 2017 a 2020 pela PNP são diferentes dos dados obtidos pelo censo escolar realizado pelo INEP. Estas divergências são explicadas pelo MEC por meio do guia de referência metodológica da PNP. Segundo o guia o Censo Escolar não contabiliza, no ano de referência, os alunos que ingressam nos cursos técnicos no segundo semestre e destaca ainda que as metodologias utilizadas são diferentes. Desta forma passaremos a utilizar, quando disponíveis, os dados da PNP. Explicações mais detalhadas são encontradas em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br). Acesso em 01/09/2021.

Para materialização desta concepção de ensino médio, é necessária a construção de um percurso formativo para os estudantes que reflita estes conceitos. Garcia e Lima Filho (2004), afirmam que

[...] a concepção dos cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao Ensino Médio, intenta construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro. Busca-se, com efeito, a articulação da teoria com a prática; considera-se a importância da relação entre o saber científico e saber tácito; procura-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha-se na perspectiva de superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos (p.24).

Com a intenção de reforçar este entendimento na rede federal, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) elaborou “um conjunto de conceitos e ações que pudessem nortear a oferta dos cursos e atividades de ensino-pesquisa-extensão, à luz da nova identidade da EPT” denominadas Diretrizes indutoras do Ensino Médio Integrado (CONIF, 2021, p.7).

Esta iniciativa tem como objetivos:

- 1) construir as bases e fundamentos legais que assegura a continuidade do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, em um contexto de ameaças impostas pela reforma do Ensino Médio;
- 2) afirmar uma visão de Ensino Médio Integrado para os IFs pautada na formação humana integral e no currículo integrado;
- 3) apresentar conceito de qualidade em educação numa perspectiva social, compreendendo a educação como atividade complexa em que processos e resultados são inseparáveis;
- 4) recomendar orientações para melhor alinhar e estruturar o projeto de EMI na Rede Federal (CONIF, 2021).

A compreensão de tais diretrizes é fundamental para se analisar o projeto educativo que está hoje sendo pensado e colocado em prática nos Institutos Federais. Ao todo são 23 diretrizes que apontam os caminhos para o Ensino Médio Integrado na rede federal. Dentre elas serão destacadas cinco que nos parecem bastante alinhadas às possibilidades de uma educação politécnica. São elas:

5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.
6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.
[...]
8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética,

política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

9. articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo. [...]

14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral. [...] (CONIF, 2021).

Ao serem construídas de forma colegiada e democrática, por todas as instituições que compõem a rede federal e complementada durante o II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado – II SNEMI, ocorrido em Brasília, de 07 a 09 de agosto de 2018, demonstram de forma inequívoca o compromisso com a oferta de um Ensino Médio Integrado que mantenha seu foco de formação integral.

Mesmo estas diretrizes não tendo poder normativo e carecendo de regulamentação pelos conselhos superiores de cada instituição elas expressam o entendimento e o compromisso de toda a rede federal com um determinado tipo de formação, ou seja,

[...] com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (CONIF, 2018).

Estas diretrizes ganham ainda mais importância diante do atual contexto político e social nacional de recrudescimento dos interesses do capital financeiro nacional e internacional. Este panorama é expresso na Resolução CNE/CP nº 01/2021 que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que tem como base o Parecer CNE/CP nº 17/2020.

A justificativa do Parecer para as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais, além da adequação a Lei nº 13.415, é que que tais mudanças são necessárias para que

[..] se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (CNE, 2020, p.3).

Tal premissa de alinhamento submete a formação diretamente às demandas do capital e contrariam a lei de criação dos Institutos Federais, sobre a qual se lê, em seu artigo 6º:

[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, *sociais* e *culturais* locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento *socioeconômico* e *cultural* no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Diante deste contexto, criou-se uma agenda para fosse garantida a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado nos moldes da formação integral. Para tanto, serão revisados, “até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral” com o intuito de “garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral”, além de “assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão” (CONIF, 2021, p.15).

Não obstante, é preciso lembrar que estes projetos pedagógicos dialogam intimamente com a cultura institucional e com as características sociopolíticas regionais, que devem apreender o sentido ontológico, epistemológico e metodológico que engendra a concepção do Ensino Médio Integrado.

É importante reconhecer que a complexidade da organização administrativa e didático-pedagógica dos Institutos Federais são bastante peculiares e não têm paralelo no Brasil. A oferta de todos os níveis, em todas as formas e modalidades, articuladas à pesquisa e à extensão, em uma estrutura *multicampi* constitui um desafio.

Este movimento de resistência dos Institutos Federais encontra amparo em sua autonomia institucional de definir e orientar tudo aquilo que é flexível nas normas vigentes como, por exemplo, a avaliação e o currículo.

O entendimento atual é de que as normas estabelecidas pela Resolução nº 1/2021 são cumpridas à medida que os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado abrangem a formação geral exigida na BNCC e atendem também a formação específica voltada à educação profissional, e de que, a forma que estes conteúdos são organizados são também abarcados pela autonomia institucional.

4.3.1. Oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais

É necessário reafirmar que o Ensino Médio Integrado, defendido ao longo deste trabalho, é orientado pela superação da dicotomia entre a formação geral e formação profissional e entre a separação trabalho intelectual e trabalho manual, apontando-se na direção de uma formação com base no princípio educativo do trabalho, o que possibilitaria aos sujeitos a compreensão crítica das relações sociais de produção do sistema capitalista.

Conforme analisa Ramos (2009, p.11), “é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade”. Assim, a autora argumenta ainda que os jovens da classe trabalhadora brasileira não podem esperar o término do ensino superior para ingressar na atividade econômica. Desta forma, haveria sintonia entre os cursos ofertados pelos Institutos Federais e os arranjos produtivos locais, regionais e nacionais.

Nessa direção pode-se dizer que os arranjos produtivos locais passaram a ser discutidos como políticas públicas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, e visavam o “desenvolvimento das aglomerações produtivas, sempre tendo em mira as peculiaridades da economia brasileira, possuidora de uma base industrial bastante distinta dos países do centro capitalista” (COSTA, 2014, p.32), dos quais os Institutos Federais participam “através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região” (PACHECO, 2011, p.2).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que em seu artigo 8º apontou os critérios para o planejamento e a organização de cursos de EPT de nível médio na seguinte perspectiva:

[...] são critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica:

- I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho;
- II- conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica;
- III- possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV- identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional (BRASIL, 2021, p.4).

Pelo que se explicita, fica reforçada, portanto, a necessidade de os Institutos Federais observarem as características do espaço geopolítico onde se integram em seus aspectos econômicos e sociais, ou seja, as características dos territórios em que estão inseridos, pautando as decisões de oferta de cursos de acordo com as necessidades para impulsionar o desenvolvimento local.

A título de informação ilustrativa adicional, ressalta-se que em 2020 foram ofertados 2.181 (dois mil, cento e oitenta e um) cursos com 243.270 (duzentos de quarenta e três mil, duzentos e setenta) matrículas na forma de Ensino Médio Integrado, distribuídos por 523 (quinhentos e vinte e três) unidades, o que representa, em termos percentuais 56,16% de todas as matrículas nesta etapa de ensino.

Tabela 3 - Número de cursos de Ensino Médio Integrado e número de matrículas por Instituto Federal

Instituto Federal	Nº de Cursos	Nº de Matrículas
IFAC	19	2.051
IFAL	68	10.226
IFAM	70	6.450
IFAP	27	1.990
IF BAIANO	36	5.959
IFBA	78	13.069
IFCE	68	6.006
IFB	22	2.876
IFES	76	9.975
IFGOIANO	38	4.374
IFG	49	4.423
IFMA	198	14.050
IFSUDESTE	28	2.820
IFMG	49	7.066
IFNMG	35	4.116
IFSULDEMINAS	26	3.295
IFTM	32	3.507
IFMS	38	5.347
IFMT	73	9.893
IFPA	114	8.349
IFPB	71	8.864
IFSERTAO	37	2.811

IFPE	45	6.509
IFPI	75	7.510
IFPR	98	9.195
IFF	44	6.337
IFRJ	35	5.720
IFRN	131	13.941
IFRO	44	4.813
IFRR	12	1.596
IFFARROUPILHA	33	4.295
IFRS	69	5.634
IFSUL	73	7.698
IFC	45	7.145
IFSC	59	7.344
IFS	34	2.531
IFSP	94	11.397
IFTO	38	4.088

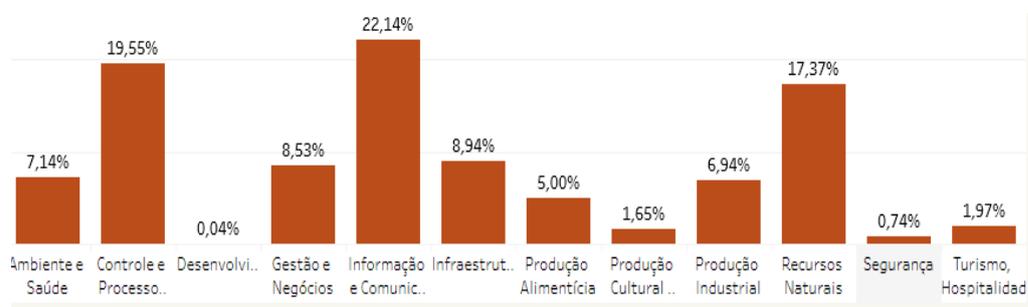
Fonte: MEC/SETEC/PNP (2020)

Das vagas ofertadas 36,56% estão na região nordeste, que contrasta com a região centro-oeste, onde são ofertadas 11,06% destas vagas.

Destacam-se os Institutos Federais do Maranhão (5,78%), Rio Grande do Norte (5,73%) e Bahia (5,37%), que juntos detêm 16,9% das matrículas totais e 18,7% dos cursos ofertados. No outro extremo está o Instituto Federal de Roraima, com apenas 0,66% da oferta.

Os cursos ofertados na forma integrada abarcam doze dos treze eixos possíveis, conforme demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Médio Integrado por eixo tecnológico



Fonte: MEC/SETEC/PNP (2021).

Em uma visão nacional, há uma concentração da oferta em três eixos tecnológicos, a saber: Informação e Comunicação, Controle de processos industriais e Recursos Naturais.

Esta concentração também se verifica ao estratificarmos a oferta por eixo tecnológico nas macrorregiões brasileiras, conforme observado na tabela 4.

Tabela 4 – Porcentagem de matrículas em Cursos de Ensino Médio Integrado por eixo tecnológico x macrorregião em 2020

Eixo Tec. Região	Ambiente e Saúde	Controle e Processos Industriais	Desenv. Educ. I e Soc.	Gestão e Negócios	Informação Comunicação	Infraestrutura	Produção Alimentícia	Produção Cultural e Design	Produção Industrial	Recursos Naturais	Segurança	Turismo Hospitalidade e Lazer
Norte	9,01	10,17		10,24	26,98	10,49	2,14	1,25	3,13	25,40	0,21	0,98
Nordeste	7,07	19,58		7,24	20,22	11,94	6,44	1,31	7,54	15,21	1,50	1,95
Centro-Oeste	9,19	14,57		8,13	23,80	7,94	4,79	2,56	4,23	21,69	0,15	2,95
Sudeste	7,77	25,95		10,62	18,65	6,96	5,14	0,72	7,32	14,97	0,23	1,67
Sul	3,81	20,95	0,23	7,68	26,42	4,43	3,77	3,32	9,57	16,79	0,50	2,50

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

Na série histórica dos últimos quatro anos, a proporção de matrículas entre os diversos eixos tecnológicos tem se mantido praticamente inalterada nesta forma de oferta, conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Porcentagem de matrículas por eixo tecnológico 2017-2020

Eixo Tec. Ano	Ambiente e Saúde	Controle e Processos Industriais	Desenv. Educ. I e Soc.	Gestão e Negócios	Informação Comunicação	Infraestrutura	Produção Alimentícia	Produção Cultural e Design	Produção Industrial	Recursos Naturais	Segurança	Turismo Hospitalidade e Lazer
2020	7,14	19,55	0,04	8,53	22,14	8,94	5,00	1,65	6,94	17,37	0,74	1,97
2019	6,92	19,42	0,03	8,31	22,19	9,01	4,96	1,69	7,15	17,50	0,76	2,05
2018	6,70	19,35	0,02	8,02	22,02	9,20	4,84	1,58	7,32	18,14	0,72	2,08
2017	6,45	19,58	0,00	7,54	21,83	9,20	4,87	1,40	7,52	18,64	0,70	2,26

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil contava com 4.683.840 empresas e 33.071.591 de pessoas ocupadas nestas empresas em 2019 (IBGE, 2021, p.32).

Entre estas empresas, o IBGE (2021, p.66) destaca uma lista das denominadas “empresas de alto crescimento”⁵⁷, onde demonstra a expansão no número de empresas, por ramo de atividade (conforme o CNAE)⁵⁸, entre os anos de 2016 e 2019. No topo da lista, em segundo lugar, estão as empresas de Informação e Comunicação, com uma

⁵⁷ Empresas de Alto Crescimento são organizações que crescem pelo menos 20% por ano em número de empregados assalariados, e mantém esse crescimento por um período de 3 anos consecutivos, tendo pelo menos 10 empregados assalariados (IBGE).

⁵⁸ CNAE significa Classificação Nacional de Atividades Econômicas. Trata-se de um código utilizado para identificar quais são as atividades econômicas exercidas por uma empresa (IBGE).

variação de 200.3%, as empresas ligadas diretamente ao eixo de recursos naturais cresceram em média 177,05%.

Quanto ao eixo de processos industriais, há uma dificuldade em identificar a relação direta com os cursos, uma vez que a codificação utilizada pelo IBGE pulveriza as diversas formações proporcionadas pelo eixo entre vários índices. Como exemplo, temos a seção “Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas”, que abarca os cursos de Manutenção Automotiva, Mecânica, Manutenção de aeronaves em aviônicos etc. Esta seção traz ainda atividades que compreendem “compra e venda de mercadorias, sem transformação significativa, inclusive quando realizadas sob contrato” (IBGE, 2021, p.42), não permitindo, portanto, uma separação clara das atividades.

Porém, mesmo com as limitações apresentadas, é possível identificar que a direção em que a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais segue está aparentemente em consonância com os arranjos produtivos.

Ressalta-se que se faz necessário um aprofundamento nestas análises, uma vez que a existência de empresas atuando em um determinado setor não é, por si só, suficiente para que haja a oferta de cursos na área específica, uma vez que esta consonância deve se fazer valer também nos arranjos sociais e culturais. Em grande parte dos Institutos Federais⁵⁹ a abertura de novos cursos passa por um processo que vai desde a pesquisa de campo à escuta da sociedade, como por exemplo, por meio de audiências públicas.

Um fator importante relativo à criação de cursos de nível médio é relativo à verticalização contida no Decreto nº 9.235/2017, que na sua Seção VIII, artigo 40, §3º trata da autorização de cursos, afirmando que

[...] as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica somente poderão ofertar bacharelados e cursos superiores de tecnologia nas áreas em que ofereçam cursos técnicos de nível médio, assegurada a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (BRASIL. 2017b).

Há ainda as imposições do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, definido pelo MEC (2021)⁶⁰ como

⁵⁹ Faço esta afirmação pois não foi possível, dentro dos limites estabelecidos pelos meios disponíveis para a pesquisa, exclusivamente nos sítios das instituições, encontrar documentos que façam tal disciplinamento de forma direta em todas as instituições pesquisadas. Porém, é fato que mesmo que este documento exista, pode não ser alvo de publicação no site da instituição.

⁶⁰ Disponível em <[Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://catálogo.nacional.de.cursos.tecnicos.mec.gov.br)> Acesso em: 02/09/2021.

[...] um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, 2021).

Após uma pesquisa nos sítios dos Institutos Federais, encontrou-se documentos normativos que estabelecem critérios para a abertura de novos cursos de Ensino Médio Integrado nas seguintes instituições, onde foram encontrados normativas: IFPR (Instrução Interna de Procedimentos PROENS/IFPR nº 4, de 27 de setembro de 2018); IFCE (Resolução nº 100, de 27 de setembro de 2017); IFRS (Instrução Normativa de Desenvolvimento Institucional nº 2, de 10 de outubro de 2017); IFAM (Ordem de Serviço nº 01 – PROEN/IFAM de 28/09/2012); IFAP (Resolução nº 02/2015/CONSUP/IFAP, de 12 de fevereiro de 2015); IFBAIANO (Resolução Nº 48, de 17 de dezembro de 2014); IFMS (Resolução nº 025/2016, de 15 de abril de 2016); IFGOIANO (Resolução nº 085/CS, de 26 de outubro de 2018); IFMT (Resolução nº 81 de 26 de novembro de 2020); IFTO (Instrução Normativa n.º 1/2018); IFMG (Resolução nº 045/2017); IFFARROUPILHA (Resolução Consup nº 055/2020); IFPE (Resolução nº 16/2015); IFPA (Resolução nº 005/2019/CONSUP/IFPA); IFSUDESTEDEMINAS (Regulamento de criação, extinção e desativação temporária de cursos técnicos e de graduação).

Ilustra-se a questão com o exemplo do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a Resolução nº 100, de 27 de setembro de 2017, que regulamenta, no âmbito dessa instituição, a criação de cursos. Em seu capítulo III, a Resolução define etapas de criação de cursos técnicos e de graduação presenciais, incluindo como primeira etapa a ser cumprida o “estudo de potencialidades da região” (IFCE, 2017, p.3).

Conforme o artigo 6º da referida Resolução, se define que

[...] o estudo técnico de potencialidades consiste na caracterização territorial da região, contextualização das empresas e indústrias, empregabilidade da região, estudo e análise do índice de desenvolvimento do município e do produto interno bruto, arranjo produtivo local, vocação predominante na região, descrição detalhada da escolaridade, mapeamento dos cursos já existentes na região e candidatos em potencial, em conformidade com a lei de criação dos institutos federais.

[...] § 3º No estudo técnico de potencialidades da região deverá ser adotada a aplicação de questionário(s) (Anexo III), destinado(s) à comunidade externa, para o levantamento de informações que embasarão a tomada de decisão quanto à definição de novos cursos.

§ 4º Recomenda-se aplicar o(s) questionário(s) com representantes dos seguintes segmentos da comunidade externa, no âmbito dos municípios da região:

a) setor empresarial: indústria, comércio, serviços, entre outros;

- b) secretarias de educação da região ou equivalentes;
- c) diretorias da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) ou sua representação;
- d) representações da Secretaria de Ação Social, Secretaria do Trabalho e Planejamento, Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), Federação do Comércio (Fecomércio), Sistema Nacional de Emprego/Instituto Desenvolvimento do Trabalho (SINE/IDT), Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE);
- e) conselhos profissionais, sindicatos e associações profissionais (IFCE, 2017, p.3-4).

Desta forma, o documento recomenda que, para a proposição de um novo curso, deve haver debate com a comunidade externa ao Instituto e um estudo dos arranjos produtivos, culturais e sociais. Deve-se reconhecer que a não exigência da execução de pelo menos uma audiência pública limita a tomada de decisão aos setores indicados pela resolução sem ouvir os interessados nos cursos, isto é, os jovens estudantes candidatos ao curso proposto.

Outra estratégia utilizada pelos Institutos Federais é a definição de eixos tecnológicos prioritários para cada *campus*, de acordo com as definições e metas de seu PDI, assim como fez o Instituto Federal do Acre (IFAC), que definiu em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2020-2024, o “foco de atuação” em relação aos eixos tecnológicos para os *campi*.

Segundo o PDI do IFAC, os eixos focais estão definidos da seguinte maneira:

[...] **Campus Rio Branco** [...] com foco voltado aos eixos de Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social. [...] **Campus Baixada do Sol** [...] com foco no eixo de Recursos Naturais [...] **Campus Cruzeiro do Sul** [...] com foco nos eixos de Recursos Naturais, Ambiente e Saúde e ciências Exatas e da Terra [...] **Campus Sena Madureira** [...] como foco os eixos de Informação e Comunicação e Ciências Exatas e da Terra [...] **Campus Tarauacá** [...] com foco voltado à área de Recursos Naturais [...] **Campus Xapuri** [...] com foco nos eixos profissionais de Recursos Naturais e Saúde e Ambiente (IFAC, 2020, n.p.) (grifos nossos).

Desta forma, mesmo que a normativa específica não esteja presente, a oferta é orientada pelas potencialidades dos arranjos locais e regionais, no intuito da oferta de uma educação pública, gratuita e qualidade com vista a formação integral do jovem.

4.4. A quem serve a nova institucionalidade?

A proposta dos Institutos Federais para a mitigação das desigualdades passa, dentre outras questões, pelo acesso às salas de aula dos sujeitos historicamente privados de uma educação de qualidade. Esse público é predominantemente filho de classe

trabalhadora, do campo e da cidade, oriundos das mais diversas regiões, e muitos realizam trabalhos precarizados em um cenário de futuro incerto.

As relações específicas de trabalho, frutos da divisão social do trabalho e determinadas pelas relações de produção, tem intensos efeitos sobre a educação da classe trabalhadora e reproduz as relações de poder na sociedade. Depreende-se, pois, que a inserção no mundo do trabalho também reproduz estas mesmas relações de poder e de submissão.

A ideologia liberal prega a ideia do sujeito genérico, um sujeito sem família, passado ou classe social, como a propagada por Sérgio Buarque, “o que esconde a origem social de todos os privilégios individuais” (SOUZA, 2017, p.192), e também dos privilégios de classe, gênero e etnia.

A despeito da escola ter como horizonte a igualdade de oportunidades “é certo, que as classes sociais atravessam normalmente a escola como classes, que aí não se faz mais que escolher os já escolhidos (ENGUITA, 1993, p.246).

Frigotto (2018) aprofunda esta observação ao afirmar que

[...] a combinação das desigualdades de classe e etnia é percebida com nitidez [...] no universo dos 10% mais pobres da população, 73,5% são pretos/pardos e 26,5% brancos; e, no universo composto pelo 1% mais rico da população, 88,4% são brancos e 11,6% pretos e pardos (NEVES, 2009 *apud* FRIGOTTO, 2018, p.84)

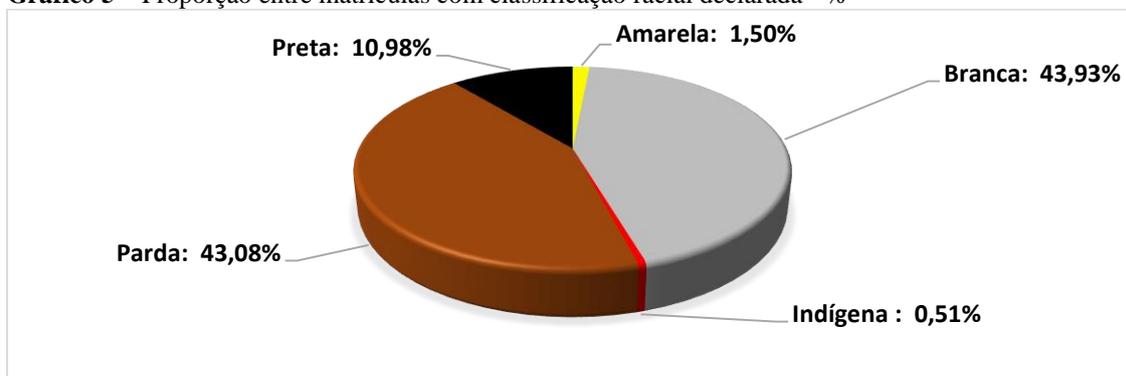
Mesmo com as limitações apresentadas pela escola, Kuenzer (1998, p.30) afirma que “a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber”, o que bem poderia situar e/ou vir a transformar a escola em *lócus* da luta de classes.

Ao indagarmos sobre a quem serve essa nova institucionalidade, não se pode perder de vista que estamos nos referindo ao caráter político dessa nova institucionalidade, que se constitui a partir de uma política de acesso e expansão. Se entende, pois, que juntamente ao processo de expansão da rede federal deveria se dar o processo de inclusão dos sujeitos excluídos da formação de natureza elitista que o ensino médio assumiu historicamente no país.

Assim sendo, conhecer os sujeitos que hoje povoam os Institutos Federais e compõem o público do Ensino Médio Integrado permite encontrar formas viáveis para enfrentar a questão da educação do trabalhador e a elevação da escolaridade. Para buscar ilustrar essa argumentação, adota-se duas categorias: raça declarada e renda familiar.

Tomemos, em primeiro lugar, a categoria raça declarada⁶¹. Em 2020, as representações raciais entre os matriculados nos Institutos Federais são representadas no gráfico 5.

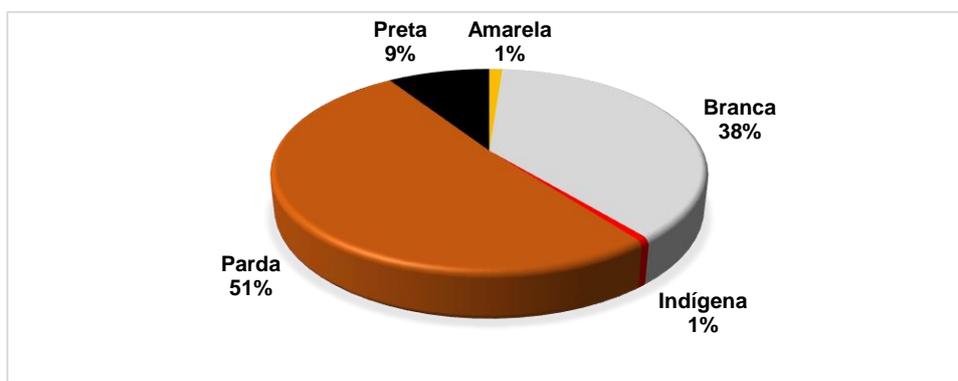
Gráfico 5 – Proporção entre matrículas com classificação racial declarada - %



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo MEC (2021).

Nesta proporção geral, quando estratificada por “tipo de curso”⁶² para o Ensino Médio Integrado, observamos as proporções descritas no gráfico 6:

Gráfico 6 - Proporção entre matrículas com declaração racial no Ensino Médio Integrado - %



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

A apresentação dos números expressos acima é importante principalmente frente à constatação de que a distribuição dos postos de trabalho no país é fruto do processo histórico que constituiu a sociedade brasileira, e que teve, no trabalho do negro escravizado, seu eixo de desenvolvimento. Este modelo escravista é substituído pelo

⁶¹ O Instrumento da autodeclaração racial, utilizada como fator identitário, encontra abrigo na Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da igualdade racial – e surge como resposta às demandas de reconhecimento da população negra e dos povos indígenas, conferindo autonomia ao indivíduo frente ao estado.

⁶² Denominação utilizada pela Plataforma Nilo Peçanha.

trabalho livre nos anos de 1880, e dá origem a uma massiva imigração de estrangeiros para o país, estabelecendo uma hierarquia moral entre as classes, definida pela origem e pela cor da pele.

O abandono dos ex-escravos à sua própria sorte os lança “dentro de uma ordem social competitiva [...] que não o reconhecia e para a qual não havia sido preparado” e “ao perderem a posição de principal agente do trabalho, os negros perderam também qualquer possibilidade de classificação social” (SOUZA, 2017, p.75-76).

Ora, como afirmamos no primeiro capítulo, o sujeito humano, na perspectiva defendida por Marx e desenvolvida ainda mais por Gramsci, não é entendido como um sujeito individual, mas como resultado de um processo histórico constituído de relações sociais concretas.

Assim, observa-se que, a população negra e parda, que passou a ocupar as periferias das cidades e postos de trabalho precarizados como resultado deste processo histórico, também foi alvo de projetos de sociedade que visava manter a ordem social por meio da educação dos desvalidos da sorte⁶³. Aplica-se, aqui, o pensamento de Souza (2017, p.89), ao afirmar que “como o mecanismo sociocultural de formação das classes sociais é tornado invisível, então o racismo da cor da pele passa a ser o único fator percebido na desigualdade do dia a dia”.

Diante deste abandono, foi (e ainda é) acrescentada a pobreza econômica, a expropriação de todas as outras dimensões da vida, entre elas o acesso à escola. Desta forma, o acesso das classes subalternas, formadas predominantemente por negros, pardos e indígenas, aos conhecimentos socialmente e historicamente acumulados, depende de seu poder de reação frente ao Estado e o capital.

No ano de 2012, algumas demandas contidas nas lutas empreendidas pelos movimentos negros encontram algum respaldo legal frente ao Estado e aos Institutos Federais. As políticas públicas de ações afirmativas, desenvolvidas pelo Estado, pretendem a inclusão de jovens e adultos provenientes das classes sociais mais vulneráveis nas instituições federais de nível médio e superior, e tem a pretensão de compor um mecanismo “justiça social”, de modo que se possa, pelo menos parcialmente, combater injustiças socioculturais sofridas por destes grupos sociais, que foram historicamente excluídos do processo educacional.

⁶³ Como postulamos no segundo capítulo ser esta a origem da educação profissional no Brasil, e também o objetivo das Escolas de Aprendizes Artífices, que dariam origem aos Institutos Federais.

Para Pacheco (2007, p. 04), é importante “a adoção de medidas consistentes, no sentido de democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e qualificação da mesma sejam apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas”.

É neste contexto, que os números apresentados nos gráficos 5 e 6 se fazem relevantes, visto que aproximadamente 54,6% do total de matrículas (com declaração de raça) nos Institutos Federais são de negros, pardos e indígenas. Esta proporção se eleva para 61% se tomarmos como base o Ensino Médio Integrado.

Parte desta realidade é fruto da Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei das cotas, que estabelece, nos artigos 4º e 5º (modificado pela Lei nº 13.409/2016), que

[...] as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Para um contexto mais ampliado da eficácia (ou não, deste mecanismo de inclusão), a tabela 6 demonstra a porcentagem de amarelos, brancos, indígenas, pardos e pretos no período de 2017 a 2020.

Tabela 6 - Número de matrículas por raça declarada 2017 - 2020.

Ano	Total de Matrículas	Declarada (%)	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta
2017	211168	68,51	1935	58307	1088	71373	11965
2018	223728	71,55	4075	58719	1243	81818	14226
2019	233818	77,92	2341	66966	1283	95008	16593
2020	243270	85,02	2415	78273	1284	105962	18885

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo MEC/SETEC/PNP.

Ao observarmos a tabela 6, nos chama a atenção a evolução da porcentagem de autodeclaração racial. À medida que esta porcentagem avança, o quadro fica mais nítido, em relação à composição racial dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

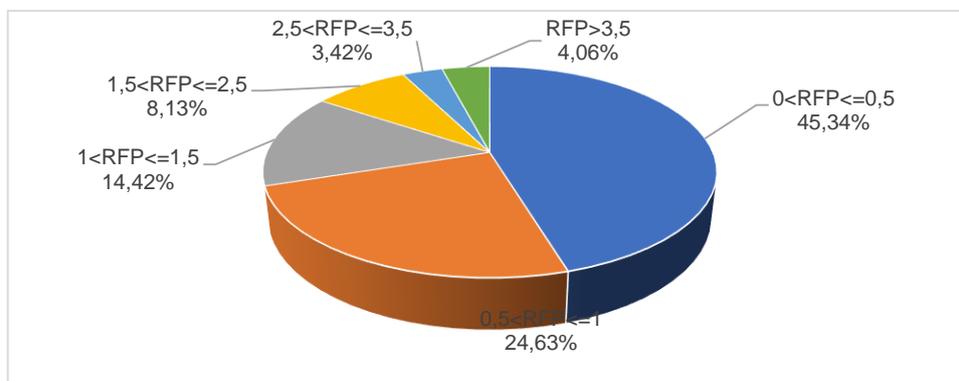
Em proporções gerais, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, “42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas” (IBGE, 2019). Neste sentido, pode-se afirmar que a proporção de pretos e pardos se mostra superior nos cursos de Ensino Médio Integrado em relação à proporção na população em geral, o mesmo ocorrendo com as proporções de amarelos e indígenas.

Porém, como afirma Frigotto (2012, p.76) “a realidade social construída historicamente no Brasil nos mostra [...] que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária”. Esta afirmação vai ao encontro do que aponta o IBGE (2019), ao afirmar que, em 2019, apenas 48,8% da população até 25 anos de idade completou o ensino médio, sendo que apenas 41,8% dos que se autodeclararam pretos ou pardos completaram este nível, contra 57% dos que se autodeclararam brancos.

Conforme a mesma pesquisa (IBGE, 2019), “a despeito de a população ocupada preta ou parda ser superior à de cor ou raça branca, a proporção em cargos gerenciais mostra significativa maioria de pessoas brancas – 68,6% contra 29,9%, em 2018”. Este fato está implícito quando tratamos do rendimento médio, que no caso das “pessoas brancas ocupadas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$1.608). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução” (IBGE, 2019).

Neste contexto, a formação dos jovens com menor renda familiar deve ser entendida como uma possibilidade de justiça social e de elevação da renda e da escolaridade do trabalhador. Em relação ao fator renda familiar declarada, os estudantes do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais estão divididos conforme demonstra o gráfico 7.

Gráfico 7 - Renda familiar (%) em relação as matrículas no Ensino Médio Integrado.

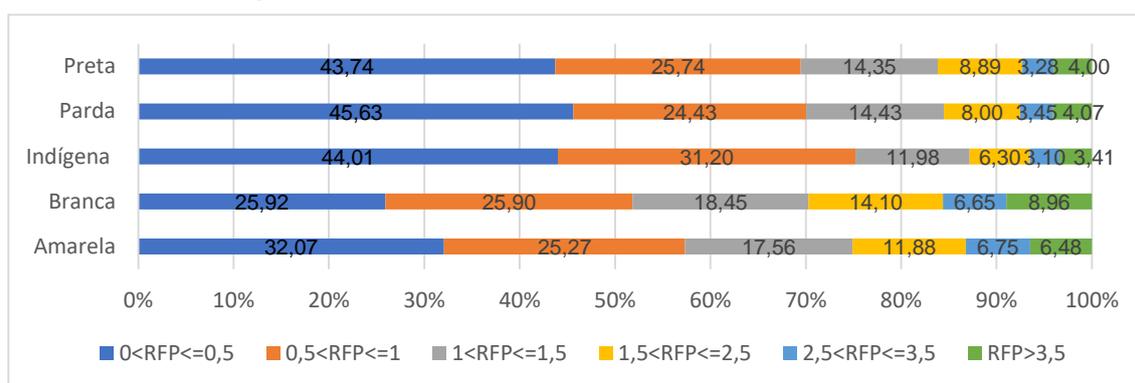


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo MEC/PNP (2021).

Uma constatação importante a partir do gráfico é a de que 63,37% dos jovens matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado tem renda familiar até um salário mínimo *per capita*. Ao relacionar renda familiar *per capita* à raça declarada, observamos que os maiores percentuais de famílias com renda até um salário mínimo estão localizados entre os pretos e pardos, que juntos respondem por 72,73% do total. Por outro lado, entre as famílias com renda acima de três salários mínimos, este percentual cai para 41,2%.

O gráfico 8 demonstra claramente a relação entre a renda e raça declarada.

Gráfico 8 - Renda x raça declarada (%)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo MEC/SETEC/PNP (2021).

O quadro evidenciado acima demonstra a gravidade da situação na realidade brasileira, pois a situação de escassez, de forma geral, vivenciada pela classe trabalhadora, vem acrescida da constatação da existência de uma violência simbólica que impede a mobilidade ascendente desta classe, em especial de negros e pardos.

Queiroz (2002, p. 15) salienta que “qualquer que seja o âmbito e a dimensão observada, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira”.

Assim, uma vez identificado o processo histórico, imposto não por uma predestinação ou dilema humano, mas pela exploração do trabalho realizado por outro ser humano, baseado exclusivamente em sua cor de pele, é necessária uma intervenção consciente no processo histórico, com a clara intenção de superar esta condição, e não simplesmente negar esta condição.

Mézáros (2008, p. 60-61) alerta que

[...] como a amarga experiência histórica nos demonstrou amplamente também no passado recente, a inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer

poder com o passar do tempo, impondo primeiro a busca de uma “linha de menor resistência” e subsequentemente - com uma cada vez maior intensidade – a “racionalidade” de regressar as “práticas testadas” do status quo ante, que certamente sobreviverão nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior.

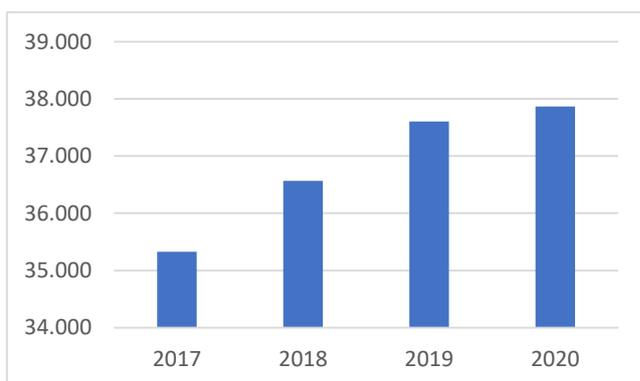
A educação assume, neste contexto, o papel de romper com a internalização dominante do estado capitalista pautado nas classes sociais, pois sem igualdade material não pode haver igualdade formal.

Desta forma, a educação como política pública se transforma em um poderoso instrumento na direção da justiça social. Por fim, é inequívoco que, do ponto de vista apresentado anteriormente, a nova institucionalidade dos Institutos Federais vem cumprindo seu papel de política pública, voltada a diminuir as distâncias sociais, uma vez que os números revelam a ampliação do acesso das classes populares a uma educação que historicamente lhes foi negada.

4.5. A docência e a pesquisa: uma estreita relação em busca da politecnia

Os Institutos Federais contavam, em 2020, com um quadro permanente de professores, na ordem de 31.879 (trinta e sete mil, oitocentos e sessenta e nove) profissionais das diversas áreas do conhecimento. Este número representa uma evolução significativa em relação aos anos anteriores na ordem de 7,2%, principalmente se compararmos aos números de 2008, quando havia 9.588 (nove mil quinhentos e oitenta e oito) profissionais, representando um aumento de 294,96%.

Gráfico 9 - Evolução do quantitativo de professores nos Institutos Federais no período de 2017 a 2020.

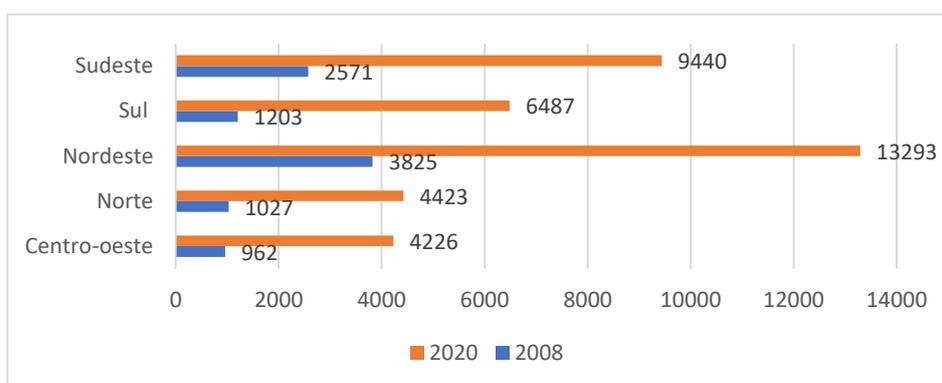


Fonte: MEC/SETEC/PNP (2021).

Em 2008, o menor percentual de docentes de EBTT nos Institutos Federais do Brasil encontrava-se na região Centro-Oeste, com 10,03%, enquanto o maior estava na região Nordeste, com 39,89%, seguido pela região Sudeste, com 26,81%, a região Sul, com 12,54% e a região Norte, com 10,71%.

No ano de 2020, a região Nordeste ainda apresenta o maior percentual de professores, com 35,10%, em segundo lugar permanece a região Sudeste, com 24,93%, seguida da região Sul com 17,13% e Norte com 11,68%, deixando ainda o menor percentual para a região Centro-oeste, com 11,16% dos professores efetivos, conforme demonstra o gráfico 10.

Gráfico 10 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais nas regiões do Brasil no ano de 2008 /2020.

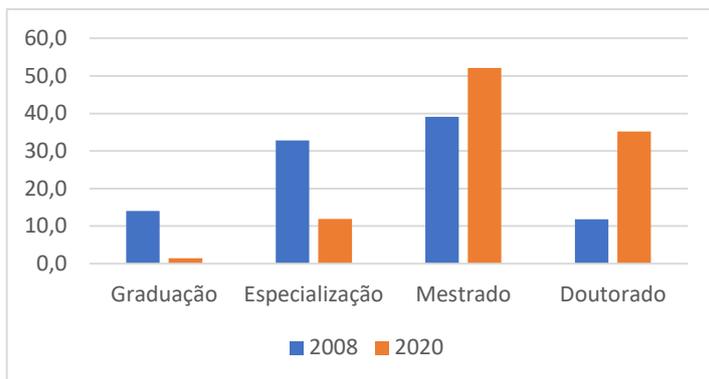


Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE e MEC/SETEC/PNP

Tendo em vista a organização dos Institutos Federais em diversos níveis de ensino e a necessidade de que os professores atuem tanto na educação básica com na educação superior, um dos fatores que se tornam relevantes é a titulação do corpo docente. O panorama, em relação à titulação dos professores em 2008, encontrava-se da seguinte maneira: 14% tinham apenas a graduação, 32,8% especialização, 39,1% mestrado e 11,8% doutorado.

Em 2020, houve mudança radical no percentual de professores que possuíam somente a graduação, passando a 1,44% enquanto os percentuais de professores com titulação de mestre e doutor foram elevados para 52,2% e 35,21%, respectivamente, como demonstra o gráfico 11.

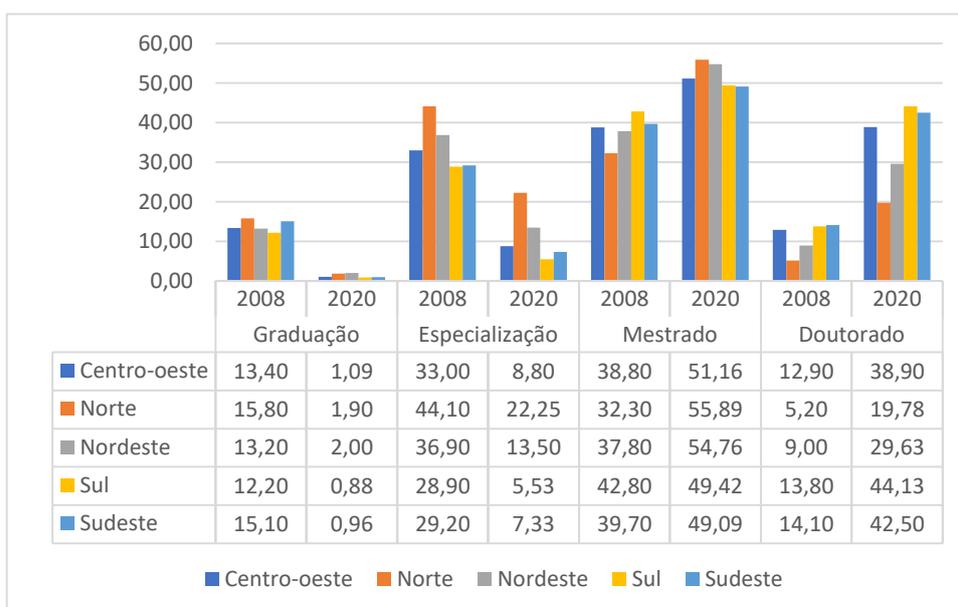
Gráfico 11 - Evolução da titulação dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais. Brasil, 2008 / 2020.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE e MEC/SETEC/PNP

Ao se observar estes percentuais reorganizados em regiões geográficas, em 2008, a concentração dos professores com a titulação de doutor era bastante clara nas regiões Sudeste e Sul, com 14,1% e 13,8%, respectivamente. Por outro lado, a região Norte concentrava o menor percentual de professores com o título de doutor, com apenas 5,2%, e o maior percentual de professores que possuíam apenas a graduação, 15,8%. No ano de 2020, o destaque é a região Norte, que eleva o percentual de doutores a 19,78%.

Gráfico 12 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por regiões, 2008 / 2020.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE e MEC/SETEC/PNP

Outro ponto que merece destaque é o tempo que o professor dedica aos Institutos Federais, ou seja, seu regime de trabalho nas instituições. Em 2020, do total de professores efetivos, 96,22% estão sob o regime de 40 horas semanais de trabalho, com Dedicção Exclusiva. Outros 2,3% estão sob o regime de 40 horas semanais, sem a dedicação exclusiva, e, ainda, 1,5% do corpo docente efetivo está sob o regime de 20 horas de trabalho semanais. Este fato é importante quando pensamos no tripé: ensino, pesquisa e extensão e sua articulação com a territorialidade.

Conforme estabelece a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais têm como objetivos, além das atividades de ensino,

- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Além da disposição legal, assumimos em vários momentos deste trabalho, que a pesquisa deve constituir-se como princípio pedagógico da educação politécnica, devendo estar presente no cotidiano e agindo como mediadora na construção do conhecimento.

Desta forma, o professor e o aluno devem assumir uma postura investigativa, entendendo que o produto do conhecimento é resultado de seus processos de produção, que são construídos historicamente. Neste contexto, ao envolver o aluno em situações de pesquisa, é fundamental para a consolidação de uma educação politécnica, e constitui-se no objetivo dos projetos de pesquisa desenvolvidos nos Institutos Federais.

Entende-se que a pesquisa, como princípio pedagógico, deve permear as situações de aprendizagem nos variados e diversos momentos do cotidiano, porém a sistematização de projetos de pesquisa pode constituir-se em um elemento indicativo de que este princípio está presente no cotidiano da instituição, dos professores e dos alunos.

Dada a limitação de informações a respeito dos projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito das instituições, adotou-se como elemento norteador o número de projetos em andamento em cada instituição. Como fonte de dados referentes a estas ações, buscou-se nos relatórios de gestão do ano de 2019 e 2020 as atividades de pesquisa em cada instituição, conforme se observa na tabela 7 (as instituições que não constam na relação não apresentaram dados relativos ao número de projetos de pesquisa em seus relatórios).

Tabela 7 - Nº de Projetos de Pesquisa por Instituição 2019 / 2020⁶⁴

Instituição	Nº de Projetos	
	2019	2020
IFAC	42	23
IFAL	351	--
IFAP	68	76
IF BAIANO	171	257
IFBA	--	179
IFES	1095	1124
IFMA	1105	1247
IFMG	191	--
IFNMG	377	262
IFMS	179	182
IFPB	404	430
IFSERTAO	212	178
IFPR	--	972
IFF	231	--
IFRN	545	509
IFRR	101	--
IFFARROUPILHA	298	--
IFSUL	132	--
IFC	357	273
IFS	216	201
IFTO	373	150

Fonte: Relatório de gestão 2019 e 2020 das instituições (2021).

Muitos dos Institutos Federais pesquisados indicam, em relatórios de gestão, a implementação de um módulo de cadastro e controle de projetos de pesquisa e extensão no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), o qual somente permite acesso aos servidores e alunos cadastrados em cada instituição, não possui módulo de acesso público e, por este motivo, muitos deles não puderam ser incluídas neste trabalho.

A pesquisa, além de seu caráter pedagógico, aproxima ensino e comunidade na medida a que se propõe a intervir na realidade local vinculando-se às suas aspirações e interesses, dando origem, muitas vezes, a inúmeros projetos de extensão. Desta forma, o ensino, a pesquisa e a extensão tomam ares de política pública, articulando ações entre os Institutos Federais e a sociedade civil organizada e suas demandas, locais e regionais.

⁶⁴ Alguns Institutos Federais não disponibilizaram os relatórios de gestão para o ano de 2020 em seus sítios. Neste caso, foi consultado o site do Tribunal de Contas da União, porém, mesmo neste caso, alguns relatórios não estão disponíveis.

A vinculação dos processos educativos à prática social é o grande diferencial dos Institutos Federais, que ao adotarem um currículo integrado, encontram, na pesquisa e na extensão, estratégias didáticas para a efetivação da interdisciplinaridade.

Esta forma de atuação busca garantir ao aluno uma fundamentação epistemológica, ou seja, domínio do próprio processo de construção do conhecimento que se dá durante todo o seu processo de formação. Outro fator importante a ser ressaltado é o acesso da classe trabalhadora a esta formação, que visa um caráter emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar que a categoria trabalho constitui o centro da teoria da formação humana em Marx, uma vez que o ser humano, ao atuar sobre a natureza, a transforma, e transforma também a si mesmo, em um processo ininterrupto de construção do ser social e complexificação do trabalho, historicamente constituído.

O acúmulo social dos processos de trabalho, herdado das gerações anteriores e desenvolvido pela atual geração, deve ser repassado às futuras gerações. No entanto, a grande complexificação destes processos e de suas dimensões constitutivas torna sua organização e sistematização fundamentais para que possam ser repassados às gerações seguintes. É neste aspecto que a escola ganha importância.

O acesso a estes conhecimentos socialmente acumulados por meio da escola, reconhecida como instituição formal de ensino, passa a construir-se em um campo de disputas, no âmbito do sistema do capital, entre a classe dirigente e a classe trabalhadora. A esta última, o capital reserva o trabalho fragmentado e uma formação unilateral, historicamente expropriada de sua totalidade. É a este tipo de escola, fragmentada/especializada, que Gramsci se opõe ao defender uma escola unitária de formação omnilateral.

A escola pensada por Gramsci tem como elemento fundamental o trabalho, e constitui-se em seu princípio educativo, estando organicamente vinculada ao trabalho industrial. No entanto, a este modelo de escola unitária deve corresponder um modelo de sociedade unitária, ou seja, a escola unitária de Gramsci é um projeto político. Ademais, neste modelo de escola unitária inspirada no trabalho moderno e desinteressado, o 2º grau, que corresponde à sua fase final, deveria permitir ao jovem o pensamento autônomo e independente em organicidade com suas relações sociais concretas.

Contrapondo o modelo de sociedade unitária, o modelo neoliberal, que ganha força na década de 1990, sustenta modelos “modernos” de ensino médio, que oferecem a uma parcela da população uma educação essencialmente voltada à formação de mão de obra e ao mercado, enquanto a classe dirigente tem acesso a uma formação voltada à continuidade dos estudos.

A aprovação da Lei nº 9.394/96, apesar de apresentar um avanço significativo ao reconhecer o ensino médio como parte da educação básica, molda-se ao modelo neoliberal e seus princípios de classe por meio do Decreto nº 2.208/97, que, conforme se demonstrou, estabelece a dualidade entre a formação geral e educação profissional.

Diante da conjuntura que elegeu como Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e que marcou a revogação do Decreto nº 2.208/97, adotou-se a estratégia de assumir um modelo de Ensino Médio Integrado à educação profissional, que se constituísse em uma “travessia”, ou seja, que contivesse os princípios necessários a uma educação politécnica, porém, limitado em seu plano político e material.

O Ensino Médio Integrado propõe uma educação pautada em fundamentos técnico-científicos e histórico-sociais, em que se materializam os conhecimentos que estão na base da organização social e dos diversos ramos produtivos contemporâneos, questionando a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, sendo uma alternativa viável ao projeto de formação fragmentada, imposta pela divisão do trabalho no sistema capitalista. Esta mesma conjuntura permitiu a reestruturação da rede de escolas vinculadas à União, de forma que estas pudessem, conforme defende Gramsci, incorporar valores da classe trabalhadora.

Mesmo que a nova institucionalidade representada pelos Institutos Federais tenha como elementos norteadores os princípios expressos pela educação politécnica e encontre no Ensino Médio Integrado um ponto forte nesta direção, é latente que esta mesma institucionalidade se insere em uma sociedade de classes e em um sistema sócio-político-econômico com profundas desigualdades sociais.

A efetivação do Ensino Médio Integrado não se constitui em uma dádiva, mas é, sim, fruto de lutas e embates e da mobilização social que exigia uma educação integrada, omnilateral, politécnica e unitária, como elemento de justiça social e pela inclusão das classes trabalhadoras.

É preciso que esse modelo de educação sirva como uma “travessia” à consciência crítica e a emancipação do trabalho e do trabalhador. É necessário, portanto, que seja dado aos projetos educacionais um caráter democrático e acessível. O Ensino Médio Integrado, ao contemplar a educação básica, articulando-se ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, é um direito social. Não é possível que a articulação com o mundo do trabalho, expressa por esta modalidade de ensino, se confunda com uma formação para o mercado de trabalho, de forma fragmentada e aligeirada, mas sim constituir-se, o trabalho, como princípio educativo.

A institucionalidade dos Institutos Federais deve se constituir, portanto, em resistência ao que Frigotto (2012, p.77) chama de “entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teria do capital”.

Sabemos que, atualmente, as forças conservadoras e reacionárias que assumiram o poder político no Brasil colocam-se em direção diametralmente oposta ao modelo do Ensino Médio Integrado. O êxito, ou não, de sua estratégia está atrelada ao sucesso das tarefas imediatas que se dispõem a realizar.

Os recentes retrocessos nas políticas educacionais, como a Lei nº 13.415/2017, a adoção da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 1/2021) e a retomada da pedagogia das competências são, sem dúvida, parte desta estratégia. Diante deste contexto, haverá espaço para que, de fato, os conhecimentos necessários para uma formação politécnica se concretizem? Com as disputas empreendidas nos mais diversos âmbitos estatais e sociais será possível manter a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais? A necessidade de uma certificação técnica pode subverter as aspirações de formação politécnica?

Por outro lado, é evidente que algumas condições estruturais asseguradas aos Institutos Federais, como a autonomia, permitem um certo grau de resistência, porém este também é limitado, visto que sua própria sobrevivência depende do poder estatal.

Porém, na direção do gérmen da unitariedade que se pretende para o Ensino Médio Integrado no Institutos Federais, Mézáros (2008, p.96) alerta que “a concepção socialista de educação é qualitativamente diferente mesmo dos ideais educativos mais nobres da burguesia ilustrada, formulados na base ascendente do desenvolvimento capitalista”.

Portanto, uma educação realmente emancipadora só será possível ao se compreender que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale [...] a substituir as forças onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉZÁROS, 2008, p.47).

Desta forma, a necessidade de uma profissionalização no ensino médio não deve ser fim em si mesma, ou seja, o objetivo não é a formação de técnicos, mas de pessoas capazes de compreenderem a realidade e atuar sobre ela no sentido de transformá-la.

É nesta perspectiva que se deve superar a sociedade de classes, tendo na educação uma prática social capaz de criar condições para que cada ser humano desenvolva as possibilidades, capacidades e habilidades criadas historicamente pela sociedade.

Por fim, este estudo nos permitiu traçar um caminho entre a proposta de uma escola única (unitária), que promova a educação dos jovens na perspectiva de uma formação integral, ou seja, que não diferencia o trabalho intelectual do trabalho manual, promovendo a omnilateralidade da educação.

No entanto, não foram abordados todos os aspectos pertinentes ao tema (e nem poderiam ser), deixando ainda muito a ser pesquisado, o que reforça a compreensão de que é necessário o desenvolvimento de outros estudos sobre o tema, que se voltem, dentre outras questões, para aprofundar as análises acerca das oportunidades e limitações impostas pela oferta do Ensino Médio Integrado e qual o impacto desta diretriz para formação dos jovens trabalhadores em termos das concepções presentes nos projetos pedagógicos e como essas disposições se materializam em práticas de formação.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. **As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19**. Revista NORUS, vol. 8 nº 14, p. 8-39, ago./dez, 2020. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908>>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- BONELLI, Regis; GONÇALVES, Robson. **Para onde vai a estrutura industrial brasileira?** Brasília: IPEA, 1998. Disponível em:
 <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2307/1/td_0540.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF: palácio do planalto, s/d. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- _____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, s/d. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 01 abr 2021.
- _____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, s/d. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 maio de 2021.
- _____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, s/d. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.
- _____. **Lei nº 8.711**, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, 1993. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18711.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- _____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, 1994. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: palácio do planalto, 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: palácio do planalto, 2005a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.534**, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de escolas técnicas e agrotécnicas federais e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111534.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. **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. Brasília, DF: palácio do planalto, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 25 maio 2021.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: palácio do planalto, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm> Acesso em 12 set. 2021.

_____. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: palácio do planalto, 2017a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: palácio do planalto, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 3.462**, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: palácio do planalto, 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3462.htm>. Acesso em: 08 maio 2021.

_____. **Decreto nº 4.127**, de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, s/d. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 maio 2021.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do planalto, 2004a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: presidência da república, 2006. Disponível em: < <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5773&ano=2006&ato=453UTTU50MRpWT4ac>>. Acesso em 15 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: palácio do planalto, 2007b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: palácio do planalto, 2017b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm> Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Brasília, DF: palácio do planalto, s/d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm>. Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes**. Brasília: DF, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf> Acesso em: 02 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Novo ensino médio: perguntas e respostas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Base,ensino%20de%20todo%20o%20Brasil.>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/catalogo_tecnicos.pdf> Acesso em: 22 jun. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plano de expansão da rede federal – fase I**. Brasília, DF: 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 03 jul. 2021.

_____. Ministério do Trabalho. **Resolução CODEFAT nº 194**, de 23 de setembro de 1998. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador -PLANFOR, [...] no período 1999-2002. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 1998. Disponível em: <<https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%c3%a7%c3%a3o-n%c2%ba-194-de-23-de-setembro-de-19981.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Presidência da República. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura pelo Presidente da República Nilo Peçanha**. Rio de Janeiro: 1910 (p.74). Rio de Janeiro, RJ: s/d. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/presidential>> Acesso em 10 mar. 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; MONTEIRO, Maria Auxiliadora. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CARMO, Jefferson Carriello do. SILVA, Ivanilson Bezerra da. **O atualismo gentiliano e a política de estado: fundamentos da reforma educacional de giovanni gentile**. *Rev. HISTEDBR On-line* Campinas, SP v.19 1-18 e019013. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8653162/19244/49522>> . Acesso em 31 jul. 2021.

ClAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; ClAVATTA, Maria. (Org.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, UFF, 2011.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: MG. v.23, nº 1, p.187-205. jan-abr., 2014.

_____. **A educação profissional e tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado**. 2021. Disponível em < <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/A-EPT-E-O-DESAFIO-DE-ADMINISTRAR-O-CAOS-LEGALIZADO.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2021.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 49, jan./abr., 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, nº 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 maio 2021.

_____. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, Guadalupe T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

Confederação Nacional das Indústrias (CNI). **Custo Brasil: Agenda no Congresso Nacional - Confederação Nacional da Indústria**, Rio de Janeiro, RJ: CNI, 1996.

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **As novas diretrizes curriculares EPT no contexto da rede federal de educação profissional**. Brasília: DF, 2021. Disponível em: < https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/10.-Documento-final_GT-Dirigentes-de-Ensino-FDE-revisao-final-2021.pdf> Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília: DF, 2021. Disponível em: < https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf> Acesso em: 05 set. 2021.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. **Parecer CNE/CEB N° 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, s/d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB N° 39/2004**, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n° 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Parecer CNE/CES n° 277/2006**, de 07 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB n° 11/2008**, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP n° 17/2020**, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP n° 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n° 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP n° 01/2021**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%A2ncias>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB n° 6/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o-DIRETRIZES-EDUCACAOPROFISSIONAL-6_12-ATUAL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

COSTA, Eduardo José Monteiro da. Políticas públicas e o desenvolvimento de arranjos produtivos locais em regiões periféricas. **Inclusão Social.**, Brasília, DF. v.7, n.2, p.30-47, jan./jun., 2014.

CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e Ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, v. 38, nº 139, p. 293-308, 2017.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, vol. 6, pp. 71-91, 2016.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho Necessário**. v.17, nº 32, jan-abr, 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>> Acesso em : 10 maio 2021.

_____. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade.**, Campinas. v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 02 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 26-41.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, no.46, p.235-254, abr., 2011.

_____. Ensino Médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola – Seção Entrevista*. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999. vol. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere.** (Maquiavel - notas sobre o Estado e a Política). 7ª ed. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Cadernos do Cárcere.** O *Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. 2º ed., v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará [IFCE]. **Resolução nº 100**, de 27 de setembro de 2017. Fortaleza: CE, 2017. Aprova o Regulamento para Criação, Suspensão de Oferta de Novas Turmas, Reabertura e Extinção de Cursos do IFCE. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proen/acoes-e-programas/AprovaoRegulamentoparaCriacaoSuspensodeOfertadeNovasTurmasReaberturaeExtinnodeCursosdoIFCE.pdf>> Acesso em: 02 set. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais [IFSudestedeMinas]. **Regulamento de criação, extinção e desativação temporária de cursos técnicos e de graduação.** Belo Horizonte: MG, 2012. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/cronograma-abertura-de-cursos-novos/regulamento-cac-aprovado-pelo-cepe-junho-2012_1.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2019. Disponível em: <

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>
Acesso em: 02 out. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Ferreira, N. (Org.) **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.390. 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 11-26, out./nov./dez. 2020.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores de cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Thiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, nº 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. v.1. 27.ed. (rev.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Editora Vozes, 2018.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 23, nº 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação para além do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jul. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

_____. **O sucesso da rede federal no Enem**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6257-enemescola-230710&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2021.

_____. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Partido dos Trabalhadores. **Uma Escola do tamanho do Brasil**. São Paulo: SP, 2002. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/csbs/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém:PA, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>>. Acesso em: 13 maio 2021.

PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/22-1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PIRES, Marília Freitas C. O materialismo histórico-dialético e a Educação In. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**; v.1, nº1, p. 87-94. 1997. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30353/S1414-32831997000200006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Coord.). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

PRADO, Eugênia Damasceno Vieira. **Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas subsídios para formação pedagógica**. Contrato MEC - SEG/FGV. Brasília: INEP, 1978.

RAMOS, Marise. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. HOLOS, vol. 6, 2016, p. 3-21. Disponível em: <
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>>, Acesso em 13 abr. 2021.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3º Ed. São Paulo Cortez, 2006.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017. Disponível em: <
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: < <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 107-128.

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho e Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov., 2007. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/tes/a/wHKGs8ZFRthbvFZdzgmFCmG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 de set. 2021.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>> Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: < <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-educacao-e->

correntes-pedagogicas-no-brasil-um-estudo-a-partir-da-formacao>. Acesso em 01 abr. 2021.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 12ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. O choque teórico da Politecnicia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPS/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, nº1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpvrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 02 out. 2021.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Sobre a concepção de politecnicia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 32, jan/abr., p. 152-180, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SILVA, Deise Rosalio. **O lugar da educação em Gramsci**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro. Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais. In: **Reunião Científica da ANPED Sul**, jul., Curitiba. Anais, p. 1-20, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.