

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JÚLIO CÉZAR GARCIA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE OS
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

GOIÂNIA-GO

2017

JÚLIO CÉZAR GARCIA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE OS
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação, sob a orientação da Professora Dra.
Lúcia Helena Rincón Afonso.

GOIÂNIA-GO

2017

G216

Garcia, Júlio César

O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano [manuscrito]: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral/ Júlio César Garcia.-- 2017.

266 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.233-247

1. Instituto Federal Goiano(IF Goiano). 2. Educação - Ensino médio integrado. 3. Educação extra-escolar - Formação humana. 4. Trabalho. 5. Educação - Omnilateralidade. I.Rincón Afonso, Lúcia Helena. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.5(043)

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
A CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 13 de setembro de 2017.

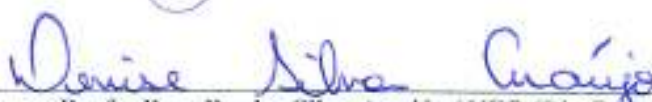
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)



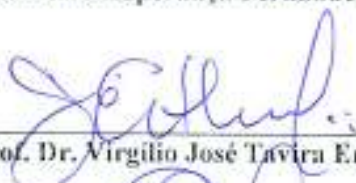
Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG (Pós-Doutoranda - PUC Goiás)



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás



Prof. Dr. Virgílio José Távira Erthal / IF Goiano



Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro / IF-Goiano

Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

À Virgínia, ao Gabriel e ao Lucas, esposa amada e filhos queridos.

À Dona Zarica, minha mãe, mulher guerreira e, ao Seu Divino, (in memorian), meu pai.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lúcia Rincón, minha querida orientadora, que durante esse percurso de três anos e meio passou a fazer parte de minha vida também como amiga, tendo em vista que as sessões de orientação não se limitavam à frieza das questões metodológicas da construção da tese, mas de discussões sobre educação, política e principalmente sobre a vida. Com certeza, professora, a senhora exerceu com maestria o processo da omnilateralidade, pois saio desse doutorado sabedor que a minha história sou eu quem a construo, mesmo com as limitações que o sistema nos impõe.

Mas se cheguei até ao doutorado foi graças aos conhecimentos adquiridos no mestrado que fortificaram esse desafio, por isso agradeço à Professora Denise Araújo pelos ensinamentos durante o mestrado e que foram de suma importância para o alicerce dessa tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, em especial aos professores Maria Esperança e José Maria, que muito contribuíram para consecução desse sonho.

A todos meus amigos que me incentivaram na consolidação dessa caminhada, em especial aos irmãos de coração Elias e Virgílio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, nas pessoas do Reitor, Professor Vicente Pereira de Almeida e do Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação, Professor Fabiano Guimarães, que por meio do Programa de Incentivo à Capacitação proporcionou não só a mim, mas a vários colegas, a possibilidade e a oportunidade de formação nos mais diversos níveis.

Aos colegas do IF Goiano que me ajudaram nessa pesquisa por meio das respostas ao questionário.

Aos colegas do Campus Trindade pela compreensão e apoio nessa jornada.

Aos colegas da turma de Doutorado/2014, por compartilharmos momentos de medo e angústia, mas também de alegrias, felicidades e sucesso.

À família: irmão, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas.

Ao Seu Jorge e Dona Luizete, meu sogro e sogra.

Aos meus filhos, Gabriel e Lucas.

Aqueles que foram morar no oriente eterno, mas que fizeram a diferença na minha formação enquanto ser humano, meu pai e D. Filinha.

Minha esposa Virgínia, pela paciência em meus momentos de mau humor, pelo incentivo nos momentos de angústia e até desespero, por assumir durante esse tempo responsabilidades que eram minhas, por abdicar de festas, passeios e viagens, em respeito ao momento que estava passando.

E àquela que me deu a vida e que me ensinou que o caminho do bem, apesar de ser difícil, é o melhor a ser seguido, D. Zarica.

RESUMO

O presente estudo, concebido no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC – Goiás, na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, teve como objeto de pesquisa o Ensino Médio Integrado (EMI). Tal modalidade de ensino apresenta-se como uma possibilidade de uma educação emancipatória capaz de transformar as vidas de milhares de jovens e adolescentes, assumindo a possibilidade de uma formação integral e omnilateral do ser humano. O objetivo geral do trabalho foi identificar e analisar a percepção dos professores sobre a concepção do EMI no Instituto Federal Goiano tendo essa instituição como o *locus* da pesquisa e seus professores como sujeitos. Em seu percurso metodológico adotou-se os princípios da pesquisa qualitativa tendo como referencial investigativo o materialismo histórico dialético. Nas técnicas para coleta de dados, foram aplicados questionários aos 630 professores da instituição pesquisada, tendo obtido o retorno de 149 respostas. Outra técnica utilizada foi análise documental por meio do exame dos PPCs dos cursos técnicos integrados de informática e agropecuária. Na elaboração do referencial teórico, o estudo partiu da análise do trabalho como atividade criativa do homem e como categoria central do processo de sua humanização, de modo a compreender como ocorre a transformação do ser biológico em ser social, pela mediação do trabalho com a natureza. Interessou-nos, ainda, perceber como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho por meio de um processo que envolve a relação entre as coisas, com predomínio do objeto sobre o sujeito. Discute-se ainda a educação politécnica como possibilidade de rompimento da escola como instrumento de alienação do homem pelas novas relações sociais de produção impostas pelo capitalismo. São analisados os elementos históricos que determinaram as políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade no contexto histórico da educação brasileira e apresentação das linhas gerais que orientaram as Reformas da Educação Profissional, empreendidas pelos governos FHC e Lula, enfocando, em particular, as que implicaram separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, revelando o processo histórico, político e social nas quais foram construídas. Os resultados encontrados quanto à percepção dos professores sobre o EMI, indicaram que há, na sua maioria, um desconhecimento dos princípios e fundamentos que regem essa modalidade de ensino, prevalecendo ainda uma visão de formação para o mercado de trabalho em detrimento a uma formação omnilateral, indicando a necessária formação continuada dos docentes. Ressalta-se nos achados da pesquisa, que a consolidação de uma formação humana integral envolve questões que perpassam a organização pedagógica da instituição, envolvendo impasses políticos, econômicos e sociais próprios de uma sociedade cindida em classes e que são desafios a serem enfrentados para o estabelecimento de uma proposta educacional omnilateral enquanto “travessia” para uma sociedade equânime que rompa com a lógica do sistema capitalista.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Politecnia, Omnilateralidade, Escola Unitária, Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The present study, conceived in the Post-Graduation Program in Education of PUC - Goiás, in the Line of Research "State, Policies and Educational Institutions", had as object of research the Integrated High School (EMI). This modality of teaching presents itself as a possibility of emancipatory education capable of transforming the lives of thousands of young people and adolescents assuming the possibility of an integral and omnilateral formation of the human being. The general objective of this work was to identify and analyze the teachers' perception about the design of the EMI in the Federal Goiano Institute, having this institution as the locus of the research and its teachers as subjects. In its methodological course the principles of the qualitative research were adopted having as investigative referential the dialectical historical materialism. In the techniques for data collection, questionnaires were applied to the 630 teachers of the institution where the return of 149 responses was obtained. Another technique used was documentary analysis through the examination of the PPCs of the integrated technical courses of informatics and agriculture. In the elaboration of the theoretical reference, the study started from the analysis of work as a creative activity of man and as the central category of the process of its humanization, in order to understand how the transformation of the biological being into social being occurs through the mediation of work with nature. We were also interested in understanding how the capitalist mode of production transforms the creativity of work through a process that involves the relation between things, with predominance of the object over the subject. Polytechnic education is also discussed as the possibility of breaking school as an instrument of alienation of man by the new social relations of production imposed by capitalism. The historical elements that determined the educational policies regarding professional education and its relationship with society in the historical context of Brazilian education and the presentation of the general guidelines that guided the Professional Education Reforms undertaken by the governments FHC and Lula are analyzed, focusing, in particular, which implied the structural separation between high school and technical education, revealing the historical, political and social process in which they were built. The results found regarding the teachers' perception about the EMI indicated that there is, for the most part, an ignorance of the principles and foundations that govern this modality of teaching, prevailing still a vision of training for the labor market to the detriment of an omnilateral formation, indicating the necessary continuing education of teachers. It is emphasized in the research findings that the consolidation of an integral human formation involves questions that pervade the institution's pedagogical organization, involving political, economic and social impasses characteristic of a class-divided society and which are challenges to be faced for the establishment of an omnilateral educational proposal as a "crossing" to an equitable society that breaks with the logic of the capitalist system.

Keywords: Work, Education, Polytechnic, Omnilaterality, Unitary School, Integrated Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Relação dos PPCs analisados.....	179
Quadro 2	-	Análise do Objetivo Geral dos PPCs.....	192
Quadro 3	-	Análise da Justificativa dos PPCs.....	194

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.....	172
Gráfico 2	- Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	173
Gráfico 3	Oferta de Cursos no IF Goiano.....	180
Gráfico 4	- Gênero dos sujeitos pesquisados	181
Gráfico 5	- Cor/raça dos sujeitos pesquisados	182
Gráfico 6	- Idade dos sujeitos pesquisados	182
Gráfico 7	- Formação acadêmica dos sujeitos pesquisados	183
Gráfico 8	- Última titulação dos sujeitos pesquisados	183
Gráfico 9	- Tempo de experiência no magistério	184
Gráfico 10	- Tempo de trabalho no IF Goiano	184
Gráfico 11	- Prioridade dos cursos técnicos integrados para a comunidade institucional	191
Gráfico 12	- Opinião dos professores quanto ao objetivo na formação dos alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio	197
Gráfico 13	- Articulação entre professores da área de formação geral com os professores da área técnica	199
Gráfico 14	- Formas de planejamento das disciplinas que compõe os cursos.....	200
Gráfico 15	- Opinião dos professores sobre as experiências de integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas	202
Gráfico 16	- Avaliação dos professores de como a aplicação dos conceitos do currículo integrado vem ocorrendo na prática no IF Goiano	205
Gráfico 17	- Percepção dos professores sobre a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do curso em que ministram aula	206
Gráfico 18	- Participação dos professores na elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico dos cursos em que ministram aulas.....	207
Gráfico 19	- Conhecimento dos professores sobre a concepção de Currículo Integrado	212
Gráfico 20	- Conhecimento dos professores sobre a concepção de	213

	politecnia.....	
Gráfico 21	- Conhecimento dos professores sobre a formação humana omnilateral	213
Gráfico 22	- Conhecimento dos professores sobre a concepção de "Escola Unitária"	214
Gráfico 23	- Tempo de Trabalho no IF Goiano	216
Gráfico 24	- Em algum momento da sua formação inicial você teve contato com o tema "Currículo Integrado"	218
Gráfico 25	- Orientações e esclarecimentos sobre os princípios políticos, pedagógicos e didáticos visando o trabalho docente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio	219
Gráfico 26	- Na sua instituição, cursos, seminários, fóruns de discussão sobre a integração do ensino médio e a educação profissional	221
Gráfico 27	- Nas reuniões pedagógicas, há momentos de discussão sobre as formas de integração entre as disciplinas do(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio?	221
Gráfico 28	- A respeito das disposições do Decreto 5.154/2004 que trata da articulação entre o ensino médio e a educação profissional você diria que	226
Gráfico 29	- Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio você diria que	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT	- Associação Internacional de Trabalhadores
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEAF	- Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPTNM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
EBTT	- Educação Básica Técnica e Tecnológica
EMI	- Ensino Médio Integrado
EP	- Educação Profissional
EPT	- Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	- Escola Técnica Federal
FDE	- Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIESP	- Federação da Indústria do Estado de São Paulo
GTRU	- Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IF	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IF Goiano	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFET	- Instituição Federal de Ensino Tecnológico
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MTb	- Ministério do Trabalho
PDI	- Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIR	- Plano de Implantação da Reforma (PIR),
PL	- Projeto de Lei
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
RFEPT	- Rede Federal Educação Profissional Tecnológica
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SESu	- Secretaria de Ensino Superior
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH	- Teoria do Capital Humano
UNEDs	- Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.....	23
1.1 O Trabalho como elemento fundante do Ser Social.....	24
1.2 A subsunção do Ser Social pelo capital	34
1.3 O papel da escola no modo de produção capitalista.....	43
CAPÍTULO II - POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	59
2.1 Formação Unilateral <i>versus</i> Formação (Om)onilateral – Disputas na Formação Humana.....	59
2.2 O Papel da Educação no Processo de Constituição do Ser Humano Omnilateral	64
2.3 O Conceito de Politecnia – Primeiras Aproximações.....	68
2.4 O Desenvolvimento da Politecnia no Brasil e o Ensino Médio.....	76
2.5 A Concepção de Escola Unitária e o Trabalho como Princípio Educativo	87
2.5.1 A Escola Unitária de Gramsci.....	94
2.5.2 O Trabalho Como Princípio Educativo.....	96
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	99
3.1 Os primórdios da Educação Profissional no Brasil.....	100
3.2 A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino.....	105
3.3 Lei 4.024/1961 – a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e suas implicações para o ensino profissional	111
3.4 A Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Grau - Lei 5.692/1971: mais uma medida técnica para resolver problemas políticos	113
CAPÍTULO IV – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB/1996) - LEI 9.394/1996 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	119
4.1 A reforma da Educação Profissional no Governo FHC.....	123
4.1.1 A Gênese da Reforma: O PL 1.603/96.....	123
4.1.2 Decreto 2.208/1997 – O documento da reforma e seus complementos	131
4.2 Educação Profissional no Governo Lula: o processo de revogação do Decreto 2.208/1997 e a construção do Decreto 5.154/2004.....	148

4.3 Lei 11.741/2008 – A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na LDB	155
4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções de Educação em Disputa.....	157
4.5 A Nova Institucionalidade da Educação Profissional – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.....	163
4.5.1 Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – um breve percurso histórico	164
4.5.2 As Bases Conceptuais e Legais dos Institutos Federais	165
4.5.3 A Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	168
4.5.4 A Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás.....	174
CAPÍTULO V - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	177
Com esta perspectiva debruçamo-nos para conhecer nosso objeto.....	177
5.1 Natureza da Pesquisa	177
5.2 Procedimentos para coletas dos dados: análise documental e questionário	179
5.3 O <i>Locus</i> da pesquisa: O Instituto Federal Goiano	181
5.4 Os Sujeitos da Pesquisa.....	182
5.5 Análise dos Dados.....	186
CAPÍTULO VI - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO ..	187
6.1 Prioridade na formação dos alunos nos cursos de EMI: visão institucional e docente.....	191
6.2. Prática de integração entre os professores.....	199
6.3 Conhecimento e compreensão dos professores sobre concepção do EMI	204
6.3.1 Sobre a concepção de currículo.....	209
6.4 Formação inicial e continuada dos professores para atuarem no EMI.....	216
6.5 Conhecimento da legislação da EPTNM.....	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
APÊNDICES.....	248
Apêndice I – Instrumento de Pesquisa	249
Apêndice II - Respostas do Questionário	256

INTRODUÇÃO

Entendo que uma tese, além de ser um documento que expressa o estudo aprofundado sobre determinado assunto, também manifesta a historicidade do momento em que foi elaborada, uma vez que a sociedade só pode ser compreendida através da referência de sua história, em especial neste trabalho, no que se refere ao papel da educação como meio de transformação do ser humano. Este entendimento se apoia em uma concepção de história que compreende que:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25)

Essa passagem de Marx ilustra muito bem o momento histórico por que hoje passa o Brasil. Um país em crise (política, econômica, fiscal, moral, ética, etc.) que regride novamente a um conservadorismo tradicional com viés político de direita, onde direitos sociais fundamentais conquistados a duras lutas pelos trabalhadores vêm sendo derrubados em prol do retorno de uma política econômica neoliberal tendo a classe empresarial como fiadora, principalmente aquelas ligadas ao capital financeiro.

Nesse contexto, sob discurso da necessidade de modernização do país, reformas vêm sendo propostas e implementadas sem uma ampla discussão e participação da sociedade e impostas de forma autocrática por um governo alçado ao poder por um golpe jurídico, parlamentar e mediático transvestido de *impeachment*.

Dentre as reformas já implementadas que afetam diretamente a classe trabalhadora podemos citar:

- ✓ a Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2015 que estabelece um teto de gastos ao governo federal por 20 anos, afetando o orçamento de áreas sociais sensíveis como a saúde, educação e assistência social;
- ✓ a Lei 13.467 de 13/07/2017 que altera a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em pontos básicos dos direitos dos trabalhadores;
- ✓ a Lei 13.415 de 16/02/2017 que alterou a Lei 9.394/2006 na estrutura e organização do ensino médio em âmbito nacional.

Outras reformas encontram-se em discussão, como a previdenciária, que se for aprovada representará mais um duro golpe aos direitos da classe trabalhadora.

Mas há de se ressaltar, que a sociedade organizada, frente aos desdobramentos dessa crise, vem mostrando resistência, principalmente pelos movimentos sociais, organizações sindicais, acadêmicas, estudantis, etc.

Em relação à reforma do ensino médio, que é uma das categorias tratadas neste estudo, novamente encontra-se no centro das discussões e mais uma vez o Estado utiliza-se do instrumento da reforma para controlá-lo e regulá-lo em prol de suas necessidades políticas e econômicas. De novo a classe trabalhadora é prejudicada por uma contrarreforma¹, agora aprovada pelo governo Temer, pois

[...] além de apresentar uma forma autoritária de fazer política educacional, apresenta um conteúdo que banaliza a formação no Ensino Médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases, que lhe havia atribuído a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A experiência histórica nos dá a devida certeza de que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica. Muito pelo contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e a piorar o desempenho dos alunos. (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 290)

Assim, a necessidade de uma observação dos fatos históricos em sua ação dinâmica que levam a constantes transformações da realidade, é fundamental para a compreensão e superação das relações conflitantes produzidas nas intensas mudanças sociais que passamos atualmente.

Foi diante desse contexto histórico que elaboramos este trabalho. Ressaltamos que a compreensão desse cenário é significativa para essa pesquisa, uma vez que as reflexões que ela apresenta sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) vão de encontro com a volta da dualidade institucionalizada proposta no projeto hegemônico da contrarreforma do Governo Temer.

Antes de iniciarmos a discussão sobre o EMI, acredito ser importante elencar os elementos que me instigaram a esta pesquisa.

Começo pela minha trajetória profissional. Professor de Educação Física há 22 (vinte dois) anos na Educação Profissional (EP), entre sala de aula, coordenação de ensino e direção. Iniciei meus trabalhos em 16/01/1995 no Estado de Goiás, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres, que após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em dezembro de 2008, passou a integrar o Instituto Federal Goiano com a

¹ Chamada por Eliza Bartolozzi Ferreira e Monica Ribeiro da Silva de contrarreforma.

denominação de Campus Ceres. Na minha prática como professor, atuei exclusivamente no ensino médio integrado da EP, o que explica o meu interesse em pesquisar e refletir sobre o EMI, evidenciando os desafios de consecução dos objetivos políticos, pedagógicos e metodológicos dessa modalidade de ensino.

Ressalto que nesse trajeto foi possível vivenciar as reformas sofridas por essa modalidade de ensino da década de 1990 até os dias atuais por meio de leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias que a regulamentaram durante esse período.

O início dos meus trabalhos coincidiu com o primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) ainda sob a Lei nº 5.692/1971, que foi substituída no ano seguinte pela Lei nº 9.394/1996. Em 1997 entrou em vigor o Decreto nº 2.208/1997 que dentro de seus artigos estabelecia a separação entre o ensino médio e a EP. Em 2004, já sob a condução do governo Lula, o Decreto nº 5.154/2004 foi sancionado em substituição ao Decreto nº 2.208/1997 o que possibilitou o retorno da integração entre o ensino médio e a EP.

Outro elemento de interesse em pesquisar o Ensino Médio Integrado (EMI) provém da vontade de dar continuidade e aprofundar os estudos iniciados na dissertação de mestrado defendida em 2012 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, com o título “A Reforma da Educação Profissional: a dualidade assumida” tendo como orientadora a Professora Doutora Denise Silva Araújo.

O estudo que hoje faço no doutorado resulta de um processo de reflexão, sendo que, inicialmente, seria o tema a ser pesquisado no mestrado, mas devido ao alto grau de complexidade da pesquisa, que carecia de um maior aprofundamento teórico da minha parte, não foi possível devido ao tempo de integralização do mestrado, que na verdade me proporcionou o sólido alicerce necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi a partir da minha atuação como coordenador de ensino que percebi a necessidade de uma investigação maior sobre o EMI. Sentia grande dificuldade em viabilizar o processo de integração entre as disciplinas e incomodava-me não poder responder aos questionamentos dos professores sobre como colocar em prática um currículo integrado dentro de uma proposta de EMI.

Tenho como objeto de estudo desta pesquisa o EMI, pois é uma questão que me inquieta, mas também me motiva, pois acredito ser ele a possibilidade de uma educação emancipatória capaz de transformar as vidas de milhares de jovens e adolescentes que procuram essa modalidade para concluírem a educação básica e prosseguir no ensino superior e/ou já adentrarem ao mundo do trabalho. É aí que, a meu ver, reside sua importância.

Acredito que essa modalidade de ensino não se reduz a essas duas perspectivas de formação. Na verdade, na minha concepção, ele assume a possibilidade de uma formação integral, omnilateral do ser humano entendendo-o “como uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que tem direito ao ensino médio pleno, e ao mesmo tempo, necessitam situar-se no sistema produtivo” (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15), uma vez que uma proposta de educação politécnica ainda não é possível diante da realidade imposta pelo sistema capitalista.

Ciavatta (2005) ao falar sobre a ideia de uma formação integrada aponta para a superação

[...] do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. (...) Os termos de formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder, também, as necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

No contexto apresentado pela pesquisadora, alinho-me com ela na compreensão do EMI como uma proposta cujo conteúdo procura romper com a dicotomia entre o saber e o fazer, buscando a formação integrada onde as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia estejam articuladas para propiciar a formação omnilateral do ser humano, o que demanda uma educação que esteja em contraponto à formação unilateral proposta pelo sistema de produção capitalista.

Para esse contraponto é que o EMI elege o trabalho como seu princípio educativo, na intenção de integrar teoria e prática, trabalho intelectual ao trabalho produtivo, com a finalidade de formar seres humanos que estejam preparados para criar e conduzir sua própria história nas diversidades do mundo do trabalho.

Em sua forma normativa, o EMI está regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004 que teve seu conteúdo em parte absorvido pela Lei nº 11.741/2008² e pela Resolução CNE/CEB

² Por meio da Lei 11.741/2008 o EMI foi incorporado ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) pela alteração do Art. 36.

nº 06/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

Considerando os aspectos até aqui apresentados, onde está posto o desafio de romper com uma dualidade estrutural que está na gênese da educação brasileira, neste trabalho, nos propomos contribuir na compreensão da concepção do EMI no IF Goiano, investigando a percepção dos professores sobre essa modalidade de ensino, delimitando o Instituto Federal Goiano como campo desta pesquisa, de forma que a investigação possa representar um conjunto de informações que permitam conhecer as implicações e consequências dessa modalidade de ensino na organização dessa Instituição.

Assim, após 13 (treze) anos da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que facultou a integração do ensino médio com a EP, ainda surgem inquietações e incertezas sobre a apropriação por parte das instituições e dos professores dos pressupostos de um currículo integrado, pois nem sempre o que é prescrito pela lei significa a garantia que ocorra na prática.

Nessa perspectiva, propomos empreender uma análise, na tentativa de compreender a construção da integração curricular entre ensino médio e educação profissional, e com base nessa política apreender e compreender a percepção dos professores aos fatores que têm facilitado e os que têm obstaculizado a consolidação dessa integração nos *campi* do Instituto Federal Goiano.

Para nortear este estudo, foi estabelecida a seguinte questão orientadora: **Qual a percepção do corpo docente do IF Goiano sobre a concepção de integração entre ensino médio e educação profissional, preconizada pelo Decreto 5.154/2004, das DCNEPTNM e do Documento Base do EMI?**

A partir do questionamento apresentado, o primeiro objetivo desta pesquisa, de forma mais ampla, foi o de identificar e analisar a percepção dos professores sobre a concepção do Ensino Médio Integrado no IF Goiano. Pretendeu-se ainda, identificar e analisar a compreensão existente hoje sobre o objetivo do EMI na formação dos alunos na ótica dos professores e da instituição; analisar como vem ocorrendo a prática de integração das disciplinas entre os professores; identificar e analisar como os professores compreendem os princípios da concepção do EMI; analisar a formação inicial e continuada dos professores em relação à concepção do EMI e, também, analisar o conhecimento e a compreensão dos professores sobre a legislação que regulamenta e orienta o EMI.

Organização do Trabalho

A exposição deste trabalho está organizada em seis capítulos apresentados a seguir, acompanhados dos principais autores cujos trabalhos apoiaram as análises aqui empreendidas.

- ✓ **Capítulo I** - análise do trabalho como atividade criativa do homem e como categoria central do processo de sua humanização, de modo a compreender como ocorre a transformação do ser biológico em ser social, pela mediação do trabalho com a natureza. Interessa-nos, ainda, perceber como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho por meio de um processo que envolve a relação entre as coisas, com predomínio do objeto sobre o sujeito.

Referencial teórico: Antunes (2009, 2011); Aranha e Martins (2003); Brandão (2007); Engels (2004); Enguita (1989); Frigotto (1989); Kuenzer (1988, 1991, 2007); Lessa (1995, 2007); Lessa e Tonet (2011); Lopes (2011); Lukács (2013); Machado (1989); Manacorda (2010); Marx (1996, 2006, 2008); Marx e Engels (2006, 2011); Saviani (2007, 2008); Severino (2007); Ponce (2007).

- ✓ **Capítulo II** - discute-se a educação politécnica como possibilidade de rompimento da escola como instrumento de alienação do homem pelas novas relações sociais de produção impostas pelo capitalismo.

Referencial Teórico: Dore (2014); Engels (1982); Frigotto (2001); Gramsci (2001); Kuenzer (1988, 1989, 2011); Machado (1989, 1991, 1992); Manacorda (2010); Marx (2004, 2012, 2013); Marx e Engels (1998, 2000, 2011); Nogueira (1993); Nosella (2004); Nosella e Azevedo (2012); Rodrigues (1998); Saviani (1989, 2005, 2007, 2008); Saviani e Duarte (2010); Sousa Júnior (1999); Suchodolski (1976); Pino (2008).

- ✓ **Capítulo III** - são analisados os elementos históricos que determinaram as políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade no contexto histórico da educação brasileira.

Referencial teórico: Chagas (1984); Ciavatta (2005); Cunha (2000, 2002, 2005); Guiraldelli Jr (2006); Saviani (2008); Severino (2008); Machado (1989); Manfredi (2002); Kuenzer (1999, 2001), Rodrigues (2005); Romanelli (1978)

- ✓ **Capítulo IV** - apresentação das linhas gerais que orientaram as Reformas da Educação Profissional, empreendidas pelos governos FHC e Lula, enfocando, em particular, as que implicaram na separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, revelando o processo histórico, político e social nas quais foram construídas.

Referencial teórico: Castro (1997, 2005, 2008); Ciavatta (2005); Ciavatta e Ramos (2012); Cunha (2000, 2002, 2005); Saviani (2008); Severino (2008); Frigotto (2005); Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), (2005b), (2006), Frigotto e Ciavatta (2001), (2003); Machado (1989); Kuenzer (1999, 2001), Moura (2002, 2005, 2007); Pino (2008); Ramos (2002, 2006); Rodrigues (2005); Ortigara (2012); Ortranto (2010).

- ✓ **Capítulo V** - apresentação da metodologia utilizada; do campo no qual o trabalho empírico foi desenvolvido; dos sujeitos da pesquisa; dos instrumentos e os procedimentos da coleta de dados; da organização e o tratamento dos dados.

Referencial teórico: Alves (1991); Chauí (1998); Gaio (2009); Goldenberg (2009); Frigotto (2006); Lüdke e André (1986); Marx e Engels (2002).

- ✓ **Capítulo VI** - apresentação da análise dos dados coletados em campo, relacionando-os com a pesquisa bibliográfica e documental realizada, de acordo com os objetivos propostos neste estudo.

- ✓ **Considerações Finais** – apresentação de uma síntese dos resultados a partir da questão orientadora e das respostas encontradas neste estudo aos objetivos específicos propostos. Também são elencadas sugestões para o aprimoramento do EMI no IF Goiano.

Espero que este estudo possa contribuir para a reflexão do Ensino Médio Integrado tanto no âmbito do IF Goiano como também daqueles que desejam ampliar estudos sobre o tema aqui discutido. Desejo a todos uma boa leitura.

CAPÍTULO I - TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

A educação profissional é a modalidade de ensino que assume de forma explícita e clara o seu objetivo de preparar para o trabalho, o que torna necessário situar neste estudo, a análise do desenvolvimento das relações entre as categorias ‘trabalho’ e ‘educação’ na sociedade capitalista. Com isto, buscamos compreender a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, bem como os limites e possibilidades de sua superação, tendo como foco o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Kuenzer (1988), deve-se refletir que, em sua essência, o trabalho humano não se define por uma ruptura entre a teoria e a prática. Nas atividades do trabalho em que há predominância da força física, o homem não exclui a atividade intelectual, bem como em ações intelectuais existe algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental. Pode haver a predominância de um sobre outro, de acordo com a atividade, mas nunca o divórcio, pois decisão e ação são momentos inseparáveis no trabalho.

Nas relações sociais capitalistas, porém, em que a consciência é considerada superior à prática, ocorre todo um processo dicotômico de separação entre o intelectual e o manual, criando indivíduos que atuarão de forma distinta na sociedade. Kuenzer (1988) argumenta que, nesse momento, o que era inseparável no trabalho passa a ser separado nas relações sociais, trazendo como consequências a desqualificação e desumanização do trabalho por meio da sua divisão técnica: “destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes” (KUENZER, 1988, p. 30).

Para a compreensão dessa dualidade é necessário o entendimento de que tal fato deriva de relações conflituosas de uma sociedade que, dividida em classes, é marcada pela divisão técnica e social do trabalho. Sob esse prisma, segundo Kuenzer (1988), tal separação

[...] é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, a medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1988, p. 12).

Como a finalidade desta investigação é o estudo dessa dualidade no ensino, e considerando que a educação profissional é a modalidade que assume de forma explícita e

clara o seu objetivo de preparar para o trabalho, este primeiro capítulo tem como meta a análise do desenvolvimento das relações das categorias trabalho, educação e dualidade na sociedade capitalista. Tal procedimento se faz necessário para que se compreenda essa dicotomia, bem como os limites e possibilidades de sua superação, tendo como foco o trabalho como categoria principal.

Para tanto, inicialmente, analisamos dois momentos distintos do trabalho no processo evolutivo do homem como ser social. Num primeiro momento, o trabalho como atividade criativa do ser humano, categoria central do processo de humanização do ser humano, ou seja, a transformação do ser biológico em ser social pela mediação do trabalho, na sua relação com a natureza e como os outros homens. No segundo momento, refletimos sobre como o modo de produção capitalista transforma a criatividade do trabalho em um processo de relação entre coisas, com o predomínio do objeto sobre o sujeito. A partir daí, discutimos como o capital utiliza-se da escola como instrumento regulador do homem às novas relações sociais de produção.

1.1 O Trabalho como elemento fundante do Ser Social

Ao analisar o processo de constituição do ser humano, no qual, por meio de um percurso evolutivo, ele foi capaz de modificar sua relação com a natureza: de um ser biológico totalmente dependente a um ser social dotado de habilidades para modificá-la, buscamos compreender o processo de apropriação da cultura humana pelo indivíduo biológico, ação que o levou ao salto ontológico na constituição do ser social, bem como a gênese e a processualidade evolutiva das diversas formas de inserção desse ser no mundo que se dá em consequência de sua história. Ser que cria valores, culturas e crenças, ou seja, que se apropria daquilo que lhe dá as características de humano.

Ao iniciarmos o problema a ser tratado neste capítulo, optamos por centralizarmos nossa investigação, de modo ainda breve, nos estudos feitos por Lukács (2013) sobre a ontologia do ser social, que afirma ser o trabalho a categoria basilar no processo fundante do ser social, pois é por seu intermédio que se tem a gênese do ser humano, com a transformação da base material de sua vida.

É interessante destacar o significado do termo “ontologia”, que vem da combinação dos termos gregos *óntos* (ser) e *logos* (estudo), tendo como definição o estudo ou conhecimento do ser. Buscar o conhecimento ontológico é buscar a explicação da razão da existência do ser no mundo real. Por esse viés, emergem perguntas: Qual é o porquê da

existência da pedra, do animal, do ser humano? Qual a função desses entes no mundo real? A ontologia tenta responder essas inquietações.

Lukács (2013) concebe a sociedade como um complexo de complexos, tendo como a unidade básica o processo do ser humano. A sua base está estruturada em três grandes formas articuladas entre si: a inorgânica (mineral), a orgânica (biológica) e a social. Tais formas também são conhecidas, dentro da concepção lukacsiana, de esferas ontológicas - que compreendem o espaço onde seres de mesma finalidade se expressam. Segundo Lessa (2007), o mundo natural é composto por essas formas do ser, nas quais a esfera inorgânica comporta todos os seres inanimados (pedra, areia, montanha, reações físico-químicas etc.). Tem como essência de sua continuidade, o constante tornar-se outro (pedra se transforma em pó, o pó se transforma em pedra, o gelo em água), em que sua constituição se dá de forma autônoma, sem a necessidade de outra esfera para sua existência.

Para Lukács (2013) a esfera inorgânica é o fundamento de todos os seres, não há existência que não seja fundada na natureza inorgânica. A sua processualidade evolutiva é marcada pelo tornar-se-outro dos componentes físico-químicos que a constituem. Por meio de uma ruptura ontológica, a esfera inorgânica proporcionou o surgimento de uma nova forma: a esfera orgânica. Segundo Lukács,

[...] a ontologia da natureza inorgânica como fundamento de todo existente é geral pela seguinte razão: porque não pode haver qualquer existente que não esteja de algum modo ontologicamente fundado na natureza inorgânica. Na vida aparecem novas categorias, mas estas podem operar com eficácia ontológica somente sobre a base das categorias gerais, em interação com elas. E as novas categorias do ser social relacionam-se do mesmo modo com as categorias da natureza orgânica e inorgânica (LUKÁCS, 2013, p. 27).

A esfera orgânica, que tem como representantes as plantas e os animais, possui na sua essência o fato de sua existência se dar pelo ininterrupto processo de repor-o-mesmo, ou seja, a reprodução de si mesma. Assim, a jabuticabeira se reproduzirá em outra jabuticabeira, o coelho em outro coelho etc.

A esfera do ser social se caracteriza pela finalidade de produção do novo, respondendo aos enfrentamentos postos pela natureza com soluções novas “por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira consciente e orientada” (LESSA, 2007, p. 25).

Apesar de serem distintas entre si, as esferas estão ineliminavelmente articuladas dentro de uma processualidade evolutiva obedecendo à legalidade de cada uma, em que sem a esfera inorgânica não existe vida, e sem vida não há ser social. Nas palavras de Lessa (2007),

O ser vivo pode se transformar em ser inorgânico pela morte, que é o momento de destruição da vida. Por sua vez, as substâncias inorgânicas que compõem a matéria orgânica se submetem às leis biológicas, isto é, se integram à reprodução biológica. [...] Entre a esfera inorgânica e a vida há uma ruptura das formas de ser, há uma ruptura ontológica (LESSA, 2007, p. 29).

Para atingir o grau de evolução do ser social, essas formas passam por um processo de transição, pelas rupturas ontológicas, que Lukács (2013) denomina de “salto ontológico”. Esse salto representa a passagem de um nível de ser para outro, qualitativamente diferentes, na qual ocorre uma mudança estrutural nos mesmos. Essa passagem não ocorre de forma linear nem repentina, mas por meio de uma ruptura de uma esfera que engendra a formação de outra, ou seja, o salto de um estado ontológico para outro, no qual não há um desenvolvimento direcionado para um fim determinado. Lukács salienta que

Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 2013, p. 26).

Assim, na ruptura da esfera inorgânica concebe-se a esfera orgânica que, por sua vez, possibilita o surgimento da esfera social. Ressalta-se que o salto não determina ponto final do novo ser, apenas sua finalidade, pois o ser continua o seu desenvolvimento podendo passar por um novo salto ontológico ocorrendo uma nova transformação, ou seja o salto determina o início do ser, não o seu fim.

É importante ressaltar que ao ocorrer o salto, a aparição do novo ser não se dá na sua completude. Há um processo evolutivo desse ser que vai se modificando dentro de um desenvolvimento de categorias e legalidades próprias de cada esfera específica, que se dá na negação da esfera anterior. Segundo Lukács,

As novas categorias, leis etc. da esfera dependente do ser manifestam-se como novas e autônomas diante da esfera fundante, mas, exatamente em sua novidade e autonomia, pressupõem estas constantemente como fundamento do seu ser. Disso decorre [...] que a explicitação da peculiaridade categorial de uma esfera dependente nunca fica pronta e completa de uma só vez, mas constitui, ela própria, o resultado de um processo histórico, no qual a constante reprodução da nova forma do ser produz as categorias, as leis etc. especificamente características dela, de modo cada vez mais desenvolvido, autossuficiente – relativamente –, dependente só de si mesma em suas conexões (LUKÁCS, 2013, p. 27).

Destaca-se assim, que nas esferas orgânica e social existe na sua processualidade, uma categoria terminante, comum e própria às duas: a reprodução. Diferentes da esfera inorgânica

que, como já vimos anteriormente, tem como característica o “tornar-se-outro”, em que os elementos que a compõe não são seres vivos; nas outras duas formas, o caráter reprodutivo, seja o “repor-o-mesmo” (reprodução biológica) da orgânica ou a produção do novo (reprodução social) no ser social, é o fator preponderante para suas existências.

Para explicitarmos o desenvolvimento das especificidades do processo histórico que levou ao momento preponderante na transição de um nível de ser a outro, entre o ser orgânico (biológico) e o ser social (humano), é que passamos a analisar os vínculos e diferenças desses seres com a finalidade de inquirir sobre a origem do ser social por meio do salto ontológico descrito por Lukács (2013). Entretanto, é conveniente destacar que tal transição não ocorre de forma regular no seu desenvolvimento, mas por meio de uma ruptura (negação) que leva a uma superação em termos qualitativos do ser orgânico pelo ser social que é expresso pela autocriação do ser humano como ser social.

A maioria dos animais (seres biológicos), desde o seu nascimento, tem inscritos em sua carga genética os mecanismos de adaptabilidade à natureza, denominados de instintos e reflexos. Tais mecanismos determinam o grau de especialização da espécie e lhe são repassados geneticamente por seus antepassados.

Quanto mais adaptado à natureza se encontra o animal, maior é seu nível de especialização. Os instintos são capacidades inatas de agir do ser biológico, sendo transmitidos geneticamente por seus pais; e tem como propósito responder às necessidades de sobrevivência do animal (alimentação, reprodução, defesa etc.) e estão repetidos em todos da espécie. Assim, um determinado pássaro fará seu ninho da mesma forma que seus pais, bem como uma aranha tecerá sua teia como todas da sua espécie. Ressalta-se que em sua ação instintiva, o animal não tem consciência da finalidade de seus atos,

[..]esses atos animais não têm história, não se renovam e permanecem os mesmos ao longo do tempo, salvo no que se refere às modificações determinadas pela evolução da espécie e as decorrentes de mutações genéticas. Mas ainda que ocorram essas alterações, elas continuam valendo para todos os indivíduos da espécie, passando a ser transmitidas hereditariamente (ARANHA E MARTINS, 2003, p. 22).

Diferente da ideia de perfeição que possa transparecer o significado dessa particularidade, tal situação carrega uma rigidez na sua adaptação às mudanças no mundo natural, pois, por se tratar de uma processualidade na qual a essência da sua continuidade é a reprodução do mesmo, o relacionamento entre o meio e os seres vivos, “o momento predominante (...) é como o entorno influi nos seres vivos, promove, permite ou impede a sua

reprodução; é isso (...) que determina a conservação ou extinção das espécies, dos gêneros, etc.” (LUKÁCS, 2013, p. 202). Assim,

[...]conforme a natureza se altera impondo mais modificações morfológicas ao organismo, este entra num caminho sem volta acarretando: 1 – a diminuição da possibilidade de sua espécie gerar novas espécies, pois o seu organismo se torna cada vez mais especializado; e 2 – por conseguinte, a sua espécie se dirige a um beco chamado extinção (LOPES, 2011, p. 5).

Já o ser humano é um ser cuja especialização para viver no mundo natural se faz incompleta, pois seus ancestrais percorreram um processo evolutivo diferente: a não-especialização. Tal incompletude, ao invés de ser um problema, revelou-se positiva no processo evolutivo do ser humano visto que, ao contrário dos outros animais que agem de forma instintiva e sem finalidade, o ser humano age de forma consciente executando seus atos com maior plasticidade, escolhendo os meios necessários para atingir os fins propostos. Assim, de acordo com Aranha e Martins (2003), o fazer humano é carregado de finalidades.

O ser humano como ser biológico não-especializado, ser natural, dependente da natureza, possui necessidades físicas imediatas a serem supridas para sua existência e reprodução. Para consumir tais necessidades, ele interage com o mundo natural transformando-o e, assim, produzindo sua subsistência. Nesse sentido, Marx e Engels afirmam que

[...]o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas a mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico [...]. O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades [...] A terceira relação que intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que cotidianamente renovam a vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir: é a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. [...] A produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade (MARX E ENGELS, 2006, p. 53-54).

Diante da afirmação acima, Lukács conclui que o momento preponderante da transformação do ser biológico em ser social, ou seja, o salto ontológico entre as duas esferas, se fez por meio da categoria trabalho e pela qual se funda o complexo dos complexos que é o mundo humano.

Faz-se necessário evidenciar que apesar de tratar-se do complexo que funda o ser social, o trabalho não é a gênese dos outros complexos que fazem parte da totalidade do mundo humano como a linguagem e a sociedade, ou seja, a práxis social não se reduz ao trabalho, mas a partir dele se podem analisar as categorias específicas, pois,

[...]ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p.43-44).

Assim, Lukács nos mostra o protagonismo do trabalho como atividade originária no desenvolvimento da relação do ser social com o natural, levando conseqüentemente a reprodução social realizada na transformação da natureza, pois permite a articulação entre os diversos complexos que compõe a produção da existência social.

Segundo Saviani (2007), o trabalho é a ação humana de transformar a natureza para suprir as suas necessidades que, ao modificá-la, o ser humano também sofre modificações que o leva a se distanciar do mundo natural, gerido pelas leis biológicas, assinalando a passagem do ser biológico ao ser social. Para o autor, a essência do ser humano é o trabalho.

Podemos compreender, na fala de Saviani, que o trabalho não é inato ao ser humano, e sim algo que necessita ser construído pelo próprio indivíduo, diante do surgimento de novas necessidades materiais. Assim, ao agir sobre o mundo natural, por meio do trabalho, tal ação desencadeia nexos causais (sequência de causas e efeitos), pois ao passo que transforma a natureza, o ser humano também se modifica.

Neste mesmo caminho, para Manacorda (2010), a humanidade do ser humano não nasce com ele, ela não é dada pela natureza, mas construída pelo que o autor chama de treinamento durante a sua vida. A formação das habilidades e a construção das estruturas biológicas (musculares e nervosas) são obtidas pelo acúmulo de experiências e sensações resultantes da execução de atos desenvolvidos “nas relações sociais, graças às quais o ser humano chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “não naturais”, como falar e trabalhar segundo um plano e um objetivo” (MANACORDA, 2010, p. 26). Assim, o agir humano não é algo instintivo, mas aprendido.

Tais características tiveram como origem o desenvolvimento do trabalho que, por meio do aprimoramento de suas técnicas, levaram à evolução de outras categorias, como a linguagem e a cultura. Importante destacar que como qualquer outro animal, o ser humano possui necessidades biológicas básicas necessárias à sua sobrevivência (alimentação, proteção, reprodução), mas difere dos outros seres ao criar novas necessidades ao satisfazer as primeiras. Segundo Marx (2008),

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na[sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, 2008 p. 85).

Para Engels (2004), o trabalho é a condição básica fundamental para a existência humana. Há uma relação metabólica de mútua transformação entre o ser humano e o mundo natural, no qual o ser humano se naturaliza e a natureza se humaniza. Pelo trabalho o ser humano é capaz de interagir com a natureza, modificá-la, subsistir e reproduzir-se por meio dos produtos gerados nas modificações realizadas.

Nesta mesma perspectiva, Lukács (2013) conceitua trabalho como atividade humana que transforma a natureza a fim de obter os bens necessários à reprodução social. Em virtude disso, “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, 2013, p.44).

A passagem do ser biológico ao ser social ocorre no processo dialético entre o ser humano e a natureza, mediado pelo trabalho. Ao agir sobre a natureza, o ser humano também se modifica desenvolvendo novas funções em sua estrutura física (cérebro, mãos etc.). Um exemplo desse salto consiste na comparação da mão do macaco com a mão do ser humano, desenvolvida por Engels (2004) ao destacar a

[...] grande distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. [...] O número das articulações e dos músculos, sua disposição geral são os mesmos nos dois casos; mas a mão do selvagem mais atrasado pode realizar centenas de operações que nenhum macaco pode imitar.

Nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra (ENGELS, 2004, p. 13).

Nesse processo, o ser humano descobre novas formas de utilização dos instrumentos de trabalho e altera a sua forma de relação com os outros homens. Segundo Engels (2004),

[...] em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas [...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta [...] tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 2004, p. 15).

Dentro das formas sociais, da mais simples a mais complexa, o desenvolvimento do trabalho tem papel importante no surgimento das inter-relações dos homens, pois, além do domínio da natureza, o ser humano passa a mediar seu comportamento dentro das suas relações com o mundo social e histórico o que resulta na constituição da cultura. Dessa forma, após satisfazer suas carências básicas por meio do trabalho, o ser humano constitui novas necessidades que darão origem a formas complexas como a educação, a arte, a ciência etc. Segundo Antunes,

[...] no seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem natureza, desenvolve-se inter-relações com outros seres sociais, também em vistas à produção de valores de uso (ANTUNES, 2009, p. 139).

Apoiado nos trabalhos de Marx e Engels, Lukács (2004) deixa claro que o trabalho é a pedra fundante do homem como ser social e, nessa perspectiva teórica, não seria exagero assegurar que o trabalho é uma atividade específica do ser humano. Assim, concordamos com Marx (2004) quando afirma que o trabalho, em relação ao mundo objetivado, é uma forma exclusivamente humana e o elemento fundante do ser social, ou seja, sua protoforma ou sua forma originária. Constitui a primeira forma de atividade humana: “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2004, p. 30). De acordo com o fundador do Materialismo Histórico Dialético,

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2006, p. 44).

No processo de trabalho, a forma de intervenção do ser humano na natureza se dá pela mediação dos objetos de trabalho que requerem do ser humano, em relação à sua utilização, o desenvolvimento de habilidades não só práticas, mas também reflexivas. Todo esse procedimento é realizado de forma planejada e orientada a um determinado fim.

Lukács (2013) chama esse projetar da consciência de prévia-ideação, ou seja, a ideia transformada em objeto é a consciência objetivada, no processo de materialização do idealizado em objeto (objetivação). Ele afirma que apesar de ser um momento abstrato, a prévia-ideação exerce uma força material nos atos sociais, pois determina o comportamento do ser humano na execução da atividade idealizada.

Ao projetar os resultados de sua práxis, o ser humano está exteriorizando sua subjetividade, ou seja, ele está confrontando seus conhecimentos e suas habilidades em uma relação dialética com o mundo natural, o que o faz conhecedor do mundo exterior, ao mesmo tempo em que interage com as causalidades da natureza, modificando-a. Esse “agir sobre” desenvolve novas habilidades e conhecimentos em uma causalidade posta, criada pelo ser humano, a qual podemos chamar de “produto do trabalho”, ou seja, a ideia objetivada, que altera uma realidade já existente. Tal processo leva a novas determinações que, por sua vez, criam novas necessidades que só poderão ser supridas com outros conhecimentos e habilidades a serem adquiridos. Disso resulta uma acumulação social que tem a finalidade de atender às necessidades humanas em uma ação teleológica, ou seja, uma atividade adequada a um fim.

Para ilustrar o contexto acima, tomaremos emprestado o exemplo de Lessa e Tonet (2011) sobre a prévia-ideação e a ideia objetivada. Os autores imaginam um coco a ser quebrado, uma necessidade na realidade concreta. Para quebrar esse coco o indivíduo tem várias possibilidades: jogar o coco no chão, bater o coco numa pedra, cortá-lo com um machado. Ele antecipa, na consciência, os resultados das alternativas que possui e escolhe a que melhor lhe satisfaz, tem-se assim uma prévia-ideação. Ao escolher cortar o coco com o machado, põe em prática aquilo que imaginou, ou seja, objetiva a alternativa escolhida. Mas para quebrar o coco utilizando o machado, ele terá que construir a ferramenta. Para construí-lo, primeiro imagina como o machado será, fará uma prévia-ideação: material a escolher, tipo e tamanho da madeira para o cabo e da pedra a ser utilizada etc. Ao construir o machado, ele externaliza sua ideia, ou seja, aquilo que projetou na sua consciência ele objetiva na realidade, por meio da transformação da natureza, uma vez que o machado até então não existia - o que Marx denomina de objetivação da realidade.

Assim, o ser humano transforma algo antes do mundo natural, madeira e pedra, em um produto histórico produzido pelo ser humano, o machado. Outro ponto importante a se destacar, é que no processo de objetivação sempre há uma transformação da realidade tanto do homem como da natureza, já que

[...] toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação. Quando for fazer o próximo machado, utilizará a experiência e a habilidade adquiridas na construção do machado anterior. Ele poderá, ainda, incorporar ao novo machado a experiência de uso do machado antigo (por exemplo, um cabo desta madeira é pior do que daquela outra, esta pedra é melhor do que aquela outra etc.) (LESSA e TONET, 2011, p. 19).

Nesse processo de objetivação, a fabricação de um produto não pode ser entendida apenas como um meio de atender as necessidades do ser humano, pois no processo de sua construção ele não só modifica a realidade da matéria, mas pelo ato do trabalho o indivíduo adquire novos conhecimentos e habilidades que alteram também sua realidade. Assim, ao objetivar sua consciência o ser humano produz situações históricas que vão impactar diretamente no seu desenvolvimento como indivíduo e também na evolução social da comunidade onde está inserido.

Nesse sentido, diferente dos outros animais, que operam de forma instintiva, ou seja, ignoram a finalidade de sua ação, o ser humano ao agir sobre a natureza, o faz de forma intencional. Essa intencionalidade é fruto da consciência, da subjetividade humana (conhecimento, habilidades, emoções etc.), que ocasiona antever, de modo abstrato, todo processo de criação (escolha dos materiais, utilização dos instrumentos de trabalho), bem como o resultado de uma nova realidade (objeto pronto) antes de sua concretização. Os atos humanos são voluntários e conscientes da finalidade pretendida. Tal processo de idealização é bem exemplificado por Marx na diferenciação do arquiteto e da abelha. Para ele,

[...] o que distingue, de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. 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 (MARX, 2004, p. 30).

É bom salientar que o acúmulo social desses novos conhecimentos e habilidades se deve principalmente à transmissão, de geração em geração, do desenvolvimento e fixação das técnicas de meios de trabalho. Isto posto, nos mostra outro caráter de suma importância do trabalho no desenvolvimento da sociedade, a reprodução social. Com a construção de relações

sociais mais abrangentes na sociedade, há um crescimento da articulação e integração entre os indivíduos tornando a vida em sociedade heterogênea e complexa.

Dessa forma, trabalho tem também o caráter de socialização e cooperação social entre os seres humanos. Por meio dessa cooperação, dessa convivência grupal, dessa interação social, os homens sentiram a necessidade de uma comunicação, diferente da comunicação gestual, que os levassem a uma coordenação múltipla do trabalho surgindo a linguagem por meio de sons. Assim,

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta [...] tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. [...] Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição. E à medida em que ele desenvolvia o cérebro, desenvolvia-se também seus instrumentos imediatos: os órgãos do sentido (ENGELS, 2004, p. 15-16).

A partir do desenvolvimento da linguagem falada, dos órgãos dos sentidos e da convivência em grupo, surge o ser humano como ser social. Como esses atributos se desenvolveram a partir do trabalho como uma ação transformadora da realidade, pode-se dizer que “o trabalho é a atividade humana por excelência, pela qual o ser humano intervém na natureza e em si mesmo. O trabalho é condição de transcendência e, portanto, é expressão da liberdade” (ARANHA E MARTINS, 2003, p. 25).

1.2 A subsunção do Ser Social pelo capital

Até este momento procuramos analisar o trabalho como ato criativo, decisivo no salto ontológico do homem, na sua conformação de ser biológico dependente da natureza, ao homem ser social mediador e transformador do mundo natural. A partir de agora, analisaremos outro momento do trabalho: seu aspecto de restrição da liberdade de criação e consequente alienação do homem.

A transformação da natureza mediada pelo trabalho possibilita ao ser humano satisfazer suas carências. À medida que tais carências são saciadas, porém, surgem outras que o levam a novas relações históricas. Assim, a história humana, construída por meio da organização do trabalho na sociedade, se desenvolve de formas diferentes no decorrer do tempo.

O homem é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é, assim, um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, o homem não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai reconstruindo aos poucos a sua própria realidade. É por isso que o homem também é aquilo que se faz. E essa construção histórica que o homem faz de si mesmo começa a partir de seu relacionamento imediato com a natureza (SEVERINO, 2007, p. 150).

Refletindo sobre essas relações sociais que o ser humano construiu garantindo sua sobrevivência, e sobre as que ele vem construindo historicamente, é possível perceber que as diferenças que marcam as configurações de vínculo social do ser humano, ao longo do tempo, residem na constituição da estrutura que o trabalho recebe no processo de transformação da natureza. Tal estrutura é que determina as formas de relacionamento dos homens entre si, em que “cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”, definindo, assim, o tipo de sociedade em que vivem, seja o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo ou o capitalismo (MARX e ENGELS, 2006, p. 46).

Em um primeiro momento, não havia uma divisão institucionalizada da organização do trabalho. Todas as atividades recaíam sobre todos os membros da comunidade, não existindo uma divisão social definida. O que se tinha era uma certa divisão técnica do trabalho, na qual uns plantavam, outros caçavam, outros iam para guerra, outros comercializavam (SEVERINO, 2007). Assim, todos trabalhavam e tinham acesso ao produto do trabalho. Importante destacar a inexistência de excedente de produção nessas comunidades, uma vez que a produção visava o uso.

Os seres humanos estavam dispostos em pequenas comunidades, em cuja organização não existia grau de hierarquia e sim a prevalência dos laços de sangue assentados sobre a propriedade comum da terra. Para Aníbal Ponce (2007), a divisão existente estava relacionada à idade e ao sexo, mas nada que colocasse um ser humano em posição de inferioridade perante os outros. Em um primeiro momento, não havia uma divisão institucionalizada acerca da organização do trabalho no seio dessa comunidade. Todas as atividades (caçar, pescar, plantar, colher etc.) recaíam sobre todos os membros, não existindo uma hierarquia social definida entre os indivíduos.

Assim, todos trabalhavam e todos tinham acesso ao produto desse trabalho. Não existe um dono das terras ou das ferramentas, ou seja, não havia a propriedade privada e inexistia o excedente de produção nessas comunidades, pois, em seu seio, a produção visava o uso. Toda produção pertencia à comunidade e, por isso, era dividida entre todos os seus integrantes.

Ponce (2007) registra ainda que a forma de trabalhar a natureza era precária, utilizando-se apenas instrumentos de trabalho rudimentares, o que não permitia a acumulação de produtos, sendo que a produção se destinava apenas para a subsistência da tribo. Assim, dispondo apenas de recursos básicos para produção,

[...] é perfeitamente compreensível que a tribo despenda todas as horas de cada dia só para substituir o que foi consumido no dia anterior. Se o estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado pelo domínio que ela conseguiu sobre a natureza, é evidente que o nível das comunidades primitivas não poderia ser mais baixo. Escrava da natureza, a comunidade persistia, mas não progredia (PONCE, 2007, p. 17 e 18).

Com o passar dos tempos, por meio de um processo de interação coletiva, os indivíduos foram desenvolvendo novas formas de relacionamento com a natureza, como a domesticação de animais e o desenvolvimento de técnicas e instrumentos para cultivar a terra,

[...] já que, ao contrário dos demais seres vivos, para retirar da natureza os elementos que necessitam, eles criam meios e instrumentos, prolongam, agilizam e versatilizam os seus órgãos de sentidos e os membros do seu corpo. Essa é a origem da técnica, pela qual os homens criam ferramentas e instrumentos mediante os quais vão interferir na natureza para transformá-la em seu benefício (SEVERINO, 2007, p. 143).

O domínio dessas novas técnicas resultou numa mudança na forma de viver dessa sociedade, posto que elas deram aos seres humanos a possibilidade de serem produtores de alimentos e criadores de animais, o que viria a garantir sua subsistência. Deixando sua condição de sujeito nômade, o ser humano fixou-se à terra, visto que não era mais necessário promover a busca por alimentos.

A inovação das técnicas (desenvolvimento das forças produtivas) levou a sociedade primitiva ao aumento da sua capacidade de produção culminando na geração de produtos acima do básico para satisfazer suas necessidades de subsistência. Entretanto, há de se ressaltar que mesmo com a inserção de tais avanços tecnológicos para a época, o trabalho ainda se mostrava dispendioso e cansativo aos indivíduos da comuna, não lhes sobrando o tempo necessário para o gerenciamento do excedente de sua produção, bem como das novas exigências criadas em virtude das alterações sociais sofridas no estilo de vida das pessoas relativo aos padrões de cultura, política, administração e economia - tarefas até então não experimentadas pela sociedade primitiva, visto que até momento não se tinha uma clara correlação entre as necessidades e a produção.

A partir do domínio da técnica, o ser humano começou a desenvolver maiores conhecimentos a respeito da natureza. Tais conhecimentos levaram-no a planejar e a executar

de forma mais eficiente suas ações e isso alterou não só sua forma de interação com a natureza, mas também o seu relacionamento com os outros seres humanos.

A partir de então, o processo produtivo adquire uma conotação de processo social constituído de dois elementos básicos: a força produtiva, composta pela atividade do ser humano e suas habilidades em transformar a natureza; o objeto a ser transformado e os meios de produção (ferramentas, técnicas etc.) para transformar o objeto; e as relações de produção - interação entre os seres humanos em função dos meios de produção e a divisão social do trabalho.

Ao introduzir esses novos conhecimentos no desenvolvimento da força produtiva (novas técnicas, instrumentos de trabalho etc.), as pessoas dessas sociedades primitivas deram os primeiros passos planejados para alteração da realidade em que estavam inseridos, modificando não só a produção de sua existência, mas também suas relações sociais por meio da divisão das atividades produtivas entre os membros dessa sociedade, levando ao aparecimento de classes sociais.

Refletindo sobre as relações sociais construídas historicamente pelo ser humano para garantir sua sobrevivência, percebemos que as diferenças nas configurações sociais, ao longo do tempo, são determinadas pelas formas de relacionamento dos homens entre si e com a natureza, definidas por meio do trabalho.

Esse desenvolvimento das forças produtivas ocasionou que a produção começasse a gerar excedentes, que passaram a ser trocados entre diferentes grupos. Para Enguita (1989), a partir da produção para troca, ocorreu uma ruptura entre a produção e o consumo, ou seja, o ser humano passou a produzir também para a troca, o que levou à apropriação individual da terra. Surgiu, assim, a propriedade privada que levaria à dissolução da produção comunal e cederia lugar à comunidade baseada na troca. Deste modo, “já estão dadas as bases a partir das quais se poderá chegar àquele que é seu fim, ou seja, simplesmente produzir mais para ganhar mais” (ENGUITA, 1989, p. 13).

Com uma nova forma de estruturação social baseada na propriedade privada e na divisão dos homens em duas classes sociais, a dos proprietários e a dos não proprietários, principiou-se, então, o que Marx e Engels (2006) chamam de segunda forma de propriedade, denominada comunal e estatal na antiguidade, que resultou da união de várias tribos em uma única cidade, por contrato ou por conquista. Com essa nova base instituída, iniciou-se uma disputa por territórios que leva à formação de exércitos. Por meio das guerras, as tribos vencidas eram subjugadas pelos vencedores e suas terras repartidas. Os conquistados se

tornavam propriedade do Estado e eram enviados às terras dos nobres, para trabalhar como escravos.

O trabalho passou a ser exclusividade dos escravos, surgindo a sociedade escravista, na qual o modo de produção se assentava na exploração de uma classe por outra, ou seja, na exploração do ser humano pelo ser humano. Nesse modo de produção, a terra, os instrumentos de trabalho e os escravos eram propriedade de um senhor. Vale ressaltar, nesse período, o surgimento do Estado como forma de garantir os direitos dos detentores da propriedade privada.

Na Europa, esse modo de produção entrou em declínio, com a divisão do império romano e seu conseqüente enfraquecimento militar, que propiciaram a invasão de seus territórios por outros povos. Com a insegurança nas cidades, as pessoas começaram a se refugiar no campo, emergindo a terceira forma de propriedade conhecida: o feudalismo.

O feudalismo advém dos feudos que eram extensão de terras pertencentes à nobreza feudal ou à igreja. Nesse modo de produção, o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho servil (MARX; ENGELS, 2006). A cada família de servos era destinado um pedaço de terra, conhecido como gleba, a qual deveria cultivar. Os servos, apesar de não serem escravos, estavam vinculados à terra de forma definitiva. Como pagamento pela utilização da terra, o servo deveria dar ao seu senhor o excedente de sua produção. Dentre as características desse modelo organizacional da sociedade, destaca-se a economia baseada na agricultura de subsistência e o trabalho servil.

Apesar de a maioria da população feudal ser essencialmente agrária, as cidades também tinham sua produção. Elas eram formadas basicamente pela migração de pessoas originárias do campo, que tinham nas cidades uma forma de se verem livres da servidão dos senhores feudais. Esses trabalhadores procuravam trabalho junto aos artesãos que formavam, com outros, as corporações de ofício que detinham a força hegemônica da produção, comércio e formação nas cidades. Com o intuito de fortalecer a economia interna, os governos das cidades passaram a estimular as exportações e a proteger seus produtos, incentivando o desenvolvimento de novos procedimentos para a produção de manufaturas e para a distribuição dos produtos no mercado. O processo de produção tinha que ser dinâmico para proporcionar uma maior distribuição e rapidez dos produtos no mercado. Diante dessa nova dinâmica, as corporações de ofícios que, até então, eram as responsáveis pela regulação da produção e comércio nas cidades, entraram em decadência, uma vez que, tanto o seu processo de produção quanto a formação de trabalhadores eram lentos. Assim, “o ensino nas

corporações perde sentido e estas instituições passam a constituir entrave à acumulação, por manterem em segredo os conhecimentos técnicos da época” (MACHADO, 1989, p. 38).

De posse do capital, o proprietário dos meios de produção passou a arrebatar os artesãos sem trabalho em um único lugar, fornecendo-lhes a matéria-prima e os instrumentos necessários para a produção, comprando sua força de trabalho por meio do pagamento de um salário.

Nesse processo, a especificidade do artesão foi contraposta à formação de uma coletividade de trabalhadores, cooptada pela força produtiva social do capital, que tinha como objetivo a cooperação, visando ao aumento da produção em favor do capital. De acordo com Marx (1996), o processo de produção capitalista teve início por meio dessa coletividade, chamada por ele de cooperação simples. Segundo Machado (1989),

[...] a cooperação simples, forma inicial da organização capitalista de trabalho, significou um grande avanço para a produção, constituindo o germe para a evolução de formas mais complexas de cooperação, e conseguiu apesar deste desenvolvimento, sobreviver ao lado das demais. O que dá especificidade ao modo de produção capitalista é sua forma cooperativa (seja ela simples, baseada na divisão do trabalho ou na maquinaria) e significou, historicamente, o desenvolvimento da capacidade de produção do ser humano (MACHADO, 1989, p. 19).

Ao se sujeitar ao trabalho na manufatura, o trabalhador deixou de ser o proprietário dos meios de produção³, que passaram a estar sob o jugo do capitalista. Desta forma, ao subordinar-se à divisão do trabalho, o trabalhador alienou-se do conhecimento sobre o seu labor. Neste processo, foi constituída uma nova forma organização do trabalho, que pressupunha o empobrecimento da maioria das funções.

Em favor da diminuição do custo da mercadoria, seja por meio do aumento do tempo de trabalho (mais-valia absoluta) ou pela diminuição do tempo de sua produção mediante ao desenvolvimento de novas tecnologias (mais-valia relativa), o trabalhador que, até então, por intermédio de seu labor, tinha o domínio global da produção – ou seja, o conhecimento de todos os aspectos do ofício e o fazer de todas as etapas até chegar ao produto final – passou a constituir apenas uma engrenagem de todo o processo produtivo, destinando-se à realização de tarefas parciais na produção. Nessa unilateralidade, o trabalho foi decomposto em partes, cada uma a cargo de um trabalhador específico.

³ Salientamos que a ação do trabalho é composta de três elementos: o objetivo do trabalho, os instrumentos do trabalho (meios de produção) e a força de trabalho. No modo de produção capitalista o trabalhador é expropriado dos meios de produção, que garantiam a produção de sua existência que agora pertencem ao capitalista.

A manufatura cria, portanto, em todo ofício de que se apossa, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Se ela desenvolve a especialidade inteiramente unilateralizada, à custa da capacidade total de trabalho, até a virtuosidade, ela já começa também a fazer da falta de todo desenvolvimento uma especialidade. Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. Ocorrem exceções na medida em que a decomposição do processo de trabalho gerava novas funções compreensivas que no artesanato ou não existiam ou não na mesma extensão. A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho (MARX, 1996, p. 465-466).

Configura-se, assim, a criação de um sistema de produção orgânico em que a reunião de trabalhadores parciais deu vida ao trabalhador coletivo. O requisito da autonomia e o conhecimento da totalidade na confecção das mercadorias, antes exigidos dos mestres artesãos, foram reduzidos a operações particulares que levam a uma desqualificação do trabalho, bem como daquele que o executa, pois o que se exige são qualificações parciais (força, destreza, atenção etc.) para cada nível de tarefa.

Por meio do crescimento comercial e urbano, possibilitado por essa fase inicial de acumulação do capital, o mundo assistiu à ascensão de uma nova classe social, a burguesia e, com ela, um novo sistema de produção. Os ofícios e o comércio, até então desvalorizados em detrimento da agricultura, passam a ser estruturados nesse novo modo de produção como fonte de riqueza.

Uma das características a serem salientadas, nesse sistema, é a subordinação do trabalho ao capital que resulta da sobreposição da divisão técnica do trabalho por outra forma de partilha: a divisão social do trabalho em níveis hierárquicos, tendo como princípio a máxima valorização do capital. Tal subordinação fez nascer um sistema de metabolismo social do capital em que “os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Dentro do sistema capitalista, o trabalho foi desnudado de sua característica criadora e revestido por uma estrutura alienadora que o transforma em mercadoria. Segundo Marx (1996, p. 169), nas sociedades em que ocorreu o domínio do modo de produção capitalista, suas riquezas passaram a se caracterizar por uma “imensa coleção de mercadorias”.

Nessas sociedades, o trabalho também aparece como uma mercadoria. O processo de transformar a natureza para satisfazer suas necessidades é modificado. Para sobreviver, o

homem não mais extrai de forma direta da natureza os elementos para o seu sustento. Para sobreviver, o trabalhador agora vende sua força de trabalho no mercado.

Assim, aquela base teleológica do trabalho, ou seja, a sua ação consciente, intencional e deliberada que determina um fim, um objetivo, foi substituída por uma força alienadora regulada pela necessidade da propriedade privada que expropria o trabalhador dos meios de produção e apropria-se das potencialidades e habilidades conquistadas, ao longo do tempo, pela ação criadora do trabalho. Esse processo leva ao afastamento do trabalhador daquilo que o tornou um ser social e o transforma em uma mercadoria.

Tirar do homem a condição originária de se produzir enquanto homem – ou seja, de todo homem poder apropriar-se pelo trabalho em relação com os demais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício, ou romper com esta relação originária sob a forma capitalista privada de apropriação – é tirar e eliminar as condições de existir do homem (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Vivencia-se, assim, a desqualificação do trabalhador que, pelo distanciamento do domínio do processo global de produção, foi destituído do ter, do conhecer e do fazer e passou a executar apenas atividades parciais na produção. Nesse processo, o produto final do trabalho assumiu um caráter alheio ao trabalhador, visto que a motivação para o trabalho não se encontra mais na sua objetivação final que seria a utilidade do bem produzido, a apropriação natural do objeto pensado e realizado pelo homem, isso porque tal bem não lhe pertence mais. O produto final, agora, passou a ter o significado de mercadoria e estar sob o poder daquele que detém os meios de produção.

O trabalho, no sistema de produção capitalista, tornou-se um objeto como todas as outras coisas que podem ser compradas ou vendidas. O preço pago pelo trabalho está ligado ao valor necessário para a reprodução do trabalhador, ou seja, para a compra de gêneros de primeira necessidade, moradia, remédios, enfim, itens que garantam sua sobrevivência e a de sua família.

Nesse contexto de transformações, no qual a estrutura produtiva torna-se complexa, o ser humano experimenta uma nova realidade, a passagem de uma existência exclusivamente biológica a uma existência social. Conseqüentemente, essas mudanças afetam o processo de trabalho, em que não mais se reduz à atividade material de transformação da natureza em um objeto material. A partir de agora entra em cena outra atividade, na qual o resultado do trabalho não é um objeto palpável, mas apesar de não ser tangível, dele resulta um efeito de utilidade ao ser humano. Uma vez colhidos os grãos, os mesmos devem ser acondicionados em um local adequado. O trabalho de acondicioná-los não resulta em uma transformação da

natureza, não há um objeto a ser construído. Entretanto, o ato de estocar os bens produzidos tem consequências positivas para comunidade, uma vez que os produtos armazenados tem como vantagem a diminuição das perdas, já que se prolonga sua vida útil. Outra situação é a administração e a distribuição desse estoque à comunidade.

Destaca-se, nesse processo, a liberação das atividades do trabalho material de alguns indivíduos para desempenharem funções necessárias no conjunto da produção social dentro da comunidade. Tais personagens, chamados de “funcionários” por Ponce (2007), tinham como finalidade a guarda, administração e distribuição dos produtos produzidos pela comunidade, ou seja, tinham a função de gerenciar a parte comum reservada à sobrevivência do grupo. Inicialmente, essas pessoas não dispunham de qualquer privilégio perante o restante da coletividade, apesar de dispor de indivíduos ao seu comando para as tarefas. Segundo Ponce (2007), o fato desses indivíduos não atuarem na produção propriamente dita, era aceito de forma espontânea e voluntária pela comunidade, uma vez que desempenhavam uma função útil ao grupo. Mas devemos realçar que, com o tempo, essa particularização beneficiou esses indivíduos, pois, “*ia surgindo essa nova característica, que iria se acentuar, cada vez mais, na comunidade em transição: a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas (grifos do autor)*” (PONCE, 2007, p. 24).

O que se depreende é que, no modo de produção capitalista, o trabalho foi desvirtuado de seu objetivo natural, de produtor de valor de uso, ou seja, de trabalho útil baseado na produção criativa e passou a ter como finalidade a exploração da energia do trabalho humano com fins de lucro. Para Frigotto (1989),

[...] o processo de trabalho, que é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana, recebe uma determinação social histórica, e é convertido em trabalho genérico, abstrato, um trabalho separado dos sujeitos – força de trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 96).

Ao separar do trabalho sua força criativa, o capital abstraiu do homem o produto do seu trabalho, tornando tal produto estranho ao indivíduo que o produz. O homem, em sua atividade laboral, se viu impedido de se constituir em um ser realizado. Essa não realização no trabalho, esse estranhamento, é que Marx (1996) chamou de alienação.

O sistema capitalista engendra em si contradições no processo de apropriação do produto do trabalho humano e também o faz na forma de apropriação do conhecimento. Ao mesmo tempo em que incentiva o desenvolvimento científico e tecnológico, causa no seu interior uma hierarquização das funções produtivas: a separação entre a teoria e a prática,

trabalho manual e trabalho intelectual, ações de planejar e executar. Nesse contexto, constitui-se outra contradição no modo de produção capitalista referente à concepção de educação para formação do trabalhador, que será discutida no próximo item deste estudo.

1.3 O papel da escola no modo de produção capitalista

A história é um processo dinâmico e não meramente uma coletânea de fatos do passado. Para Marx e Engels (2006),

[...] história é a história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência, como reproduzem a si mesmos, como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (divisão do trabalho, forma de propriedade) (MARX e ENGELS, 2006, p. 47).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o ser humano, ao interagir com meio social, ao mediar suas relações com a natureza ou com outros indivíduos, torna-se um ser produzido e produtor de sua própria história, bem como de sua cultura. É nesse processo que ocorrem a produção e a transmissão do conhecimento construído nas situações por ele vivenciadas em seu cotidiano.

De acordo com Aranha (2006), outro elemento a ser destacado na constituição do homem como ser histórico é que suas ações e pensamentos mudam no tempo, na medida em que enfrenta os problemas que se apresentam, sejam eles de cunho pessoal ou coletivos. Considerando esse contexto, a autora afirma que

[...] cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. [...] É impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de “ser humano universal” que sirva de modelo em todos os tempos. [...] Não nos compreendemos fora de nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em contexto histórico-social concreto (ARANHA, 2006, p. 19).

A humanidade sempre buscou meios para repassar às novas gerações seus saberes acumulados. Esse processo, junto com o trabalho, foi, sem sombra de dúvidas, um dos responsáveis pelo salto ontológico do ser biológico ao ser social. Aranha e Martins (2003) chamam de conhecimento o conjunto dos saberes acumulados e repassados por tradição, pelos

quais o homem socializa com seus pares sua experiência adquirida nas muitas e diferentes situações vividas. Dessa forma, ocorre a transmissão das normas e costumes do grupo.

É importante ressaltar que a produção do conhecimento pelo homem ocorre nas relações sociais estabelecidas e desenvolvidas por meio do trabalho em seu dia a dia, na sua luta pela sobrevivência, nas mediações que realiza com a natureza e com os outros homens. Assim, o trabalho, em sua gênese, é a categoria que constitui o fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

Kuenzer (1991) observa que o espaço da produção do conhecimento se desenrola no interior das relações sociais. Para ela, o conhecimento resulta da ação coletiva dos homens, na sua relação com a natureza na produção de suas condições objetivas de vida, ou seja,

[...] o processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva. Os "*lócus*", portanto, da produção do conhecimento, é o conjunto das relações sociais; são inúmeras as formas de produção e distribuição do saber, resultantes do confronto cotidiano do homem com a natureza e com os seus pares, que lhe apresenta questões que o obrigam a desenvolver formas próprias de pensar e fazer, experimentando, discutindo, analisando, descobrindo (KUENZER, 1991, p. 21-22).

Sob esse prisma, reitera-se que esse processo, junto com o trabalho, certamente foi um dos responsáveis pelo salto ontológico do ser biológico ao ser social. Nesse sentido, Saviani (2007) afirma que a existência do ser humano não é algo dado, presenteado, mas sim produzido pelo próprio indivíduo, como fruto de seu trabalho. Ele necessita aprender a produzir sua própria existência, a se fazer humano. Esse processo de formação se dá por meio de um processo educativo em que, na sua fundação pelo trabalho, o ser humano dá origem à educação.

Ao contrário do que ocorre com os outros animais, em que a aprendizagem consiste na transmissão de padrões de comportamentos em resposta às determinações ambientais a eles imposta e que irão permanecer ao longo de sua existência; no ser social, o complexo educação, em seu sentido amplo, tem por propósito “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado, (...) torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Com o transcorrer das épocas, o modo de transmissão de conhecimentos dos seres humanos às gerações futuras, denominado educação, vai assumindo novas conformações. Do mesmo modo, o objetivo final dessa educação vai tomando contornos, de acordo com o interesse da sociedade, em geral e, mais especificamente, daqueles que detêm o poder.

No modo de produção capitalista, mais especificamente, foi indispensável operar mudanças na forma de ensinar. Tais mudanças se fizeram necessárias em razão das transformações ocorridas na estrutura da sociedade ao longo de séculos, quando, no período conhecido como Idade Moderna, se estrutura a sociedade burguesa. Processo emblemático dessa realidade, a Revolução Francesa, na qual um dos lemas era a igualdade entre todos, não cabia mais a escravidão ou a servidão. Dentro de uma concepção burguesa ideal, todos os homens deveriam ser livres e, como tal, membros da sociedade.

É de bom alvitre ressaltar que a defesa que a burguesia fazia então, da igualdade de direitos, sempre esteve ligada aos seus interesses econômicos e políticos. Com a finalidade de garantir sua permanência no poder, interessava-lhe manter o povo como aliado em desfavor da aristocracia.

Como retrata Enguita (1989), a burguesia se encontrava em um dilema, pois era necessário oferecer ao povo uma educação que lhe possibilitasse a aceitação do novo sistema, mas que não fosse suficiente para proporcionar-lhe ideias que viessem a colocar em risco a nova ordem estabelecida. Assim, era importante educar os trabalhadores, mas não muito, ou seja, apenas

[...] o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

O trabalho, nessa nova situação, deixou de ser uma construção histórica no desenvolvimento do ser humano. Ele passou a existir de maneira artificial e condicionado pelas convenções do modo de produção capitalista que determinam como o indivíduo deve se inserir nessas relações de produção resultantes da nova divisão social do trabalho.

O modo de produção capitalista necessitava de um novo arquétipo de ser humano. O modelo preconizado pelo capital seria aquele que, além de conformado com sua precária situação de vida, também fosse subjugado a vender sua força de trabalho a outro ser humano, subordinando-se às condições que este impusesse, pela necessidade de sua sobrevivência materializada no salário. O elevado grau de desenvolvimento das máquinas, cujo funcionamento exigia poucas possibilidades de operação do trabalhador, limitava-o a apenas repetir procedimentos em sequência, o que não dependia de um conhecimento técnico aprofundado. Para tanto, tornou-se necessário construir um meio de transformar aqueles homens “rudes e ignorantes” – que na visão dos detentores do capital, em sua maior parte, sempre traziam desordem ao meio social – em homens educados e principalmente dóceis, que

fossem capazes de aceitar as normas e regras da nova sociedade capitaneada pela produção fabril.

De acordo com Enguita (1989), para que essa inserção ocorresse com menos conflitos, foi necessário

[...]assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva. [...] Era necessário, por conseguinte, que, antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos. Este mecanismo não está no trabalho [...] tampouco na família. [...] Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se as relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUIITA, 1989, p. 30-31).

Para tal finalidade, a escola aparece como o instrumento capaz de modelar esse ser humano, adequando seu comportamento às novas relações sociais de produção objetivadas pelo capital. O sistema escolar que, nessa época já existia, precisou ajustar-se às exigências da ordem capitalista.

Dentro dessa realidade, a escola tomou para si a responsabilidade de formar os futuros trabalhadores em benefício da produção capitalista. Com essa nova função atribuída à escola, o olhar dos detentores do capital voltou-se para uma parcela da sociedade que vivia à margem dos lucros e da distribuição da riqueza. Essa parcela da sociedade era formada por mendigos, vagabundos, ladrões e também por órfãos que passaram a merecer um “cuidado especial” por parte das autoridades.

Com a preocupação de formar o homem de acordo com as premissas burguesas, o foco de ensino da escola passou a se concentrar na modelação do comportamento da infância e da juventude, com ênfase na disciplina. A ideia era, nas palavras de Enguita (1989), que essas novas configurações formassem neles

[...]um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, à parte das destrezas gerais básicas. [...] A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes de sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. [...] O ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura (ENGUIITA, 1989, p. 116-118).

Para as classes dominantes, essa modelagem de comportamento era necessária porque, ao se tornarem adultos, essas crianças e jovens já estariam formados para os requisitos básicos

dos regulamentos fabris: o cumprimento dos horários estabelecidos, o respeito e a obediência às ordens de seus superiores hierárquicos seriam facilmente estabelecidos.

No universo da Revolução Industrial, a indústria foi, então, entendida como uma organização perfeita, como um modelo a ser seguido por outros segmentos da sociedade e, partindo desse pressuposto, o conceito de eficiência foi, assim como na fábrica, introduzido no ambiente escolar. Por ser percebida como uma extensão do ambiente fabril, a escola passou a receber interferências em seus métodos de trabalho, bem como na sua administração e organização interna. Acometida pelo vírus da racionalidade científica do trabalho, a escola passou a ter como expoentes os trabalhos de Frederick Winslow Taylor⁴ (1856-1915), cujos estudos visavam tornar mais eficiente o uso dos recursos humanos, e os de Henry Ford (1863-1947)⁵ com a organização do processo produtivo caracterizado pela padronização, com rígido controle do tempo e das tarefas a serem realizadas. Nesse cenário, assim como na fábrica, os movimentos da escola passam a ser pensados de forma que se tenha controle total de suas atividades, objetivando o máximo rendimento com o mínimo de desperdício.

Nas sociedades primitivas o ensinar-aprender um ofício acontecia de forma natural, descentralizada, sem espaço ou tempo fixo pelo exemplo dos mais sábios – o aprendiz e seu mestre, de comum acordo, é que determinavam o que aprender, como aprender e quando aprender –, já na vida escolar, ocorre também uma divisão do trabalho. Nas palavras de Brandão (2007), isso se dá na medida em que as relações sociais de produção se complexificam.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal, tão simples, de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2007, p. 15-16).

Fato é que se passou a exigir da escola um controle sobre o ensino, padronizando-o e fragmentando-o em conteúdos que seguem uma sequência determinada pela racionalidade do capital. Foram determinados espaços físicos específicos para o ensino-aprendizagem, bem

⁴ Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro mecânico norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, que revolucionou todo o sistema produtivo no começo do século XX, criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

⁵ Henry Ford foi o fundador da Ford Motor Company e o primeiro a aplicar a montagem em série, de forma a produzir em massa automóveis a um preço acessível.

como o tempo a ser gasto para a realização de cada atividade proposta, ou seja, um tempo para a teoria e outro para a prática.

Além da divisão do trabalho imposta à escola, outra consequência importante advinda da inserção do conceito de eficiência no ambiente escolar, foi a divisão estrutural do ensino: um modelo para classe dirigente, aquela que detém o capital, e outro para a classe trabalhadora. Tendo em vista a atuação do indivíduo na divisão técnica e social do trabalho, criaram-se escolas diferentes para classes diferentes.

O sistema capitalista também engendra em si contradições na forma de apropriação do conhecimento científico e tecnológico. Ao mesmo tempo em que o incentiva, causa no seu interior uma hierarquização das funções produtivas, ao separar teoria e a prática, trabalho manual e trabalho intelectual, planejamento e execução.

Na medida em que o capitalismo se estabelecia como modo de produção dominante, foi indispensável operar mudanças também na forma de ensinar, em razão das transformações ocorridas na estrutura da sociedade, na qual não havia mais lugar para a escravidão ou para a servidão, considerando que dentro de uma concepção burguesa ideal, todos os homens deveriam ser livres e, como tal, membros da sociedade.

Para tanto, concordando com Enguita (1989), era necessário oferecer ao povo uma educação que não fosse suficiente para proporcionar-lhe ideias que viessem a colocar em risco a nova ordem estabelecida. Como ser humano livre, o trabalhador estava liberado para vender sua força de trabalho nas fábricas, como qualquer outra mercadoria.

Assim, o trabalho passou a existir de maneira artificial e condicionado pelas convenções do modo de produção capitalista, que determinam como o indivíduo deve se inserir nessas relações de produção resultantes da nova divisão social do trabalho.

O sistema escolar foi ajustado às exigências da nova ordem, tomando para si a responsabilidade de formar os futuros trabalhadores em benefício da produção capitalista. Para tanto, o foco de ensino da escola passou a se concentrar na modelação do comportamento da infância e da juventude, com ênfase na disciplina. A ideia era, nas palavras de Enguita (1989), que “essas novas configurações formassem neles um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, à parte das destrezas gerais básicas” (ENGUITA, 1989, p. 116).

Percebe-se que ocorreu na educação a mesma desqualificação do conhecimento percebida em relação ao trabalho, frente à sua divisão social e técnica, tendo como ponto central a dissociação da formação geral da formação específica. Como no trabalho, o ensino é concebido de forma segmentada, buscando a especialização de funções com foco nos

interesses do mercado, por meio da reprodução da força de trabalho. Esse quadro é bem analisado por Frigotto (1989). De acordo com ele,

[...] assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 1989, p. 67).

A escola submetida aos interesses e demandas capitalistas, reduz a prática escolar a um fator de produção, a um valor econômico e, desta forma, adquire um papel importante na condução de estratégias para o desenvolvimento econômico. Dentre essas estratégias, já no século XX, destaca-se uma que tem como objetivo explicar os elementos de produtividade a partir do fator humano: a Teoria do Capital Humano (TCH).

De acordo com Frigotto (1989), esta teoria foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Theodore W. Schultz e defende que o aumento da escolarização e qualificação do trabalhador tem como reflexo a elevação da produtividade das indústrias, resultando em um maior desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo por meio do aumento dos salários.

Frigotto (1989) afirma que, para essa teoria, quanto maior o investimento em educação tendo como objetivo a qualificação do trabalhador, maior será a produtividade econômica. Na sua concepção, a educação e o treinamento potencializam o trabalho e, enquanto tais, constituem-se em investimentos sociais ou individuais iguais ou superiores ao capital físico. Nesta concepção, considera-se que

[...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. [...] O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de um determinado volume de conhecimentos que funcionam com geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989, p. 40-41).

Em seus postulamentos, a Teoria do Capital Humano (TCH) atribui à ascensão social a obtenção de competências profissionais no processo de escolarização do indivíduo e explica as desigualdades sociais na sociedade capitalista pelo avanço do desenvolvimento tecnológico que requer o aumento na qualificação dos trabalhadores. Assim, nesta perspectiva ideológica, os trabalhadores mais bem preparados teriam a possibilidade de galgar, com maior facilidade, os degraus da escada do sucesso e alcançar uma melhor posição social.

Para os ideólogos do capitalismo, essa teoria veio esclarecer as diferenças de renda entre os trabalhadores, pois, até então, não havia uma explicação plausível para as disparidades salariais existentes. O que se tinha era tentativas toscas de justificar tais distinções por meio da ideia de homogeneização do trabalho em que se considerava que a desigualdade dos rendimentos era resultado das diferenças da qualidade da força de trabalho, dissimulando a heterogeneidade da categoria trabalho. Conforme Lima (1980),

[...] desde então, podia-se dizer algo mais sobre as diferentes qualidades da mão de obra e explicar melhor os diferenciais de salários. Diferentes pessoas incorporam diferentes quantidades de capital – capital humano. Este capital é fruto de investimento especialmente em educação, e este investimento é resultado de decisões racionais que envolvem a comparação de taxas de retorno e taxas de juros de mercado, como qualquer investimento. Na medida em que o capital humano é realizado, sobretudo em educação (muito particularmente em educação formal), as diferenças de qualidade de mão de obra são vistas principalmente como habilidade cognitiva. De maneira um tanto quanto obscura, estabelece uma relação direta envolvendo habilidade cognitiva e produtividade da mão de obra (LIMA, 1980, p. 218-219).

Acreditava-se que, com o investimento em capital humano, não haveria limites para mobilidade social do indivíduo, visto que, por meio do investimento em sua formação poderia ele conseguir melhores empregos e, por consequência, melhores salários. A escola é, assim, apresentada à sociedade como fonte de superação dos problemas sociais e econômicos e capaz de diminuir as desigualdades sociais por meio da qualificação dos trabalhadores.

Desse modo, a escola passou a ser pensada e organizada como uma extensão da fábrica. Aranha (2006) afirma que seus ideais passaram a ser

[...] racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. [...] Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. [...] A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade (ARANHA, 2006, p. 317).

Verifica-se um mascaramento da realidade social, pois a distribuição desigual das riquezas entre as classes sociais é simplificada pela argumentação da aquisição, ou não, de dada competência, que teria como resultado a mobilidade social. Desse modo, transfere-se para o trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Como já mencionamos no início deste texto, as relações sociais são mutáveis e sempre interagem com o momento histórico na qual estão inseridas. Dessa forma, as conjunturas econômicas mundiais que estruturavam o modelo taylorista/fordista, no qual se baseia a TCH,

entram em declínio. Diante das baixas taxas de juros, do aumento do preço da força de trabalho, da intensificação das lutas sociais pelo controle social da produção, da retração do consumo, do aumento do desemprego estrutural e da concentração do capital nas mãos de poucos, devido à fusão de empresas, tem-se um cenário de esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista que leva a uma baixa lucratividade por parte daqueles que detêm o capital.

Como bem explicitam Marx e Engels (2011), o capitalismo sempre apresentará uma crise cíclica de “superprodução” em que a classe burguesa só tem sua existência garantida por intermédio do constante aperfeiçoamento dos instrumentos de produção por meio do qual estabelece as formas de produção e, assim, as configurações das relações sociais.

Em uma época de avanços tecnológicos como a microeletrônica, a automação do processo produtivo, a robótica adentrando as fábricas, questionamentos passaram a ser feitos ao modelo fordista/taylorista por sua incapacidade de aumentar os rendimentos dos donos do capital. Dessa forma, o capital se vê forçado a buscar o aprimoramento de seu sistema de produção no sentido de garantir aquilo que lhe é mais caro, o lucro.

Assim, na procura por um novo padrão de dominação, o capital se lança a um intenso processo de reestruturação de seu sistema de acumulação, almejando uma organização hábil, que responda, de forma eficiente, às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, seja flexível para enfrentar as contradições no campo das relações sociais. Essa busca resulta na substituição de um sistema rígido de produção característico do fordismo por outro que tem como particularidade a flexibilidade do processo de produção e das relações de trabalho. Trata-se da chamada “Acumulação Flexível⁶” que tem como expoente o Toyotismo⁷.

Sustentada por modernas tecnologias, a acumulação flexível se organiza em novas formas estruturais com o objetivo da recuperação permanente do capital. Seu enfoque é o aumento da produtividade com a preocupação de atender às condições mais individualizadas do mercado, por meio da diversificação das mercadorias, produzindo-se somente o necessário para atender à demanda de consumo com baixos níveis de estoque, de modo a combater ao desperdício e possibilitar flexibilização nas relações de trabalho. Essas mudanças no âmbito

⁶ Acumulação Flexível ou Pós-fordismo é um novo modelo de organização do trabalho e da produção encontrado pelo capital em resposta a sua crise estrutural em contraponto ao paradigma fordista/taylorista.

⁷ O Toyotismo ou Ohnismo (referência ao engenheiro Taiich Ohno que o idealizou na fábrica da Toyota no pós-guerra - 1945) é considerado o principal representante da Acumulação Flexível. Baseia-se na produção em virtude da demanda, trabalho em equipe com os operários desempenhando funções variadas, processo de produção flexível, melhor aproveitamento do tempo de produção (Just in time), horizontalidade do complexo produtivo, estoque reduzido de peças (sistema Kanban).

do mundo da produção exigem também reformas do Estado (diminuição dos gastos públicos e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores).

De acordo com Antunes (2011), nesse modelo de organização da produção, na busca de minimizar gastos e potencializar ganhos, trabalha-se com baixos níveis de estoque, combate-se toda forma de desperdício e impõe-se a flexibilização nas relações de trabalho, o que acentuou o processo de subproletarização do trabalho. Esse fenômeno eclodiu com a expansão dos trabalhadores parciais, temporários e subcontratados e pelo crescimento do trabalho terceirizado e informal, modalidades que não garantem continuidade de renda e não asseguram direitos trabalhistas comuns ao trabalhador contratado em regime regular.

Torna-se importante a mudança do perfil de trabalhador exigido pelo sistema ora vigente e, conseqüentemente, sua formação. Nessa nova tendência, o mercado não aceita mais aquele trabalhador especialista da função, pois o que se busca é a desespecialização dos operários; assim, a procura se volta para um trabalhador que seja flexível, polivalente, participativo e que, além de cumprir as atividades propostas, possua, também, a capacidade de compreensão do processo produtivo como um todo e, a partir daí, possa detectar as falhas e corrigi-las. Contudo,

[...] no que se refere à desespecialização dos operários profissionais, em decorrência da criação dos “trabalhadores multifuncionais”, introduzidos pelo toyotismo, é relevante lembrar que esse processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir o seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho. Os trabalhadores qualificados enfrentaram esse movimento de desespecialização como um ataque à sua profissão e qualificação, bem como ao poder de negociação que a qualificação lhes conferia [...] (ANTUNES, 2011, p. 57).

De acordo com Antunes (2009), diante desse quadro no qual a classe trabalhadora mostra relutância em se submeter aos ditames exploratórios do capital, entram em cena os ideólogos do capitalismo que, com o objetivo de garantir a hegemonia e a dominação sobre o trabalhador, perceberam que

[...] em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. [...] Um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. É esse o fundamento das economias de escala humanas. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando por isso as economias de escala, em benefício do capitalismo (BERNARDO, apud ANTUNES, 2009, p. 46-47).

Nesse contexto, mais uma vez a escola é convocada para propagar os padrões de relações sociais estabelecidos pelo capital no tocante a valores, comportamento e atitudes, contribuindo para o estabelecimento de novas formas de disciplinamento do trabalhador, desta vez pautada no discurso do desenvolvimento de competências.

Assim, como outro trabalhador é requerido pelo capital, também se faz necessária uma escola que venha a atender as demandas dessa nova base técnica na formação do perfil desse profissional. Dessa forma, o sistema de acumulação flexível do capital exige um projeto pedagógico diferente que esteja articulado com seus princípios e reclama formas de disciplinamento do trabalhador por meio de metodologias de ensino capazes de adaptá-lo aos domínios de conhecimentos necessários ao funcionamento desse paradigma produtivo.

Nesse formato, o que se procura é a substituição de um modelo educacional pautado na rigidez dos princípios do taylorismo/fordismo, cujo foco situava-se na formação de um indivíduo mecânico e repetidor de procedimentos específicos sem a necessidade de um conhecimento geral do processo produtivo, sendo-lhe exigido apenas o treinamento para o desempenho de determinada função. Torna-se necessária a construção de um modelo que acompanhe as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e comportamentais baseadas na noção de competência, ou seja, novas formas de disciplinamento do trabalhador que atendam às especificidades do capital. Nas palavras de Kuenzer (2007), neste novo modelo,

[...] à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível.[...] O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159-1160).

Segundo Kuenzer (2009), nesse discurso, a função da escola é a de instrumentalizar intelectualmente o trabalhador, de forma a adaptá-lo aos processos da produção flexível e atender as mutantes características do setor produtivo. Podemos denominar tal procedimento da escola de formação flexível, cujo objetivo é formar o trabalhador nos domínios da comunicação (língua portuguesa e estrangeira, informática e outras linguagens), da autonomia intelectual (resolução de problemas práticos com auxílio de conhecimentos científicos), da

autonomia moral (ética) e do comprometimento com o trabalho (responsabilidade, crítica e criatividade).

Para Ramos (2002), o que se tem é o deslocamento do conceito de qualificação profissional para a noção de competência. O conceito de qualificação nasce junto com a expansão do modelo taylorista/fordista de produção.

No contexto da acumulação flexível, o conceito de qualificação para um trabalho específico passou a ser questionado, pois as novas formas de organização do trabalho exigem uma gestão participativa, trabalho em equipe e a multifuncionalidade. Diante disso, surge, na escola, um modelo de organização educacional denominado Pedagogia das Competências, que tem como objetivo dotar os trabalhadores de um conjunto de saberes que lhes permitam comportamentos flexíveis, a fim de adaptarem-se às constantes transformações da base produtiva.

Sob uma aparência crítica e progressista de uma educação que vai ao encontro dos anseios de liberdade e de participação nas decisões por parte daqueles que vivem do trabalho, a Pedagogia das Competências apresenta um projeto educacional, baseado na concepção do “aprender a aprender”, no qual se busca a associação das qualidades pessoais do indivíduo (saber-ser) com a sua capacidade técnica (saber-fazer), o que lhe permite “ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Na verdade, o que a Pedagogia das Competências propõe é uma educação funcional ao mercado, que produza um trabalhador polivalente, com uma formação flexível; portanto, capaz de se adaptar aos diversos processos de trabalho, de acordo com as necessidades desses processos, no menor tempo possível.

Ressaltamos que, contrariamente ao discurso dominante, na acumulação flexível há uma clara divisão dos trabalhadores dentro da fábrica, agrupados em função da formação educacional recebida. Ao grupo de trabalhadores com alto nível de qualificação, são dispensadas boas condições de trabalho, relativa estabilidade no emprego e “oportunidades de qualificação permanente, para assegurar a capacidade de adaptação às novas exigências do trabalho”. Nos grupos periféricos, formados por trabalhadores temporários e subcontratados, a exigência é por uma força de trabalho desqualificada, de alta rotatividade, encontrada em abundância no mercado e “consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária” (KUENZER, 2007, p. 1164).

Assim, a escola expressa mais uma vez a dualidade da educação, muito bem analisada por Kuenzer quando afirma que,

[...] a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação. [...] Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra (KUENZER, 2007, p. 1165).

O discurso de superação da dualidade estrutural da educação pregada pela Pedagogia das Competências em favor dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, a superação de uma educação intelectual para as classes detentoras do capital e uma educação instrumental para as classes que vivem do trabalho – que tinha como proposta o rompimento da rigidez do modelo taylorista/fordista e a integração da teoria e prática em uma escola unitária – não ocorreu. A Pedagogia das Competências veio estabelecer um processo de disciplinamento do trabalhador requerido pelo capital, ajustando-o ao padrão da acumulação flexível. O que se observou foi um aumento na precarização das condições de trabalho.

O que devemos ter em mente é que não é a escola ou seus modelos pedagógicos que resolverão o problema da separação entre teoria e prática, ou que a educação será a responsável pela solução das contradições do capitalismo. Tal divisão situa-se no interior do próprio sistema capitalista, principalmente na separação daqueles que são responsáveis diretos pela produção (os trabalhadores), de seus meios de produção (as máquinas/ferramentas). Nos moldes desse sistema, os trabalhadores, para sobreviverem, são obrigados a vender a única mercadoria que lhes pertencem: a sua força de trabalho, que é apropriada pelo dono da fábrica.

A partir disso, afirmamos que o intuito da escola, desde sua criação, tem sido o de garantir, à classe que detém o capital, o domínio político, financeiro e cultural da sociedade. Nesse sentido, argumenta Neves (2009):

[...] a escola é a instituição social responsável pela educação, contudo, não tem cumprido seu papel mediante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Estas transformações são derivadas dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, modificações do papel e função do Estado, das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. [...] Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho (NEVES, 2009, p. 8876).

Apesar de compreender o papel da escola como um local de reprodução e reforço das desigualdades sociais, acreditamos que a educação tem um papel importante na formação do

ser humano como ator das transformações do mundo em que vive. Nesse sentido, concordamos com Machado (1989, p. 123) ao afirmar, baseada na concepção de Marx e Engels que, “mesmo enfrentando condições adversas”, é preciso propor e construir uma nova educação, que “deve começar já no capitalismo”.

Marx (2011, p. 138) advoga que “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual”.

Assim sendo, pela estrutura que tem sido organizada a educação brasileira, entende-se que é importante tomar como ponto de partida para a construção de uma nova realidade, a educação profissional, única modalidade de ensino que assume como tarefa explícita a formação para o trabalho.

Em virtude disso, para a construção de uma educação que sirva aos interesses daqueles que vivem do trabalho, é fundamental a ruptura com o modelo de escola compromissada com a lógica do capital e que aposta na formação unilateral com apenas um objetivo: a preparação para o mercado de trabalho, com vistas a contribuir para a acumulação do capital. A essa concepção alienadora de educação, contrapõe-se a defesa de uma escola que vá além das demandas do mercado de trabalho, que tenha o compromisso de atender às necessidades das classes que vivem do trabalho, isto é, de uma escola que forme para o mundo do trabalho e na qual a omnilateralidade seja objetivo central da formação desse ser humano.

A formação omnilateral tem por finalidade o desenvolvimento integral do ser humano nas suas múltiplas dimensões, por meio da integralização dos aspectos cognitivo, físico, moral, afetivo e social, com vistas à emancipação do ser humano. Ela se contrapõe à formação unilateral fragmentada, gestada pela sociedade capitalista e assentada sob a ótica da qualificação para o mercado de trabalho e que tem como consequência a reprodução do trabalho alienado, a divisão do trabalho, da reificação do ser humano e a degradação do trabalho.

A superação da formação reducionista unilateral por uma formação omnilateral requer mudanças na estrutura organizacional do ensino.

Assim, Marx (2011) lança as bases de uma nova concepção de educação, nomeada por um grande número de autores de “politecnicidade”, que traz como principal eixo sua articulação com o trabalho. Segundo Saviani (2003) “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Nessa nova proposta de educação, tem-se a troca do princípio pedagógico humanista, de caráter enciclopédico, por outra em que o princípio educativo se encontra no trabalho. Essa concepção se assenta no entendimento de que, como o trabalho é que constitui o ser humano como ser social, ele torna-se o centro do processo educativo.

Marx (1996), já na sua época, cita como exemplo desse processo de transformação da educação as escolas politécnicas e agrônômicas, nas quais os

[...] filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão pensosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996, p. 116).

Assim, na tentativa de superar as contradições do capital, bem como o próprio sistema capitalista, é importante retornarmos à proposta de escola única, tendo como conteúdo a politecnicidade, em que teoria e prática se coadunam em prol de uma práxis sempre ligada aos interesses da classe que vive do trabalho.

Como bem coloca Marx (2008),

[...] uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão aos problemas que ela possa resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir (Marx, 2008, p. 48).

Machado (1989) acrescenta que

[...] o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes. Esta perspectiva de superação implica, portanto, passar, também, pelo modelo liberal de escola unificada, não como objetivo final da luta, mas como forma de acirramento das contradições, de maneira a preparar o terreno para o amadurecimento das condições de desenvolvimento de uma escola radicalmente diferente (Machado, 1989, p. 130).

Desse modo, romper com o dualismo que assola a educação brasileira, de uma trajetória educacional que direciona para o trabalho aos filhos das classes menos favorecidas e uma educação propedêutica aos herdeiros do capital, é superar não só as estruturas organizacionais da escola, mas vencer limitações impostas por uma estrutura de classes estabelecida pelo capital.

Superar tais contradições em uma sociedade capitalista não é tarefa fácil, principalmente em um país como o Brasil, onde o trabalho manual ainda sofre forte discriminação pelo fato de ainda estar relacionado ao ranço da escravidão que, durante tantos anos, foi a principal força de trabalho no país.

Para uma análise consistente, é necessária a compreensão de que a formação educacional das classes que vivem do trabalho deve ocorrer de maneira integral. Ter no trabalho produtivo o princípio básico da educação é romper com a unilateralidade de uma sociedade de classes, libertando o ser humano para alcançar seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões - nisto consiste omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária, sobre as quais trataremos com maior profundidade no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este capítulo tem por finalidade apresentar diálogos com as categorias essenciais (omnilateralidade, politecnia, escola unitária e trabalho como princípio educativo) que fundamentam a proposta de educação socialista defendida por Marx e que se expressam no vínculo entre educação e trabalho, sendo esse último entendido como princípio educativo e que está no cerne da proposta para ensino médio técnico integrado.

A intenção aqui é mostrar como essas categorias aparecem e articulam-se na discussão do Ensino Médio Integrado e nas relações de seus significados. Para tanto, este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, será tratado a concepção de omnilateralidade dentro de uma visão marxista da formação do ser humano e do mundo onde está inserido. Na segunda parte, será discutida a função da escola no processo de formação do ser humano integral. O conceito de politecnia, bem como o seu desenvolvimento no Brasil são abordados na terceira parte. E na quarta parte discorreremos sobre concepção de escola unitária e o trabalho como princípio educativo.

2.1 Formação Unilateral *versus* Formação (Om)onilateral – Disputas na Formação Humana

A procura pela humanidade por um ser humano universal, formado na sua completude vem desde os filósofos gregos como Platão e Aristóteles e pensadores com Comenius e Rousseau. Esses entendiam a práxis de forma unilateral, constituída apenas na teoria como sendo a única responsável pela elevação do ser. Repudiavam a prática, uma vez que a contemplação era exaltada como a atividade intelectual que preparava o cidadão livre para atuar na *polis* e a atividade manual era considerada degradante, uma vez que todo trabalho produtivo estava relegado aos escravos. As condições sociais eram totalmente ignoradas na concepção de um ser completo.

O conceito de onilateralidade (ou omnilateralidade) na concepção marxista irá encontrar diferenças significativas daquela formulada por Platão e Aristóteles na Grécia Antiga. Como visto no capítulo anterior, a divisão e a especialização do trabalho na sociedade capitalista trouxe consequências na vida do ser humano entre as quais podemos citar o surgimento de duas classes sociais antagônicas: a classe que detém a propriedade privada do capital e a classe daqueles que necessitam vender sua força de trabalho no mercado para

sobreviver. A base desse sistema encontra-se na dissociação entre os trabalhadores e a posse dos meios de produção.

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. (...) O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 2013, p. 961).

Há uma transformação na dinâmica da vida social desse trabalhador que, submetido aos ditames do capitalismo, incorpora de forma inconsciente padrões, práticas, ideias, atitudes e valores da lógica do capital, que constitui toda a base do processo de alienação.

Na internalização desses valores, o ser humano é submetido a uma formação estreita e unilateral que aparece como resultado de uma sociedade historicamente desintegrada pela divisão social de classes e do trabalho, tornando-se um aspecto negativo no conceito de trabalho de Marx e Engels, uma vez que o processo de unilateralização provoca a formação parcial das capacidades do indivíduo no intuito de subjugar a sua força produtiva à lógica do capital. Nesse contexto, o ser humano perde a capacidade de agir conscientemente, o que transforma suas capacidades humanas em atividades abstratas. Há então um empobrecimento na formação do indivíduo, pois ele passa a não mais dominar seu desenvolvimento material e espiritual, principalmente pela separação do trabalho intelectual e manual, sujeitando-se às determinações do que lhe é imposto como membro de uma classe subordinada sob a pena de perder seus meios de subsistência.

O trabalho não mais aparece como atividade originária do ser social, em seu aspecto ontocriativo, ou seja, o ato intencional de se apropriar, criar, regular e transformar a natureza, modificando-a e também sofrendo modificações na natureza humana, atividades estas exercidas no reino de liberdade. Agora, o que temos é o trabalho alienado, dentro do reino da necessidade, restringindo-se apenas à atividade produtiva, com uma expressiva valorização do consumo, no qual o trabalhador perde a autonomia do processo de trabalho e o produto desse processo mostra-se estranho ao seu criador.

Para Manacorda (2010) a divisão do trabalho tornou o ser humano obtuso e unilateral, apoiado na propriedade privada. Segundo o autor,

Dessa condição do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho (...). (MANACORDA, 2010, p. 46).

Nesse contexto de alienação, o que temos é um ser humano reificado, coisificado, fragmentado, pragmático e genérico, levado a um desenvolvimento parcial de suas potencialidades, por uma sociedade capitalista cindida em classes, que separa a atividade manual da atividade intelectual, criando um ser unilateral e incompleto reduzido apenas as suas necessidades básicas de sobrevivência e que o distancia da produção histórica da humanidade. Têm-se uma valorização do mundo das coisas em detrimento do mundo humano. Marx expõe tal situação do trabalhador nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, no qual denuncia que

[...]quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...]Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Assim, o trabalho mostra toda sua forma contraditória no modo de produção capitalista, no qual transforma sua ação criadora enquanto atividade própria de manifestação humana, o que Lukács (2013) expressou como o salto que transmutou o ser biológico e fundou o ser social, e que permitiu potencializar todas as esferas sociais no percurso da humanização do indivíduo, em um processo de degradação do ser humano pela fragmentação social levando a um rebaixamento de seus sentidos e conhecimentos. Por esse viés, a origem da unilateralidade está centrada na divisão do trabalho que estabelece a desassociação do ato de pensar da ação de executar, em que o indivíduo se mostra não como ser humano, mas como força de trabalho, uma máquina necessária na produção de valor, preso a execuções de atividades repetitivas, sem intencionalidade, restritas a apenas uma parcela do processo de produção, impossibilitado da vivência na totalidade do trabalho. O indivíduo fica privado do desenvolvimento de suas potencialidades, limitando-o a uma habilidade particularizada, mutilada e unilateral que o empobrece intelectualmente. Separa-se, assim, no processo de reprodução, o que para Lukács é indissociável: o ser humano e o trabalho. Dessa forma,

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais

humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 429).

Em contraposição a esta condição humana de alienação imposta por uma sociedade fundada na hegemonia da propriedade privada, que nega o trabalho como atividade humana e cria o indivíduo unilateral, parcelado e expropriado do conhecimento histórico produzido pela sociedade e que não tem na satisfação humana seus objetivos, Marx propõe uma ruptura radical por meio de um processo de transformação social que busque a consolidação de um ser humano integral, completo, emancipado, consciente dos problemas vividos no seu tempo e que supere as relações capitalista de produção de forma crítica e criativa. Ele renega todo o processo de unilateralização do trabalhador, defendendo a necessidade de uma formação do ser numa perspectiva omnilateral (apesar de tal conceito não aparecer de forma explícita em seus trabalhos), que supere as contradições próprias da dualidade social do modo de produção capitalista, ou seja, o ideal de um ser humano completo que ultrapasse as estreitas formações unilaterais, impregnado pela divisão do trabalho que o reduz apenas a uma dimensão humana: da satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência. Propõe o estabelecimento de um ambiente e tempo necessários para o indivíduo desenvolver suas potencialidades em sua totalidade, e que possa desfrutar das vantagens dos bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade, oportunizando o alcance da atividade consciente que possa transformar a realidade que o oprime, pois

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas (MARX e ENGELS, 2011, p. 43).

Manacorda (2010) entende a onilateralidade como a indissociabilidade entre a teoria e a prática que eleva o indivíduo multifacetado à humanização em sua totalidade no sentido de formação em todas as dimensões da vida que estruturam a prática social, na integração do trabalho e da ciência, contribuindo na formação integral do ser humano (física, intelectual, cultural, política, científica, tecnológica), favorecendo a produção de conhecimento e cultura, superando sua condição de adestrado e explorado, se apresentando como

[...]a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Busca-se por meio da onilateralidade um ser reflexivo, que desenvolva a sua plena capacidade intelectual, realizando ações que aprimorem seu conhecimento e por meio de sua sensibilidade e criatividade se oponha e rompa com os limites da alienação imposta pelo sistema capitalista. O que se propõe é a formação de um ser humano multilateral, completo, que desenvolva na sua totalidade suas qualidades e forças produtivas com o objetivo de satisfazer suas necessidades, compreendendo todo o processo social e produtivo a partir do seu contexto histórico, libertando-se do estranhamento a ele posto e reconhecendo-se como integrante da sociedade e de suas relações. Para Sousa Júnior (1999),

[...]à versatilidade colocada pela produção capitalista ou a um gênio inventivo qualquer, não podem nunca ser tomadas como exemplo de formação de um homem onilateral pela simples razão de a onilateralidade representar uma totalidade de manifestações que não se restringe ao nível da competência científica, técnica ou prática etc., mas a uma infinidade de questões ligadas ao comportamento do homem, ao seu ser mesmo, cuja possibilidade apenas se apresenta na totalidade das novas relações determinadas pela posse coletiva dos meios de produção, pelas relações de intercâmbio baseadas na igualdade material sem ter como vínculo essencial o dinheiro etc. (SOUSA JÚNIOR, 1999, p.110).

Entretanto, Marx aponta que a formação onilateral ocorrerá de forma plena apenas mediante superação do sistema capitalista de produção, uma vez que onilateralidade está assentada sobre a base do trabalho livre (trabalho não-estranhado), no conceito de totalidade do desenvolvimento humano universal, em que todos os indivíduos são possuidores dos meios de produção vivendo em uma sociedade emancipada fundamentada na liberdade.

Marx e Engels (2000), no *Manifesto do Partido Comunista*, expressam suas ideias sobre o processo de transição de uma sociedade centrada no antagonismo de classe por outra fundada na extinção da exploração e das classes, onde aponta um projeto alternativo de sociedade em estágio superior da sociedade humana de forma que

[...]quando as diferenças de classe desaparecerem no curso do desenvolvimento e toda produção concentrar-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se na luta contra a burguesia o proletário é forçado a organizar-se como classe, se mediante uma revolução tornar-se a classe dominante e como classe dominante suprime violentamente as antigas relações de produção, então suprime também, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos de classe, as classes em geral e, com isso, sua própria dominação de classe (MARX e ENGELS, 2000, p. 67).

Assim, a possibilidade da formação de um ser humano na sua universalidade depende da constituição de uma nova ordem social fundada sobre novos padrões de produção com a conseqüente destituição do poder da sociedade burguesa, visto que ela não oferece condições concretas para o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que o unilateralismo está no

cerne da lógica capitalista. Dessa forma, a superação do ser unilateral só será possível com a eliminação da divisão e exploração do trabalho, do fim da sociedade em classes, abolição da propriedade privada e da fragmentação do ser humano entre o fazer e o pensar, pois só será viável uma formação onilateral do ser humano,

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (MARX, 2012, p. 34)

Trata-se da superação das situações históricas ambíguas impostas pela divisão social do trabalho que impõe ao ser humano a situação da unilateralidade. Para que haja condições concretas ao surgimento de um ser onilateral, Marx reivindica a necessidade da retomada aprofundada da dimensão do trabalho enquanto atividade básica e fundante do ser social no entendimento de uma emancipação humana em sua totalidade, em que, por meio do desenvolvimento da ciência, será capaz de conceber inovações com intuito de dominar a natureza, aprimorando assim as forças produtivas, a fim de suprir as necessidades materiais e espirituais de todos os indivíduos, situação na qual a escola passa a ter papel fundamental nessa caminhada revolucionária.

2.2 O Papel da Educação no Processo de Constituição do Ser Humano Omnilateral

Com ascensão do modo de produção capitalista e sua organização pautada na divisão de classes em todos seus aspectos, no qual, nessa realidade, a ciência passa a ser elemento preponderante no desenvolvimento do processo produtivo, o capital necessitava de um ambiente próprio para a sistematização e transmissão dos conhecimentos produzidos tão necessários a sua lógica. Constitui-se assim a escola como *locus* responsável pela padronização e ordenamento da produção e reprodução dos saberes para atender as demandas de qualificação para o trabalho explorado em atendimento aos requisitos básicos de eficiência da força produtiva, tendo sempre como finalidade o funcionamento da produção capitalista.

Dessa forma, como aparelho útil ao sistema capitalista, a escola reproduz no seu interior a mesma fragmentação da sociedade, materializada por meio de uma divisão da educação que promove uma formação unilateral por meio do desenvolvimento intelectual para

uns e trabalho manual para outros, atuando como legitimadora da dualidade ao mesmo tempo que educa para essa dualidade.

Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida na escola, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garante a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre (SAVIANI, 2008a, p. 248).

Nessa visão unilateral da escola, que a torna um dos principais agentes sociais subordinados aos interesses e necessidades do capital, com a função de prover o sistema de indivíduos para sua manutenção instrumental ou ideológica, são reforçados princípios como o individualismo, espírito de competição, a ideia de que a vitória depende do esforço de cada um. Assim, a educação deixa de ofertar à classe trabalhadora a possibilidade de apropriação do saber social produzido historicamente em favor da emancipação humana e passa a ter por princípio a reprodução das relações capitalistas e suas contradições. E uma de suas atribuições é a preparação do indivíduo - parcelado na execução das atividades e passivo no atendimento às normas do mercado de trabalho. Para tanto, ela utiliza da ciência e seus conhecimentos produzidos em favor do processo produtivo, a fim de contribuir no aprimoramento do modo de produção capitalista.

Entretanto, há de se destacar que o modo de produção capitalista traz tatuado à sua pele a marca do contraditório, uma vez que se alimenta da exploração do homem pelo próprio homem. Poucos detêm a riqueza e muitos vivem com aquém do necessário para garantir sua sobrevivência, gerando tensões no seio de uma sociedade fragmentada e dividida em classes. Em um mundo que chegou ao mais alto nível de produtividade na sua história, há ainda comunidades inteiras que sofrem pela falta de comida na mais absoluta miséria. Isso ocorre devido ao consumo estar restrito a uma pequena parcela dessa sociedade que dispõe do poder de compra, o que conflita com a produção em larga escala do modo de produção capitalista.

É conveniente salientar que a realização da onilateralidade de forma plena só é possível em uma sociedade livre da propriedade privada e de seus processos alienantes. Mas por outro lado, Marx, em fala relatada nas atas do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, em agosto de 1869, explana sobre a necessidade de buscar a formação do ser humano integral, mesmo com dificuldades imposta pela realidade capitalista. Para ele, o caminho para superação das condições degradantes que vive o indivíduo passa

pelo sistema de ensino, sendo a escola o *locus* dessa luta. Eccarius assim transcreve na ata a fala de Marx:

O cidadão Marx disse que a esta questão está relacionada uma dificuldade de tipo especial. Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes (Apud MANACORDA 2010, p. 102).

Assim, a escola, que está inserida nessa realidade, também comporta suas contradições enquanto espaço de alienação, mas também como local fundamental de transformação dessa realidade alienante. Todavia, tal cenário só poderá ser superado da mesma forma como Marx propôs a superação da sociedade capitalista, só a partir dos estudos de suas mazelas e contradições, do conhecimento de sua lógica de funcionamento. Para tanto, é necessário entender seus condicionantes (estrutura, leis, normas, regulamentos, clientela, servidores, políticas educacionais etc.).

No sentido de transformação das relações sociais dominantes, a educação assume um papel importante na mediação da formação do indivíduo onilateral, na qual, por meio de seu acervo histórico-cultural, contribui na construção de uma proposta contra-hegemônica que conduza ao rompimento do modelo unilateral de escola estabelecido pelo capital e se perpetue como um espaço de oportunidades de desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, maximizando sua inteligência em favor da evolução das características ontológicas do ser social, ser complexo e frutífero em mediações.

Manarcorda (2010) fala da necessidade de uma práxis pedagógica que reintegre o comportamento unitário do ser humano. Discorre que

[...]não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem de imediato essas várias esferas divididas entre si; mas que, de qualquer maneira, pressupõem uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (MANACORDA, 2010, p. 90).

Dessa forma, a escola como local de lutas, se abre como espaço democrático na condução de uma nova formação societária do ser humano com a educação, onde sua concepção esteja vinculada à integração dos saberes e aos procedimentos tecnológicos, ou seja, à síncri-se do saber geral com o profissional, o que oportunizaria o comando dos

processos produtivos e criaria a possibilidade de uma ruptura do monopólio construído historicamente por um grupo dominante.

Manacorda, em seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna* (2010), apresenta a escola enquanto estrutura específica da educação, como espaço não-natural, percebendo-a como casual e arbitrária. Diferente da fábrica que se originou da necessidade da produção da vida sendo o resultado da história do ser humano, a escola tem sua origem

sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque, apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas. A tecnologia transforma imediatamente a fábrica, mas não muda imediatamente a escola (ainda que lhe forneça novos conteúdos e novos instrumentos) (MANACORDA, 2010, p. 27-28, grifos do autor).

Ressalta-se que nos primórdios da humanidade, educação e trabalho era um binômio indissociável na formação humana. Os comportamentos socialmente construídos pelas relações de trabalho eram repassados de forma espontânea à comunidade. Tal forma de educação se dava na cooperação mútua dos indivíduos, em que os conhecimentos eram repassados de forma natural nos afazeres cotidianos da vida em sociedade. Não existia nessas comunidades primitivas, no ato educativo, a separação entre teoria e prática, a educação ocorria de forma simultânea com o trabalho na forma da interação dos seres com a natureza. Aprendia-se a pescar, pescando; caçar, caçando; cozinhar, cozinhando. Segundo Saviani (2007),

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, o retorno à proposta de Marx do ser onilateral passa inevitavelmente pela reformulação do processo educativo escolar que vise à superação da unilateralidade por meio do entendimento do ser humano como produto do processo histórico a partir da unificação da ciência com a indústria e o ensino. Para a compreensão desse complexo é necessário perceber as relações entre ciência, educação e trabalho.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2000) defendem a vinculação entre ensino e trabalho, ou seja, postulam a necessidade de se vincular a educação ao processo produtivo, pois entendem o trabalho como atividade de produção e reprodução da vida,

essencial para todos os indivíduos, indicando que o mesmo seja incorporado desde a fase infantil dos seres humanos.

Para tanto, reclamam um novo projeto de escola, no qual a teoria e a prática estejam integradas em um novo processo de ensino assentado sobre as bases de uma ciência moderna e integral que reпреenda toda fragmentação da educação de modo a potencializar a apropriação dos conhecimentos na sua universalidade no sentido de desenvolvimento das habilidades humanas. Assim, o projeto de formação do ser humano em sujeito onilateral necessita de outra categoria essencial a esse processo: a politecnia.

Sob esse prisma, o que se busca é uma educação integral entendida como premissa essencial no projeto de formação do ser humano onilateral, e que tenha em sua concepção as características de emancipação e liberdade.

2.3 O Conceito de Politecnia – Primeiras Aproximações

Nesta seção, apresentaremos uma discussão introdutória sobre o conceito de politecnia – ora partindo das ideias de Marx e Engels sobre o assunto, ora apoiados nos estudos desenvolvidos por outros autores a partir do pensamento desses teóricos. Marx em alguns escritos denominava sua proposta de “politecnia” e em outros de “educação tecnológica” – mas, pelo uso corrente no Brasil, neste trabalho trataremos de “politecnia” ou “educação politécnica”⁸

O conceito de politecnia possui um extenso estudo teórico no qual Saviani (1989) credita a Marx a expressão mais forte dessa concepção de educação que tem como proposição a união do ensino com o trabalho. Tal conceito foi apresentado inicialmente por Marx aos membros da Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) como um dos princípios básicos para a organização do ensino destinado à classe trabalhadora.

Em um primeiro momento o termo “politecnia” nos leva, no sentido etimológico da palavra, a entendê-lo como o controle de várias técnicas. Mas segundo Machado (1991),

⁸ A opção pelo termo “politecnia” se dá em virtude da maioria dos estudiosos da área de Educação e Trabalho o utilizarem em suas pesquisas. Para Saviani (2007), o termo “politecnia” segue a tradição socialista utilizado por Lênin para um ensino na concepção do socialismo em contraponto à visão tecnológica que estava sendo subvertida ao idealismo burguês, principalmente pelo Taylorismo e Fordismo. Para Nosella (2007), semanticamente o termo “politecnia” não interpreta o significado de uma proposta socialista de educação e remete a um reducionismo do trabalho como princípio o educativo. Para o autor, baseando-se nos trabalhos de Manacorda, o termo “educação tecnológica” representaria com maior exatidão os princípios da educação socialista proposta por Marx, uma vez que a expressão “politécnica” remete às escolas criadas pela burguesia para preparação dos filhos da classe trabalhadora para os ofícios da fábrica moderna.

[...]a noção de politecnia dentro da teoria da educação, vamos verificar que é um conceito mais amplo. Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc. (MACHADO, 1991, p. 54-55).

Para uma compreensão dessa proposta como um ideário de uma educação socialista é importante contextualizar no período histórico, social e político em que se deu seu surgimento, pois “historicizar um dado ou um acontecimento significa apresentá-lo inserido na totalidade social de que faz parte, através das mediações que o constituem” (CIAVATTA, 2012, p. 115).

Para contrapor os interesses da classe dominante que utilizam da escola em benefício próprio, surgem na classe trabalhadora manifestações em prol de uma articulação entre trabalho e educação, no intuito de criar condições na prática educativa, para formação de um ser humano que, por meio da associação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, busque romper com as amarras da subordinação ao capital.

A indústria moderna está sustentada em uma base técnica sistematizada na ciência e na tecnologia. Na manufatura o trabalhador estava condicionado a um processo fragmentado, mas ainda tinha o controle de uma parte desse processo. Apesar dos meios de produção não mais lhe pertencerem, ele ainda os dominava, o processo ainda dependia de seu conhecimento, mesmo que parcelar. Já na indústria moderna, a ciência e a tecnologia conseguiram reproduzir por meio das máquinas, os movimentos humanos necessários à produção; desse modo, o trabalhador passou a ter um papel secundário no processo produtivo, uma vez que a máquina passa ter o controle total da produção, automatizando-a, não exigindo desse trabalhador a menor qualificação, pois a habilidade requerida para seu funcionamento era a minimamente necessária, atendo-se apenas a supervisão do funcionamento da máquina. Muitas vezes, a execução dos trabalhos era realizada por mulheres e crianças. Segundo Machado, o que temos na indústria moderna é uma inversão de forças,

Se durante a manufatura, pôde-se revolucionar a produção a partir de uma determinada organização e distribuição de força de trabalho, na indústria moderna, a grande inovação a impulsionar o desenvolvimento da produção, foi a nível de instrumento, a utilização da máquina. A ferramenta deixa de ser manual e esta diferença é fundamental para o desenvolvimento das forças produtivas e para as relações de trabalho. Enquanto era manual, como no artesanato e na manufatura, a ferramenta servia ao trabalhador, que tinha seu controle. Na fábrica, entretanto, a posição se inverte e é o trabalhador que deve se submeter à máquina. Enquanto lá os

trabalhadores eram integrantes de um mecanismo vivo, aqui passam a se constituir em complementos vivos de um mecanismo morto, a existir independentes deles (MACHADO, 1989, p. 23).

Uma das características principais da indústria moderna é seu poder de mutação. Ela sempre está em processo de modificação de seus meios de produção, o que leva também a uma alteração na forma de relacionamento do ser humano no processo de trabalho, obrigando-o, a todo momento, a se adaptar aos novos procedimentos de trabalho impostos pela indústria moderna.

Essa polivalência do trabalhador exigida pela nova indústria é condição *sine qua non* para sua existência, uma vez que não consiga acompanhar as mudanças dos meios de produção se tornará desnecessário ao sistema, tornando-se dispensável.

Se por um lado, a exigência de um ser humano polivalente capaz de responder as demandas da indústria moderna, forçosamente adaptando-se às inovações, constitui-se uma forma de violência sobre o trabalhador, por outro, tal exigência é altamente perigosa e, até mesmo destrutiva ao sistema, uma vez que ele necessita desse indivíduo multifacetado que atenda às demandas dessa nova base técnica da produção tão necessárias para sua sobrevivência.

Entretanto, para Marx, apesar de contraditória, tal situação aparece como uma oportunidade de desenvolver uma nova concepção de ensino que capacita o ser humano a conviver com essa nova realidade baseada na expansão exponencial da tecnologia e dos novos conteúdos científicos sempre em evolução e que devem ser assimilados pelos trabalhadores. Segundo Marx, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (MARX, 2013, p. 682-683). Assim, o progresso das potencialidades do ser humano é uma exigência própria da ascensão da produção material, na qual em

[...]uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas écoles d'enseignement professionnel [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias (MARX, 2013, p. 682).

O que Marx defendia era o controle do conteúdo do trabalho por parte das crianças e jovens da classe trabalhadora, com a finalidade de voltar a dominar o sistema produtivo ou pelo menos equilibrar as forças entre trabalho e capital.

Apesar de Marx e Engels não terem se debruçado de forma profunda nos estudos de uma proposta educacional, dentro de um cenário de rigorosa análise crítica das relações sociais, a temática foi discutida em diversas passagens de seus escritos, em aspectos gerais, como uma maneira de orientar a classe trabalhadora a superar as contradições do sistema capitalista, levando-a a encontrar meios para conquistar melhores condições de igualdade, liberdade e qualidade de vida. Em uma perspectiva de alcançar o desenvolvimento do ser humano de forma integral, os autores defenderam uma concepção de educação emancipadora, na qual o trabalho, em sua forma ontocriativa, aparece como sustentáculo desse ensino, tendo a omnilateralidade por objetivo, se opondo à proposta de educação capitalista alicerçada na divisão social do trabalho.

Nesse processo, é primordial entender o trabalho como produção dos meios de subsistência do ser humano e que através desse processo ele estabelece, espontaneamente, relações com outros seres humanos e esses com a natureza agindo sobre esta, adaptando-a as suas necessidades, o que leva a uma modificação de um agir irrefletido a um modo consciente e intencional de suas ações.

Em agosto de 1866, Marx e Engels redigem as *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* durante o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), documento no qual manifestam suas preocupações com a educação, alertando os trabalhadores sobre a importância da valorização do ensino e reivindicando esse direito aos seus filhos. Nessas instruções, Marx e Engels formulam uma proposta de como o ensino deveria ser organizado para atender as necessidades da classe trabalhadora:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX e ENGELS, 2011, p. 85).

Nessa proposta, Marx e Engels demonstram claramente seu entendimento multilateral da educação sustentada por um tripé indissociável: Educação Intelectual, Educação Corporal e Educação Tecnológica. Segundo os autores, para a formação do ser humano na sua integralidade é necessário: uma formação intelectual que compreenda o conjunto das ciências

e o domínio de seus conhecimentos científicos e tecnológicos por elas produzidos historicamente; bem como uma formação do corpo que consiga neutralizar os impactos prejudiciais das condições insalubres de trabalho na fábrica à saúde do indivíduo e a educação tecnológica exemplificada na citação anterior. Na opinião de Marx, “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX e ENGELS, 2011, p. 86)

A proposta burguesa da união entre educação e trabalho é a visão de que formação se dá de forma estritamente unilateral de modo acrítico, com objetivo de doutrinação e aumento da produtividade, em que o ensino é reduzido a um adestramento do indivíduo em favor das novas tecnologias que estão sendo progressivamente incorporadas ao processo produtivo, sujeitando-o à ordem dominante. O objetivo dessa proposta é a criação de um exército de reserva que estimule a concorrência pelo emprego entre os trabalhadores, resultando em uma queda dos salários.

Já em sua concepção de educação, Marx e Engels propõem uma escola única como base de “uma educação do futuro, que se desenvolverá plenamente, sem empecilhos, quando forem favoráveis as condições objetivas e subjetivas” (MACHADO, 1989, p. 124).

Nessa nova escola, Marx e Engels advogam que a educação deveria ser pública, gratuita, obrigatória e universal, destinada a todos os filhos da classe trabalhadora, disponibilizando a eles o acesso aos conhecimentos até então restritos aos herdeiros da burguesia, tendo como característica marcante a união entre a instrução e o trabalho.

Tal vinculação teria como objetivo a ruptura e superação da dicotomia até aqui discutida, entre o trabalho manual e o intelectual, resgatando assim o ser humano pleno, que foi privado da sua integralidade e do progresso de suas potencialidades durante o desenvolvimento da divisão do trabalho e da propriedade privada. Em *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx problematiza a proibição do trabalho infantil, sendo que, apesar de repudiar a forma como a indústria moderna se utilizava das crianças, guardando as devidas medidas preventivas de proteção, era favorável à inserção nas atividades produtivas. Segundo ele, “a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 2012, p. 47).

Marx entendia que a associação entre trabalho e educação na formação dos jovens da classe operária não poderia ser limitada apenas ao aprendizado de um ofício, mas sim atuar como meio adequado para a obtenção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de

seu intelecto. Recomenda ainda a participação da criança no trabalho produtivo, ou seja, que ela participe da produção tal como é. Para Nogueira,

[...]um dos aspectos essenciais em jogo nessa questão era, para Marx e Engels, a luta da classe operária pelo acesso à cultura técnica. Segundo eles, a luta pelo saber relativo à atividade produtiva representa uma dimensão importante da luta de classes porque atinge em cheio a questão do poder do interior da fábrica. Ora, são os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão aos trabalhadores controlar esse processo - controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que o controle do saber dentro da fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

A concepção de Marx e Engels de ter o trabalho como fundamento pedagógico da educação, foi inspirada nas ideias e experiências do industrial inglês e socialista utópico Robert Owen (1771 – 1858), considerado por esses autores com um dos grandes exemplos positivos na educação da classe operária. Owen, preocupado com o bem-estar de seus operários, implementou em suas fábricas uma série de programas (redução da jornada de trabalho, construção de casas para os operários, aumento de salários) que visavam a melhoria das condições de vida e trabalho desses trabalhadores, bem como de suas famílias. Dentre esses programas, destacamos a criação de escolas junto às fábricas, demonstrando a sua preocupação com a educação das classes trabalhadoras, pois estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias.

Assim, colocou em progresso a sua proposta educacional que tinha como princípio básico o trabalho produtivo, na qual utilizava a alternância das atividades de produção com o ensino e atividades físicas para educar os filhos dos operários. Em sua convicção, a educação seria a condição necessária e preparatória para uma nova ordem social que promovesse a emancipação social, política e econômica da classe trabalhadora.

Segundo Nogueira (1993), estudiosos como Manacorda e Dietrich destacam a importância desempenhada pelas teses de Owen sobre a união entre trabalho e ensino na proposta educacional de Marx, na qual ele expressa que

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 678).

Para Marx e Engels, a possibilidade de uma educação para a classe trabalhadora não se limitava a garantir aos filhos dessa classe o direito à educação. Para eles, o objetivo maior era, por meio da educação, conceder-lhes elementos para o controle do processo de produção. Para

tanto, seria necessário um ensino de carácter tecnológico, cujos conhecimentos científicos fossem ensinados para o entendimento do funcionamento da indústria.

Engels (1982), em um escrito denominado *Princípios Básicos do Comunismo*, produzido em 1847 e que serviu de base para outro trabalho em parceria com Marx (*Manifesto do Partido Comunista*), demonstra sua preocupação quanto às modificações nas relações sociais produzidas pela grande indústria, principalmente dentro de uma nova ordem social. Segundo o autor, o novo desenvolvimento produtivo necessitará também de um novo trabalhador que se ajuste à atual gestão coletiva da fábrica, pois “pressupõe inteiramente homens cujas aptidões estejam integralmente desenvolvidas e que estejam em condições de abarcar todo o sistema da produção” (ENGELS, 1982, p. 43).

A educação nessa nova sociedade teria papel fundamental nesse processo, pois, segundo Engels, possibilitaria

[...]aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilateral que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em acção, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas. Com isso, porém, desaparecerão também necessariamente as diversas classes (ENGELS, 1982, p. 43-44).

O que Engels pretende nesse modelo de educação é a abolição da especialização do trabalhador por meio da formação de um ser humano que não esteja resignado apenas a uma área específica da produção industrial, restrito a uma operação apenas, mas que desenvolva suas múltiplas capacidades por meio da aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos tendo como finalidade o domínio da execução de todo o processo produtivo, que ele o enxergue como um conjunto de atividades destinado a um fim, diferente “do trabalhador parcelar e mutilado pelos efeitos nocivos, segundo ele, da divisão do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica” (NOGUEIRA, 1993, p. 120).

Tanto Marx como Engels acreditavam que a associação entre trabalho e educação, seria caminho potencial para a transformação social. Consideravam que poderiam, por meio desta união, suprimir a divisão entre o trabalho intelectual e o manual, não separando o indivíduo da realidade da sociedade em que vive.

Essa proposta de união entre trabalho e educação, seria um caminho a ser trilhado contrário à formação técnica unilateral proposta pela burguesia industrial. Para Marx e Engels (2011), a educação politécnica seria o princípio da educação do futuro, adquirindo papel relevante no processo de transformação social, pois proporcionaria a formação de indivíduos

multilaterais, aptos a compreenderem não só os fundamentos técnicos e científicos do mundo do trabalho o que lhes proporcionaria a capacidade de gerenciamento do processo produtivo de forma independente rompendo com as amarras dos técnicos capitalistas, mas também desenvolvendo suas potencialidades físicas e culturais. Suchodolski (1976) expressa a importância pedagógica dessa proposta, na qual destaca

[...]primeiro em que as tarefas educativas próprias das reivindicações revolucionárias, depois da eliminação da divisão do trabalho dominante na sociedade classista, correspondem tanto ao trabalho físico como ao intelectual. [...] em segundo lugar, na formulação do princípio de relacionar o ensino com o trabalho, a teoria com a prática, o ensino com a produção, dando ao mesmo tempo indicações sobre as relações sociais e as forças graças às quais será possível realizar uma vinculação revolucionária, progressista e criadora. [...] em terceiro lugar, na formulação do princípio do ensino politécnico como ensino moderno, onde desaparecem as oposições entre os chamados ensinamentos geral e profissional, e onde as hipócritas reivindicações, apresentadas na sociedade de classes e que são somente realizáveis por uma minoria, se realizam de um modo geral para o desenvolvimento dos homens em todos os seus aspectos (SUCHODOLSKI, 1976, p. 107-108).

Diferente da proposta burguesa, de uma educação polivalente, cujo foco está na instrumentalização do indivíduo para atender às demandas do mercado tendo por objetivo a garantia da expansão do capital, a educação politécnica, defendida por Marx, tem como fundamento o fortalecimento da consciência da classe trabalhadora na luta por um mundo sem explorados e exploradores e na elevação do caráter social de todo o processo produtivo, rompendo com uma visão burguesa de homem, sociedade e trabalho. Assim, a escola deveria propor seus conteúdos de forma teórica e prática. Na teoria, os alunos compreenderiam os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, por meio da prática, seriam dotados das técnicas e habilidades para o controle dos instrumentos básicos de todos os ramos industriais bem como o desenvolvimento das capacidades humanas na sua universalidade.

O que tentamos demonstrar nesta seção é que, na sua origem, a concepção de educação politécnica vai além de uma inovação pedagógica e curricular ou método didático de ensino de preparação para diferentes trabalhos. Ela guarda na sua essência a associação orgânica de dimensões fundamentais para existência humana, ou seja, a integração entre trabalho, educação e cultura visando “promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. (...) tem, portanto, um significado ideológico-político claramente definido” (MACHADO, 1989, p. 152).

2.4 O Desenvolvimento da Politecnia no Brasil e o Ensino Médio

O intuito desta seção é situar o desenvolvimento da concepção de politecnia no Brasil dentro de um contexto histórico, social, econômico e político, como aporte necessário à compreensão do problema colocado nesta tese.

Iniciamos nosso percurso na década de 1980, chamada de “Década Perdida”. Esse período foi marcado por uma forte recessão econômica que se tornou um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país, diminuindo o poder de compra do brasileiro e contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e concentração de renda. Mas, por outro lado, foi um período importante para a sociedade brasileira, no qual, por meio dos movimentos sociais (sindicatos, associações científicas e comunitárias etc.) ocorreram lutas políticas e sociais primordiais nas conquistas de direitos e liberdades impulsionadas por debates e campanhas junto à sociedade, que levaram à redemocratização do país.

Na educação brasileira, também foi um momento importante. Diante de um cenário político favorável, foram retomados os debates que defendiam um projeto de educação pública e de qualidade para todos. Tais discussões tratavam do papel social e político da educação e estavam ligadas a uma perspectiva educacional socialista, baseada principalmente nos estudos de Marx, Engels, Gramsci, Althusser, Bourdieu e Passeron.

Dentre as propostas apresentadas à época, encontra-se o debate teórico acerca da concepção de politecnia e escola unitária, principalmente entre estudiosos e pesquisadores da área de trabalho e educação. É atribuída a Demerval Saviani a investigação, estruturação de debates e a difusão do conceito de politecnia no Brasil. Seus trabalhos conseguiram grande repercussão no cenário educacional brasileiro, constituindo a base teórica nos debates sobre a concepção de politecnia. Por meio de seus estudos, influenciou outros estudiosos como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado que foram seus orientandos no doutorado da PUC – São Paulo (RODRIGUES, 1998) e onde juntos foram os grandes defensores e divulgadores dessa concepção socialista de educação.

Para Rodrigues (1998), o debate sobre a politecnia nasce como uma possibilidade de caracterizar o ensino médio que sofria (e ainda sofre) de uma ausência de clareza em seus objetivos, ou seja, de uma indefinição conceitual: propedêutico ou profissionalizante - ou ambos? Qual o papel que deve desempenhar?

Segundo Saviani (1989), essa falta de definição do ensino médio quanto a sua finalidade se manifesta como o grande nó do ensino brasileiro. Enquanto o ensino fundamental e superior tem seus objetivos delimitados e claros, o ensino médio carece de um

esclarecimento de suas finalidades, uma vez que ele fica girando entre os outros dois níveis de ensino. Machado (1989) ressalta que tanto no ensino fundamental como no superior não há dúvida de suas funções. Enquanto no ensino fundamental os objetivos se encontram no processo de alfabetização e na articulação do homem com a natureza e com os outros homens, o ensino superior trata das “formações intelectuais e profissionais especializados, de pesquisa e elaboração da cultura científica” (MACHADO, 1989, p. 33). A autora então questiona:

E a escola média? Qual é o seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução (MACHADO, 1989, p. 33).

Assim, há momentos que o ensino médio se aproxima do ensino fundamental com a função de preparação do indivíduo para o ensino superior, ora se aproxima do ensino superior com a função de qualificação para o mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes, com caráter de terminalidade próprio dos cursos superiores.

É nesse contexto que Saviani analisa a organização do ensino médio apoiado na concepção de politecnia como característica desse nível de ensino, cuja concepção “funcionaria como mediação entre aqueles dois níveis de ensino, adquirindo tanto de um quanto de outro características importantes. (...) para Dermeval Saviani, o ensino médio é por excelência o *locus* da educação politécnica” (RODRIGUES, 1998, p. 45).

Assim, a politecnia ganha espaço nos debates acadêmicos, principalmente após o seminário proferido por Saviani em 1987 no Rio de Janeiro intitulado “O Choque Teórico”, considerado o marco nas discussões sobre a temática e que resultou na publicação do livro *Sobre a Concepção de Politecnia* (1989) em que traça as bases de uma educação politécnica, no qual conceitua politecnia como

[...]domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17).

Com a promulgação em 1988 da Constituição Brasileira, abre-se uma discussão efervescente sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). No

mesmo ano, Saviani foi convidado pela Revista ANDES a produzir um artigo que tratasse sobre a estrutura que deveria constituir a nova LDB, denominado de “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de Conversa”. Nesse texto, na parte dedicada à educação escolar de 2º grau (hoje ensino médio) em seu artigo 35, estabelece que o objetivo geral é “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 2008b, p. 47).

No entendimento de Saviani (2008b), na organização da escola de segundo grau

[...]a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de forma explícita e direta. [...] O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. [...] O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; [...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2008b, p. 39).

O texto foi apropriado pelo deputado federal mineiro Octávio Elísio, à época filiado ao PSDB, e apresentado na sua integralidade como projeto de lei na Câmara dos Deputados sob o número 1.258-A/88, em que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Mas o projeto não foi aprovado.

Com aprovação da Lei nº 9.394/1996, resultante do projeto do senador Darcy Ribeiro que foi amplamente apoiado pelo governo FHC, o artigo 35 que tratava da proposta de formação politécnica no primeiro projeto, foi totalmente descaracterizado “restando, dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclamava como finalidade do ensino médio ‘a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos...’” (SAVIANI, 2008b, p. 213).

Pino (2008) ao investigar a trajetória do processo de elaboração da LDB/1996, analisou as articulações entre os poderes legislativo, executivo e a sociedade civil organizada (representada principalmente pelas entidades ligadas à educação) que ficaram marcadas por “momentos e estratégias significativas de encontros e desencontros ideológicos, políticos e teóricos e de interesses que tergiversaram no processo de construção do ordenamento legal da educação” (Pino, 2008, p. 17). Segundo a autora, antes da chegada do PSDB ao poder, as tratativas em torno da construção da nova LDB se davam de forma democrática durante a sua tramitação na Câmara dos Deputados,

[...] uma grande quantidade de substitutivos expressando divergências, manifestas ou não, de interesses desde o início do processo de sua formulação. Elas foram expressas durante e mesmo antes da série de audiências públicas ocorridas na Comissão de Educação da Câmara dos deputados, ocasiões em que foram ouvidas cerca de quarenta entidades nacionais do campo educacional, inclusive órgãos do governo federal, debateram pesquisadores das universidades e centro de pesquisas e deputados [...] produziram um campo social, onde os acordos partidários, [...] interlocuções variadas com representantes do governo e sempre constantes com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (Fórum), permitiram que [...] fosse aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 1.258-C.” (Pino, 2008, p. 19-20).

Já no Senado, com a interferência do governo de FHC, por meio do Ministério da Educação tendo a frente o ministro Paulo Renato Souza aconteceu uma ruptura no espaço social que havia sido construído na Câmara, o que levou a um acirramento de conflitos entre os setores envolvidos na elaboração da LDB, saindo o governo exitoso na aprovação do substitutivo proposto pelo senador Darcy Ribeiro.

De acordo com Pino (2008) a LDB/1996,

cumprir o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. [...] O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação nacional caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de leis encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC (PINO, 2008, p. 31-32).

Dando continuidade ao caminho percorrido até aqui sobre a temática da politécnica, trazemos uma autora já citada, cientista importante no processo de debate e difusão do tema, que é Lucília Machado. A autora lança suas preocupações sobre a formação de um sistema de ensino unitário, no sentido do pensamento pedagógico socialista, que se contraponha à visão liberal burguesa de educação. Propõe a educação politécnica como possibilidade de formação multilateral do indivíduo, por meio da integração das disciplinas de forma a superar a fragmentação escolar causada pelo capitalismo, que reflete a sua divisão social e técnica do trabalho na educação. Argumenta que a finalidade da educação politécnica não está focada no mercado de trabalho, mas na formação integral do ser humano, cujo pressuposto da politécnica é

[...]a plena expansão do indivíduo humano e **se insere dentro de um projeto de desenvolvimento** social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do processo de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação da negação destas potencialidades pelo capitalismo. Se ela está no horizonte histórico, o próprio capital enquanto uma contradição em processo é que

dirá, bem como a capacidade de luta dos trabalhadores pela sua emancipação (MACHADO, 1992, p. 21-22, grifos do autor).

Diferente de Saviani e Machado que investigam a união entre trabalho e educação na escola, principalmente no olhar dos sistemas de ensino, Acácia Kuenzer faz sua análise de fora da escola, a sua investigação se dá no cotidiano da fábrica com jovens trabalhadores/estudantes. A sua preocupação consiste em como aproximar a escola dos interesses da classe trabalhadora.

Apresenta um novo contexto: o do aluno trabalhador ou trabalhador aluno. A autora argumenta que a fábrica é um espaço de contradições, pois, no mesmo local no qual o indivíduo é expropriado pelo capital, é também o local que lhe proporciona um saber social. Entretanto, esse saber é um reflexo do seu trabalho, ou seja, um saber parcial, fragmentado e assistemático, despido dos princípios que orientam sua ação que lhe permita o controle de todo o processo de trabalho. Nesse processo, a fábrica capitalista procura obstaculizar ao máximo o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado, pois “pretende formar e manter um corpo coletivo tecnicamente qualificado na medida exata das suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado” (KUENZER, 2011, p. 189).

Kuenzer (2011) relata os anseios dessa classe trabalhadora em ter acesso à escola, pois entende os limites de sua teorização, elaboração e sistematização de sua prática e acredita que só poderão melhorar sua condição de vida por meio da aquisição do saber socialmente construído que está sob a guarda da classe dominante.

Ainda segundo Kuenzer (1989) existem diferentes escolas de ensino médio, destinadas a clientela diferentes, em que tal característica se revela como um fenômeno estrutural desse nível de ensino, ligada mais às diferenças sociais do que propriamente pelo tipo de escola. E o que define essa diversidade não são os aspectos legais que regem seu funcionamento, mas

[...]as exigências da divisão social e técnica do trabalho que determinam a existência dos diversos níveis de ensino de 2º grau, que distribuirão o saber de forma diferenciada, segundo as necessidades de instrumentalizar os alunos para ocupar distintas funções da hierarquia do trabalhador coletivo (KUENZER, 1989, p. 23).

Nesse contexto, a autora propõe a construção de uma escola como espaço democrático comprometida com as demandas concretas daqueles que vivem e convivem com o trabalho, por meio de uma política de ensino médio, em que a diretriz pedagógica esteja no mundo do trabalho e vença o academicismo conservador, possibilitando o acesso aos instrumentos teóricos e metodológicos para a superação da parcialização e fragmentação do saber e

“permita um ‘fazer pensando’, que alie teoria e prática e que mostre historicamente como esse saber foi construído, por quem foi construído [...]” (KUENZER, 2011, p. 193).

Outro autor de destaque é Gaudêncio Frigotto, que analisa a concepção de politecnicidade no aspecto das relações econômico-sociais capitalistas e seus vínculos e mediações com a escola, “concebendo a prática educativa como uma prática que se dá no interior de uma sociedade de classes, onde interesses antagônicos estão em luta, vislumbramos o espaço escolar como um *locus* onde se pode articular os interesses da classe dominada” (FRIGOTTO, 2001, p. 18). Ele contrapõe a visão burguesa da prática educacional como fator de produção que tem a teoria do capital humano como sua representação. Segundo Rodrigues (1998), os estudos de Frigotto se diferenciam das análises dos outros autores ao não delimitar sua pesquisa especificamente a um nível de ensino, mas na totalidade do aspecto educativo que aponta para uma visão social de mundo. Assim, sua proposta de uma educação politécnica se estende a educação como um todo, diferente dos estudiosos que vimos até agora que advogam a politecnicidade no ensino médio.

Podemos dizer que as discussões sobre as concepções de politecnicidade no Brasil estão fundamentadas nos estudos dos autores até aqui analisados e, a partir de suas contribuições teóricas, Rodrigues (1998) estabeleceu uma relação nos elementos convergentes de suas pesquisas que podem ser agrupadas em três eixos: dimensão infraestrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica.

A dimensão infraestrutural reúne os aspectos ligados ao mundo do trabalho principalmente naqueles relacionados às tecnologias dos processos de trabalho. A dimensão utópica está relacionada à concepção de formação humana e a um projeto de construção de uma sociedade sem classes. A dimensão pedagógica busca a superação da dualidade do trabalho manual e trabalho intelectual que viabilizaria as outras dimensões, uma vez que a escola se constitui como um dos mecanismos de atuação contra hegemônicos.

De acordo com Rodrigues (1998), as dimensões são concebidas de forma indissociáveis da concepção de politecnicidade construída no Brasil, onde

[...] sinteticamente, pode-se dizer que a concepção de formação politécnica apoia-se na análise das transformações dos processos de trabalho que estão na base das relações de produção capitalistas (dimensão infraestrutural). Análise essa realizada sob a perspectiva de um projeto utópico-revolucionário de construção de uma sociedade sem classes (dimensão utópica). Essas duas dimensões acabam por desembocar em propostas de ação educativa (dimensão pedagógica) que tem como finalidade contribuir para a formação omnilateral do homem. (RODRIGUES, 1998, p. 101–102).

Sem dúvidas, toda essa densa discussão e produções do período, foi o marco da elaboração e consolidação da concepção de politecnicidade no Brasil, sendo levada como proposta à nova LDB, como já mencionado neste trabalho.

Entretanto, durante os debates para a aprovação da nova LDB, ocorreram embates acirrados nas disputas de projetos para a educação, em que as forças que lutavam por um projeto educacional progressista foram vencidas no texto publicado em 1996. Há então uma mudança nos rumos dos debates na educação brasileira e que esvaziaram as discussões sobre politecnicidade: fatores ligados às áreas internacional, econômica e política contribuíram para essa mudança de postura.

No cenário internacional, o mundo passou por um período de grandes transformações que alteraram de forma significativa as bases da economia mundial como: fim dos regimes socialistas nos países do Leste Europeu e na União Soviética, culminando com a sua dissolução e a formação de outros países independentes; formação dos blocos econômicos com o advento da chamada Globalização, que proporcionou a internacionalização da economia e, conseqüentemente, a consolidação das empresas transnacionais; além da chamada Terceira Revolução Industrial, conduzida pelos avanços nas áreas de tecnologia. Assim, tais acontecimentos enfraqueceram um projeto socialista de educação, no qual a politecnicidade era a base.

Na área econômica, destacamos a abertura do Governo Collor ao comércio internacional para investimentos no país proporcionados pelos Planos Collor I e II. Com a diminuição da participação do Estado na economia, proliferavam acordos internacionais que tinham como objetivo a redução de barreiras tarifárias e não tarifárias que, gradualmente, foram abolidas. Por meio dessa abertura, o Brasil abandonou o protecionismo às indústrias locais, o que proporcionou a intensificação da instalação de empresas multinacionais no Brasil.

Com abertura da economia, a indústria brasileira foi forçada a modernizar-se para competir com as empresas estrangeiras, principalmente com a automação de suas plantas industriais. Essa modernização industrial acarretou modificações significativas no funcionamento das estruturas tanto tecnológicas quanto a introdução de novas técnicas gerenciais e administrativas, que culminaram com o corte de vários postos de trabalho, além de exigirem uma formação mais ampla do trabalhador. Sai de cena o modelo de organização de produção baseado no taylorismo/fordismo e assume o toyotismo ou modelo de produção flexível. Sai o americano e entra o japonês. Ao contrário do fordismo que produz em escalas,

o toyotismo tem como finalidade a produção por demanda, valorizando mais a eficiência do que a quantidade.

Há também uma mudança no perfil do trabalhador exigido nos dois processos. Enquanto no fordismo necessita de um trabalhador especialista para desempenhar uma única função na linha de produção, o toyotismo busca o trabalhador polivalente que execute várias funções de forma coletiva, em uma linha de montagem flexível, que pode ser modificada de acordo com a necessidade da empresa.

Outra consequência da mudança no modelo produtivo foi o crescimento da terceirização da produção, que eliminou setores da indústria, resultando no aumento do desemprego, do trabalho informal, da subcontratação, na criação de um exército de reserva e, conseqüentemente, no surgimento de bolsões de miséria na maioria das cidades.

Nesse contexto, as críticas a uma educação politécnica se avolumam, uma vez que tal concepção foi concebida como uma crítica ao perfil do trabalhador exigido pelo modo de produção taylorista/fordista agora substituída pela produção flexível. Toma forma não só um novo perfil de trabalhador como também uma nova concepção de educação: a polivalência. Para os defensores da polivalência, a nova forma de produção

[...] representaria a superação das características rígidas, limitadas e desqualificadas da força de trabalho taylorista-fordista e a possibilidade de transformar postos de trabalho desqualificados em mais qualificados, colocando, pelo discurso do capital, a escola novamente em evidência (PIZZI, 2002, p. 137).

Esse trabalhador polivalente requerido pela nova racionalidade técnica exige uma demanda de habilidades e competências técnicas, cognitivas e comportamentais necessárias ao trabalho coletivo, o que representou uma readequação da escola em virtude da imposição de uma formação polivalente, no qual prevalecia a formação geral em detrimento da educação profissional. Exemplo dessa nova ordenação foi o Decreto 2.208/1997, que separou o ensino profissional da formação geral.

Assim, a mudança do paradigma produtivo brasileiro, ou seja, do modo de produção taylorista/fordista para o modo de Acumulação Flexível, foi a deixa para os opositores da educação politécnica no Brasil, esvaziarem a discussão sobre a dualidade escolar, uma vez que, para eles, já não existia a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, próprio do sistema taylorista/fordista. Estava colocada por eles uma contradição que favoreceria os defensores da escola politécnica.

O cenário político é marcado pelo governo FHC (1995 – 2002) e seu projeto burguês neoliberal na implementação de seu programa político. Destacam-se, em seus dois mandatos, as reformas administrativa, econômica e educacional.

As reformas educacionais propostas foram fortemente questionadas por setores que lutavam por uma educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade. Tais propostas estavam alicerçadas em princípios neoliberais e alinhadas ao grande capital local e internacional, cuja política educacional nacional caminhava na direção dos objetivos propostos pelos organismos internacionais.

Dentre as reformas realizadas nesse período de governo, destacamos a aprovação da Lei 9.394/96, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na qual o governo FHC teve forte influência na sua aprovação, apesar de não ter sido iniciada em seu mandato.

Na proposta dos defensores da escola pública, no texto que tratava do ensino médio, a concepção de politecnicidade era referida como objetivo geral para esse nível de ensino, o que já foi mencionado no início desta seção. Mas convém destacar as negativas quanto à manutenção do tema no corpo do texto final da lei.

Em uma publicação dos “Cadernos SENEb” (1991), organizado pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEb), que tinha como tema a “Politecnicidade no Ensino Médio”, fruto da compilação de uma série de discussões ocorridas durante o seminário “Propostas para o ensino médio na nova LDB”, que ocorreu em 1989 em Brasília, ficou explícita toda a dificuldade de implementação da concepção de politecnicidade no ensino médio, à época ensino de 2º grau.

O Deputado Octávio Elísio, responsável pela apresentação do primeiro anteprojeto, relatou, no seminário, que uma das questões mais polêmicas do projeto de LDB que apresentou estava relacionada ao ensino de 2º grau. De acordo com o congressista, a principal dúvida levantada estava relacionada à politecnicidade, “ou seja, que o ensino de 2º grau estaria amarrado a um compromisso com o ensino politécnico” (ELÍSIO, 1991, p. 29). Ele afirma que o seu projeto, até aquele momento, tinha um compromisso assumido com uma sugestão de Dermeval Saviani, de que o ensino de 2º grau seria uma educação politécnica.

Entretanto, o próprio Elísio já tecia críticas a esse posicionamento quando expôs que

[...] de um modo geral, há um certo preconceito com relação à questão da politecnicidade. Frequentemente se associa a questão da politecnicidade, de um lado, a experiências educacionais anteriores, como a questão do ginásio orientado para o trabalho e do PREMEN. A rejeição da proposta da politecnicidade está associada a essas duas experiências. De outro lado, há uma resistência à questão da politecnicidade por parte das

escolas técnicas. Aí se organiza um lobby extremamente forte, em que as escolas técnicas se acham efetivamente eliminadas do quadro educacional brasileiro pelo fato de o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases assumir o compromisso com o ensino de 2º grau politécnico (ELÍSIO, 1991, p. 30).

Outro a falar das dificuldades encontradas com o tema foi deputado Jorge Hage, que considerou ser esse o assunto mais complexo, e que necessitava de um maior aprimoramento nas discussões, pois “requer um debate talvez mais profundo de todos quantos sejam os temas polêmicos sobre os quais nós temos nos debruçado na Comissão e nos debates extra comissão” (HAGE, 1991, p. 44).

Hage mostra sua preocupação com a matéria em debate, uma vez que ela se estende além da área educacional, tocando em assuntos complexos como a relação educação e trabalho. Dando o exemplo dos percalços enfrentados nos debates sobre a politecnia, ele cita questões levantadas por entidades e pessoas que desejam contribuir com as discussões. Reproduziremos dois questionamentos.

O primeiro é do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais:

A organização básica da escola politécnica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica, tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo. A concepção do homem é omnilateral, deriva do trabalho produtivo e da articulação entre o trabalho manual e intelectual. As mudanças sociais é que dimensionaram a politecnia. A politecnia é uma experiência social coletiva, vista a partir da ética do trabalhador. Em seguida a esta colocação, questionamos: primeiro, como viabilizar a perspectiva da politecnia, cujo sentido mais radical engendra a construção omnilateral do homem numa sociedade cuja característica é a diferenciação, a divisão social do trabalho e a hierarquização? Segundo, como organizar um processo educativo que relacione trabalho e educação, transcendendo o reducionismo do mercado de trabalho e o imediatismo do senso comum de grande parte dos profissionais que atuam no sistema educativo e das populações que demandam a escola? Terceiro, entendemos que, estrategicamente, não cabe enfatizar na LDB os pressupostos acima aludidos. É a opinião do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas. [...] Diante dos enfoques citados, julgamos que o trabalho educativo desenvolvido pelas escolas técnicas e agrotécnicas federais possa ser o início da politécnica, tão discutida e buscada por todos os educadores comprometidos com o processo de mudanças para toda a sociedade (HAGE, 1991, p. 46-47).

O segundo questionamento é do Prof. Edson Machado de Souza, que nesse período ocupava o cargo de Secretário da SESu, cujo pensamento é descrito nas linhas a seguir:

[...] quando instado por nós a se manifestar também sobre o assunto, entende ele que devemos partir do que está disposto nos incisos II e III do art. 206 da nova Constituição, que preveem a pluralidade de concepções pedagógicas, de experiências etc. É preciso evitar modelos únicos. Tudo é válido: ensino técnico especializado, geral, acadêmico, todas as concepções de educação têm que coexistir, e a opção tem que ficar a cargo da família e do educando (HAGE, 1991, p. 47).

Outra questão levantada, e que já comentamos ao tratarmos do cenário internacional, foi a utilização da educação politécnica em países socialistas. Pessoas e entidades a consideraram uma concepção defasada e insuficiente para dar conta das respostas frente aos acontecimentos da modernidade, uma vez que sua base teórica está em uma concepção de educação socialista e dão exemplo da União Soviética que a mais de duas décadas revê as concepções básicas de politecnia.

Ao final, o projeto aprovado foi o de Darcy Ribeiro, sendo que, após o extenso debate envolvendo toda uma sociedade sobre a concepção de politecnia, o que ficou no texto final foram apenas menções genéricas e inconsistentes sobre os princípios da politecnia.

Sobre a derrota sofrida pela proposta de um ensino médio balizado por uma educação politécnica, Saviani expressou-se da seguinte forma:

Essa ideia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo [...]. De certo modo, esse desfecho era previsível. Na análise do Substitutivo Jorge Hage, logo após sua aprovação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, eu registrara que uma apreciação sumária da conjuntura presente indica que dificilmente será possível avançar nesse terreno atual. Em verdade, quando lancei a proposta de organização do ensino médio com base na noção de politecnia, o que estava pretendendo era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha a veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação (SAVIANI, 2008b, p. 213).

Segundo Pizzi (2002), autores que defendiam a proposta, como Kuenzer, Frigotto e Machado, buscaram responder todos os questionamentos que foram levantados durante os debates. “Um dos argumentos em que se mostram unânimes é o que apresenta a Politecnia como uma proposta que não está dirigida para o mercado de trabalho, mas para a formação do homem integral” (PIZZI, 2002, p. 140).

A autora tece críticas ao posicionamento desses autores pelo fato de ignorarem ou desconsiderarem completamente

as escolas e institutos politécnicos existentes no país, tais como a da USP, a da Bahia etc. De fato, escolas politécnicas já existem no Brasil há alguns anos e é difícil entender por que foram excluídas das análises. Este problema está presente também no que se refere a todas escolas técnicas e profissionalizantes, uma vez que são tratadas genericamente a partir da lei 5692, ignorando suas especificidades, como é o caso das Escolas Técnicas Federais, que se destacam positivamente no cenário nacional. Outro problema que pode ser considerado é o fato de que esta proposta de Politecnia no Brasil pretende formar para o trabalho, mas sem avançar nas pesquisas envolvendo o mercado de trabalho e a sua relação com a educação (PIZZI, 2002, p. 143).

Após a aprovação da LDB e durante o período da gestão de FHC, a luta por um ensino médio com base politécnica, permaneceu em estágio de letargia, apesar dos autores acima referidos continuarem a produzir sobre o tema. Os embates só recomeçaram, após a eleição de Lula para presidente, principalmente nos debates pela revogação do decreto 2.208/1997 e aprovação do decreto 5.154/2004.

2.5 A Concepção de Escola Unitária e o Trabalho como Princípio Educativo

Na continuidade desses aprofundamentos teóricos sobre a politecnicidade, a discussão entre os teóricos avança, baseada na noção de trabalho como princípio educativo, para a abordagem sobre a escola unitária. A concepção de uma escola unitária no Brasil foi influenciada pelos pensamentos do intelectual e político italiano Antônio Gramsci (2014), cujos estudos se baseiam na importância da luta dos trabalhadores pela consciência de classe com o objetivo de superar os processos de dominação capitalista e, conseqüentemente, sua chegada ao poder.

Gramsci (2014) manifesta sua preocupação com a escola em sua função de formadora de intelectuais. Para ele, o fenômeno educativo deve ser entendido de forma histórica, ou seja, determinado como produção do homem sob os condicionantes das relações sociais de produção da vida concreta e subjetiva, sujeita às disputas antagônicas de classe.

Para entendermos a concepção da escola no sentido gramsciano, faz-se necessária a compreensão do conceito de hegemonia, uma vez que esse termo é o nexo entre política, cultura e educação, além de constituir o ponto fundamental, na visão de Gramsci, para uma transformação social progressista da classe trabalhadora e sua organização enquanto grupo hegemônico. Ressalta-se que “[...] a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade” (NOSELLA E AZEVEDO, 2012, p. 25).

Na continuação deste estudo, apresentaremos algumas considerações acerca dos conceitos acima referidos no pensamento gramsciano, que enaltece a função da educação enquanto manifestação dos interesses da classe trabalhadora na constituição de uma nova ordem social. Para tal, nos deteremos mais especificamente na concepção da escola unitária, do trabalho como princípio educativo na formação dos intelectuais e seu papel em estabelecer as inter-relações entre as classes sociais na constituição da sociedade.

O sistema capitalista tem seus pilares alicerçados na propriedade privada dos meios de produção que coloca em lados opostos o capital e o trabalho assalariado. Essa oposição é a nutrição central do capitalismo, que tem o Estado como produtor desse alimento, utilizando-se

de sua força coercitiva e ideológica para regular a luta de classes, manter o equilíbrio da ordem social com a finalidade de ocultar o seu verdadeiro papel, que é o de assegurar os interesses das classes dominantes e a sua manutenção no poder.

Em sua conceituação, Gramsci (2014) subdivide o Estado em duas esferas: sociedade política e sociedade civil. Em *Cartas do Cárcere*, o autor expressa sua compreensão de Estado, que, para ele

[...] é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, e uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia, mesmo se de quando em vez pode não concordar com este ou aquele governo etc.) (GRAMSCI, 2014, p. 264).

Gramsci utiliza-se do conceito de sociedade civil para revelar que a manutenção do poder pela classe dominante não está somente associada aos mecanismos de coerção (repressão e violência), mas, também, mediante a persuasão e ao consentimento, que podemos entender como hegemonia, “na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como cimento da formação social”, conforme expresso por Rouanet (1978, p. 69).

Sociedade civil e sociedade política exercem funções distintas na organização do cotidiano da sociedade, com destaque para as relações de poder. A diferença de dominação entre a sociedade civil e a sociedade política é que, na sociedade civil, ela se dá sob a forma de hegemonia, enquanto que, na sociedade política, ela ocorre por meio da ditadura. Para confirmar sua dominação, a burguesia necessita garantir sua hegemonia em dois pontos básicos: a supremacia econômica por meio do controle dos meios de produção e a supremacia cultural que se dá em ações intelectuais e culturais.

Diferente do senso comum que associa o poder hegemônico a um processo de coerção, no sentido bruto do termo, a hegemonia está vinculada ao consenso social e a direção cultural a ser tomada pela sociedade, no intuito de legitimar e universalizar modelos de autoridade. Tal legitimação se dá em embates acerca das estruturas econômicas, política e nos planos ético, social e cultural.

No conceito de *hegemonia* desenvolvido por Gramsci (2014), como já supracitado, o poder não se dá somente por meio da força, mas por meio da conquista do consenso. O

consenso se organiza a partir de um conjunto de atividades culturais e ideológicas que permitem o desenvolvimento das relações de poder. Para Schlesener, a noção de hegemonia

[...] articula-se à concepção gramsciana de Estado, que se propõe a compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio de seu desenvolvimento. Nestas sociedades o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocrático e político militar, pelos os quais as classes que detêm o poder têm condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação do consenso, base da sustentação das relações de poder (SCHLESENER, 1992, p. 18).

A constituição de uma hegemonia se dá em um longo e complicado processo histórico e seu espaço se encontra na superestrutura. É importante destacar que o poder hegemônico não se dá por ações de grupos isolados, mas sim por uma ação de classe.

Para dar continuidade ao entendimento sobre o conceito de hegemonia, também é necessária a compreensão das categorias estrutura e superestrutura. Para Gramsci (2014), estrutura consiste no conjunto das relações materiais que garantam a hegemonia econômica (manutenção dos meios de produção) e a superestrutura no conjunto das relações ideológico-culturais que asseguram a hegemonia cultural de uma classe. A articulação entre essas categorias forma o Bloco Histórico e ocorre por meio de uma relação orgânica e dialética, cabendo aos intelectuais a mediação desse vínculo dentro do bloco histórico.

A esses intelectuais cabe, para além da mediação, a criação e manutenção da hegemonia de uma classe. Tal categoria ocupa uma função de relevância no processo de reprodução social, uma vez que desenvolve suas funções no campo ideológico, mas que se refletem nas questões práticas com o objetivo tanto de manutenção dos projetos hegemônicos de uma classe no capitalismo como, também, em sua superação por outro projeto hegemônico das classes subalternas (contra-hegemonia). Eles emergem no campo da produção econômica com a responsabilidade de propagar uma concepção de mundo de determinada classe social que objetiva exercer o seu domínio sobre a sociedade. Assim,

[...] 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. (GRAMSCI, 2014, p. 15).

De acordo com o pensamento gramsciano, para uma homogeneidade e consciência de classe, cada grupo social ligado ao mundo da produção (empresário e trabalhadores) forma no

seio de sua categoria seus intelectuais, cujo objetivo é a expansão da classe por meio da difusão de sua ideologia.

A função dos intelectuais consiste na padronização de conceitos, tendo como finalidade a constituição de uma cultura que difunda uma nova concepção de mundo e de comportamento de acordo como os interesses da classe, que ocorra de forma consensual e não coercitiva. O intelectual é “um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público” (SAID, 2005, p. 25).

Outra questão ressaltada por Gramsci (2014) é que o critério de distinção entre os intelectuais não está em sua atividade intrínseca, mas no conjunto de suas relações sociais. Não é porque um trabalhador executa sua atividade laboral na maior parte do tempo utilizando-se do seu físico, que não possa exercer uma atividade intelectual criativa nos procedimentos de seu trabalho ou fora dele.

Para Gramsci (2014), a atividade intelectual é inerente ao ser humano, pois todos são intelectuais, mas há de se destacar que nem todos exercem tal função na sociedade. O autor aponta que o não exercício de uma função exclusivamente intelectual não torna o indivíduo um não-intelectual. O que ocorre, na verdade, é uma maior utilização de esforço muscular ou intelectual, dependendo da função a ser desempenhada, pois

[...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2014, p. 52-53).

Importante destacar que esse estrato de intelectuais não se forma de maneira abstrata, mas é constituído dentro de relações concretas no processo histórico e orgânico da produção econômica e social, originando “grupos sociais diferenciados que criam para si uma ou mais camadas de intelectuais [...] responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e político” (KUENZER, 1988, p. 120).

Gramsci (2014) define duas categorias de intelectuais: os orgânicos e os tradicionais. Os intelectuais orgânicos, como próprio termo “orgânico” denuncia, são organismos vivos que estão diretamente vinculados às relações sociais de um grupo social. Eles são oriundos da classe social que o gestou e desempenham a função de organização da produção, da política, da cultura, da educação, ou seja, estão ligados à vida concreta da sociedade. Assim, o sucesso

hegemônico de determinada classe depende do papel desempenhado por seus intelectuais orgânicos. Eles atuam como “funcionários” da classe social que representam e exercem as atividades subalternas para garantir hegemonia social, sempre buscando obter a aderência das massas ao controle político da classe que estão organicamente ligados.

Já os intelectuais tradicionais surgem em função de um determinado grupo social e representam sua continuidade histórica, estabelecendo-se como uma casta; ano após ano expressam seus interesses, que são compartilhados no grupo. Mesmo com mudanças históricas profundas ocorridas durante épocas nas áreas econômica, social e política, ainda persistem operando na sociedade atual. Uma característica desse grupo de intelectuais é a de acreditar estarem desvinculados de qualquer classe social, como se formassem um grupo social próprio no qual “eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante” (GRAMSCI, 2014, p. 17).

Segundo Nosella (2004), o verdadeiro problema para Gramsci não estava na conceituação dos intelectuais orgânicos, mas no entendimento do fenômeno, a função e a importância dos intelectuais tradicionais que tanto influenciavam de forma negativa as classes populares italianas pré-industriais. Gramsci respeitava a função social dos intelectuais tradicionais, uma vez que, mesmo com o fim dos grupos sociais que os criaram, eles não desapareceram, pois ainda expressam uma importante função,

[...] como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos [...] (GRAMSCI, 2014, p. 16).

Como exemplo dessa categoria, além dos religiosos, estão: professores universitários, militares, cientistas, escritores etc. Mas apesar do respeito, Gramsci se opunha a esse bloco intelectual pelo motivo de estarem apegados a uma estrutura social e econômica ultrapassada que impedia as massas populares, em particular do Sul da Itália, de avanços sociais, econômicos, tecnológicos e intelectuais. Assim, o autor tinha por objetivo “implodir esse bloco intelectual” (NOSELLA, 2004, p. 166), que estagnava os avanços e até mesmo a formação de uma aliança proletária.

Entretanto, como executar tal empreendimento? Gramsci elege a escola como instrumento para tal fim, pois é “a escola o instrumento para elaborar os intelectuais para diversos níveis” (GRAMSCI, 2014, p. 19). Para ele, “a formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante” (GRAMSCI, 2014, p. 25) e se debruça sobre esse problema para obter resposta aos seguintes questionamentos: onde, por quem e como estes

são formados? “A resposta é: na e pela escola tradicional, atualmente em crise, que no passado foi a sementeira de todos os intelectuais tradicionais que molecularmente mantêm as massas fora da aliança revolucionária.” (NOSELLA, 2004, p. 166).

A escola tradicional, de cunho oligárquico, tinha como pressuposto a transmissão de um conhecimento de característica elitista, uma vez que se origina da classe que detém o poder, tendo por objetivo a formação de dirigentes e a difusão da cultura burguesa. Gramsci (2014) relata que para os alunos provenientes das classes média e alta não havia obstáculos em sua ambientação escolar, visto que detinham uma maior bagagem de conhecimentos, o que facilitava o seu aprendizado. Já os alunos oriundos das camadas populares demonstravam uma maior dificuldade em sua inserção e desenvolvimento na escola em consequência de não se adaptarem a uma concepção burguesa de mundo promovido por esse modelo de escola. Como para o autor a escola é uma das principais instituições para a formação dos intelectuais, ele demonstrava a sua preocupação quanto à constituição dos futuros intelectuais ligados às classes subalternas, pois os alunos da classe operária não se identificavam com os padrões estabelecidos pela escola tradicional, cuja ideologia difundida não representava o seu modo de vida concreto. Nesse contexto, essa camada ficava alijada de seus intelectuais, uma vez que a formação que recebiam deixava-os alienados de sua ideologia de classe e vinculava-os aos interesses e ideais das classes dominantes. Segundo Kuenzer (1988), a escola tradicional humanista fundamentava seu princípio educativo no estudo das literaturas e das histórias políticas, cujo objetivo era

[...] desenvolver em cada indivíduo a cultura geral, de caráter diferenciado, de modo a proporcionar aos dirigentes a necessária capacidade de pensar, de se comportar, de tomar decisões, a partir da compreensão dos determinantes mais gerais da sociedade. O conteúdo ensinado não se vinculava a finalidades prático-profissionais imediatas, e sim a essa formação geral da personalidade, que implicava na aquisição de hábitos de disciplina, de exatidão, de compostura, de concentração nos estudos (KUENZER, 1988, p. 120)

Em contrapartida, para o filósofo italiano, o grande problema da escola tradicional oligárquica relacionava-se ao seu objetivo político de formar uma nova linhagem de dirigentes para a classe dominante e não pelo conteúdo ensinado, tanto que o modelo organizacional e o ensino preconizado por essa escola não recebem críticas do autor que até valoriza seu potencial educacional uma vez que, segundo ele,

[...] não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. 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 (GRAMSCI, 2014, p. 49).

A questão central da crítica de Gramsci (2014) à educação italiana remete à crise vivenciada pela escola tradicional, e está relacionada à diferença entre escolas destinadas às elites e às escolas reservadas à classe trabalhadora. Em suas observações, ele nota uma tendência de diminuição das escolas de caráter humanista, desinteressada, cuja base estava alicerçada em um vasto conteúdo de conhecimentos gerais, tendo como clientela os filhos das classes dirigentes. Por outro lado, ele percebe um aumento de escolas fragmentadas de caráter prático-profissionais destinadas à classe proletária com vistas a atender às necessidades da indústria italiana, que se encontrava em pleno desenvolvimento.

Gramsci (2014) constata, em suas notas, uma divisão da escola: a clássica para elite e a profissional para a massa. Considera que tal separação tinha como objetivo a racionalização da divisão de classes para atender aos interesses do capitalismo, ou seja, a escola profissional para uma classe instrumental e a clássica para as classes dominantes e seus intelectuais.

Para justificar o projeto de disseminação das escolas profissionais entre as classes subalternas, bem como a obtenção de seu consenso para sua implementação, difundiu-se a ideia que ela representaria um modelo democrático de escola, pois daria a oportunidade de todos terem acesso a uma profissão. Gramsci rebate tal argumento ao enfatizar que, na verdade, o que ocorria era uma sedimentação social, pois o indivíduo estaria sendo preparado para uma função social específica e pré-determinada dentro da sociedade, obedecendo à lógica do capital e da produção, na qual destaca que

[...] a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido (GRAMSCI, 2014, p. 33).

Segundo Gramsci (2014), a escola é um instrumento organicamente necessário para a difusão da cultura e formação dos intelectuais orgânicos, uma vez que ela é o ambiente privilegiado para a construção de um projeto de transformação da sociedade, que só é possível por meio de uma reforma intelectual e moral das camadas populares no sentido de educá-los e elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, sendo esse o caminho a ser trilhado para a obtenção da consciência de classe para conquista da hegemonia (DORE, 2014). Assim, no campo cultural, o autor apresenta um projeto de educação socialista orientado por uma concepção de

[...] 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. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2014, p. 33-34).

Ao defender a admissão do princípio unitário na educação por meio da sua proposta de escola unitária, Gramsci procura estabelecer uma harmonia pedagógica no desenvolvimento do aluno na relação entre o trabalho manual e intelectual. Em sua proposta de organização escolar, ganha força o conteúdo de cunho humanista de cultura geral com a pretensão de alinhar o trabalho profissional e o intelectual, ou seja, a integração entre formação humanista e formação profissional.

2.5.1 A Escola Unitária de Gramsci

A concepção de escola unitária tem o desenvolvimento multilateral do ser humano como uma de suas principais bandeiras, cujo acesso à educação deveria ser oportunizado a todos, independentemente de sua origem social, por meio de um ensino que possibilitasse, de forma igualitária, a aquisição dos conhecimentos sociais e culturais historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, um ensino com uma visão de formação humanista desinteressada, que levasse os indivíduos a uma preparação tanto para as atividades profissionais como para criar as condições necessárias para a formação de futuros governantes independente da classe a que pertencessem; o que representaria a direção a ser tomada na constituição de uma verdadeira escola democrática.

A palavra “desinteressada” utilizada por Gramsci para adjetivar a escola unitária, leva alguns leitores a terem uma ideia distorcida do termo, ligando-o a algo descuidado, displicente e inútil. Na verdade, o que o autor pretende com o termo é a ideia de proporcionar ao aluno uma formação em que não haja preocupação em atender a uma finalidade prática de caráter utilitarista, imediatista e mecanicista presente nas escolas de formação exclusivamente profissionais, que estão vinculadas diretamente aos setores produtivos e não se interessam em repassar os bens culturais e sociais historicamente construídos pela civilização. Ainda segundo o autor, dentro de uma concepção de escola unitária, “o estudo ou a maior parte dele deve ser [...] desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2014, p. 49, aspas do autor), cujo objetivo final do ensino deve ser uma construção sólida e abrangente dos conhecimentos gerais, abordados de maneira profunda que proporcionem a formação de um ser humano que esteja preparado para assumir suas

atividades no mundo do trabalho, mas, também, assegure a liberdade da construção da sua própria história, uma vez que sua vida não se limita ao ambiente profissional.

Quanto à sua organização, a escola unitária deveria apresentar a seguinte estrutura: atender alunos de 6 (seis) a 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos de idade, da fase primária à fase média (o que representaria, para nós, a Educação Básica); para uma maior eficiência do ensino, menor quantidade de alunos atendidos por professor em sala de aula para melhor atendimento ao educando, para tanto o quadro de professores deve ser alto; o seu funcionamento deve ser em tempo integral; necessidade de uma infraestrutura adequada com bibliotecas especializadas, refeitórios, dormitórios, laboratórios etc.

Para Gramsci (2014), a manutenção dessa estrutura seria dever do Estado, cujos “serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas — numa sociedade moderna — devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais” (GRAMSCI, 2014, p.187):

[...] 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, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci assinala que é obrigação do Estado arcar com todas as despesas da educação com a finalidade de desonerar a família dessa responsabilidade.

Em relação ao modelo didático-pedagógico de ensino, Gramsci estabelece que

[...] o nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2014, p. 37).

Diferente das escolas profissionalizantes, cujo objetivo era um treinamento vocacional, o aluno na escola unitária só se especializa em um ramo profissional após ter adquirido, por intermédio da formação humanista geral, os conhecimentos historicamente produzidos pelo ser humano na sociedade, bem como “uma consciência moral e social sólida

e homogênea” (GRAMSCI, 2014, p. 39). A escola unitária não é a escola do emprego; sua preocupação não reside em oferecer aos estudantes habilidade operacional para aplicação imediata na produção industrial, mas, sim, em proporcionar aos que nela estudam “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2014, p. 40).

Necessário que se diga que a defesa feita por Gramsci em relação à escola tradicional humanista, não significava que o autor desejasse seu desenvolvimento e ampliação. A sua proposta era a de resgatar a capacidade educativa desinteressada da escola humanista em contraponto à proposta das escolas profissionalizantes, na qual a união de sua capacidade humanística com os princípios científicos e tecnológicos integrasse organicamente a escola unitária ao mundo industrial moderno.

Com a transformação das bases produtivas da indústria moderna devido à associação entre ciência e trabalho, ou seja, uma maior sinergia entre as dimensões teóricas e práticas, há uma expansão do capital que extrapola os muros das fábricas, alcançando todos os setores da produção humana. Assim, uma nova organização escolar é solicitada pela moderna sociedade industrial para a formação de um novo intelectual urbano

[...] diretamente produtivo, que Gramsci chama de intelectual moderno, cuja formação fundamenta-se em um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente (trabalhar tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (KUENZER, 1988, p. 124).

Nesse contexto, diante de um modelo de escola em decadência, uma vez que já não representa o novo padrão de sociedade exigido pelo desenvolvimento da indústria moderna, a discussão gira em torno de qual princípio educativo deveria conduzir a educação.

2.5.2 O Trabalho Como Princípio Educativo

Segundo Marx e Engels (1998), a distinção entre os homens e animais pode se dar pela religião, pela consciência e outras questões, mas é pela produção dos meios de existência que tal distinção mais se evidencia, e são as condições materiais de existência que determinam a vida dos seres humanos. É no contexto concreto do mundo da produção que Gramsci pensa a organização da escola, tendo o trabalho como princípio educativo, uma vez que é ele o mediador entre o ser humano e a natureza e o responsável pelo salto ontológico que possibilitou a passagem do indivíduo de uma ordem biológica a uma ordem social. “É a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a

transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 2014, p. 43). Saviani (1989) assim define o conceito de trabalho e de homem:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando o mundo humano. [...] Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, [...] e o modo de produção capitalista (SAVIANI, 1989, p. 8-9).

O trabalho como princípio educativo na escola unitária “edifica-se a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana” (FRANCO, 1989, p. 31). É a recuperação do conceito de trabalho como categoria histórica, como processo transformador da natureza e, por conseguinte, definidor da essência humana. O ser humano pertence à natureza da qual depende para sua existência. A interação humano/natureza só é possível pela mediação do trabalho, que transforma a natureza para suprir as necessidades vitais do indivíduo, assim, “se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, s.d, p.2). É o trabalho a base estruturante do ser humano, a base do ser social, desse modo, seu poder de criação não pode estar reduzido apenas à produção material de forma operativa e mecânica, mas deve estar presentes nas mais variadas atividades humanas como instrumento de desenvolvimento do conhecimento e da cultura e entre tais atividades encontra-se a educação.

Para Gramsci, o trabalho é ontologicamente constitutivo não só pelo fato de o ser humano criar instrumentos, adaptar a natureza a si, incrementar a produção e a eficiência administrativa, mas porque se torna o princípio fundamental que rege e articula todas as mais diversas atividades da vida humana e social, reconstruindo, assim, a unidade do real, superando a divisão de classe e conduzindo o ser humano a uma nova e integral concepção do mundo (SEMERARO, 2015, p. 240).

Numa perspectiva do desenvolvimento da omnilateralidade do ser humano, o trabalho como princípio educativo busca a associação do trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, a união entre a ciência e a técnica levando o indivíduo a uma compreensão dos princípios técnicos-científicos que norteiam o processo produtivo e suas consequências nas relações sociais, tendo por objetivo uma formação cultural, tecnológica e social. É preciso entender que, na perspectiva da escola unitária, o trabalho participa do processo ensino/aprendizagem

como um meio pedagógico para aplicação objetiva da ciência, tecnologia e da cultura e não um fim a ser alcançado enquanto profissionalização.

Entretanto, é necessário destacar que a proposta de integração entre trabalho intelectual e trabalho manual na organização da escola unitária, tendo o trabalho como princípio integrador, não se resume a uma junção mecânica entre essas duas categorias. O que se procura é a integração desses dois componentes de forma orgânica, em que a atividade criativa do trabalho seja o eixo central na formação do ser humano. Para Pistrak (2011),

[...] o trabalho é um elemento integrante da relação escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida social das crianças (PISTRAK, 2011, p. 39).

Neste contexto, Franco (1989) alerta que a possibilidade de uma proposta pedagógica organizada a partir do trabalho como princípio educativo, deve considerar dois sentidos contraditórios atribuídos ao conceito de trabalho: o sentido de atividade produtiva a favor da acumulação do capital relacionado a um enfoque utilitarista e reducionista, e o sentido de atividade enquanto processo de humanização do ser humano.

O que Gramsci (2014) busca no trabalho como princípio educativo, é o segundo sentido, ou seja, o trabalho em sua essência ontocriativa, enquanto categoria indissociável na formação do ser humano. É a união daquilo que foi separado historicamente do trabalhador pelo modo de produção capitalista baseado na propriedade privada e na competição entre classes: a separação do trabalho intelectual do trabalho manual. Em seu projeto pedagógico, a escola unitária procura unificar cultura e produção, resgatando a democratização da cultura, o saber socialmente produzido, o controle dos processos e dos meios de produção que foram subtraídos da classe trabalhadora com objetivo de prepará-la para a construção de uma cultura própria, e, assim, conquistar sua autonomia e emancipação; isto é, a conquista da omnilateralidade com a finalidade de superar a sociedade capitalista que se nutre pela exploração do trabalho.

Este é o olhar que orienta nossa abordagem da chamada integração curricular proposta para o Ensino Médio, na Educação Profissional, sobre a qual passamos a tratar.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para iniciarmos este capítulo, tomemos de empréstimo as palavras de Marx (2008, p. 47) afirmando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” Assim, a produção e a reprodução do homem, concebidas nas relações entre ele e a natureza e dele com outros homens, resulta em determinações que estabelecerão a sua forma de agir na sociedade.

Nesse contexto, é importante salientar que a história de uma época é marcada por tais determinações de consciência, fruto de mediações complexas no relacionamento humano em que a história está situada e marcada não por uma “coletânea de fatos do passado”, mas por fatores de ordem social, econômica, política e cultural que configuram a estrutura da sociedade em um determinado momento.

Dentre essas mediações, um fenômeno que vem marcando nossa sociedade é a maneira como os avanços tecnológicos integram e influenciam todo o complexo da vida social, em particular as mudanças no processo produtivo que demandam novas orientações educacionais ao longo dos anos. Tais orientações refletem posições políticas que afetam a totalidade do processo educacional, bem como a sociedade.

As contradições entre capital e trabalho definiram a organização da sociedade e, como parte dessa estrutura, a educação profissional também é sensível à sua influência. Influência essa que determina a manutenção ou superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Nesse contexto, propomos para o capítulo em questão expor, dentro de uma perspectiva histórica, as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira contemporânea (econômica, política, cultural) e como tais mudanças afetaram a implementação da educação profissional no país, bem como pressionaram sua organização estrutural no decorrer dos últimos anos.

Interessante ressaltar que o percurso histórico da educação profissional no Brasil é marcado pela dualidade em formar um ser humano na sua universalidade em contraste com a formação técnica unilateral exigida pelo sistema capitalista de produção.

Não é nosso desejo fazer uma história da educação profissional, mas balizar nossa análise em cenários que se tornaram marcos de referência dessa modalidade de educação ao longo da história e que engendraram os rumos das políticas educacionais e suas mediações

com a sociedade brasileira. Interessa-nos compreender as relações de poder que atuaram nesse ramo de ensino, bem como suas implicações no desenvolvimento de suas políticas que definiram as diretrizes e bases dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, à luz dos parâmetros regulatórios dos governos, expressos por instrumentos normativos e jurídicos.

3.1 Os primórdios da Educação Profissional no Brasil

Ao final do século XIX, com o fim da escravidão e com a Proclamação da República, significativas mudanças ocorrem no Brasil. Entretanto, a organização da sociedade brasileira ainda guardava diversas características do período anterior. A composição da sociedade não se limitava

[...] apenas à massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Tais transformações ocorreram principalmente devido ao processo de industrialização pelo qual passava o país. Com a perspectiva de melhores condições de vida, trabalhadores da zona rural procuraram emprego nas cidades. Com o incremento de novos setores na economia, a qualificação profissional deixou de ser uma atividade compulsória aos pobres e “desvalidos da sorte”, tornando-se uma opção para uma nova parcela da sociedade, a classe popular urbana.

No decorrer do processo de industrialização, surgem, no Brasil, os movimentos grevistas de operários. Nesse contexto,

[...] o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletário brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado. [...] O ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para solução dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais (CUNHA, 2000, p. 94).

Da valorização das atividades econômicas urbanas, que atenuou o preconceito contra o trabalho, resultou o proletariado industrial. Na tentativa de atender à classe patronal, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, instituiu por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove escolas de aprendizes artífices localizadas uma em cada estado,

com exceção ao Rio de Janeiro, cuja escola foi fixada no município de Campos dos Goytacazes, por ser a cidade natal do presidente.

Essas escolas ofereciam o ensino profissional e primário sem custos aos alunos e tinham como objetivo “formar operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em ofícios de trabalhos manuais ou mecânicos” (MANFREDI, 2002, p. 83). Segundo Cunha, diferentemente das demais instituições educativas da época,

[...] essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares [...], por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p. 94).

Apesar da iniciativa do Governo, de incentivar o ensino profissional no Brasil, com a criação dessas dezenove escolas, o aspecto assistencialista, anteriormente elucidado, ainda predominava; posto que, a finalidade delas era a preparação de alunos com faixa etária entre 10 e 13 anos, pobres, marginalizados e “desvalidos da sorte”, para atuarem nas funções técnicas localizadas nos níveis mais baixos da hierarquia ocupacional (KUENZER, 2001).

Outro fator negativo foi a precariedade vivenciada pelas referidas escolas: falta de professores qualificados e instalações inadequadas para o desenvolvimento de um ensino profissional de qualidade. Tal situação gerou um alto índice de evasão, entre outras graves consequências no desenvolvimento das escolas, que culminaram na sua decadência. De acordo com Cunha (2000), essas escolas atenderam durante seus 33 anos de funcionamento, cerca de 141.000 alunos, uma média de 4.300 alunos por ano. Ainda segundo o autor, em seus últimos anos, o número médio de alunos matriculados girava em torno de 200.

A crise de um modelo urbano-industrial em desenvolvimento, sobretudo ocorrido pela desvalorização do café e da crise financeira de 1929, resultando na quebra do poder das oligarquias rurais, contribuiu para a transformação econômico-social ocasionada pelo deslocamento de um modelo econômico agrário exportador para um modelo de substituição das importações.

Para alguns historiadores, a década de 1930 foi um marco para o desenvolvimento brasileiro, posto que, nesse período, o país deu seus primeiros passos em direção à sua transformação histórica e social. Foi uma época de efervescência política, econômica, cultural e educacional.

A economia estava alicerçada na exportação de produtos agrícolas, tendo o café como o principal produto, e na importação de bens de consumo. Entretanto, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, a economia brasileira entrou em crise. Crise esta ocasionada pela fuga de capitais e pela impossibilidade de o governo manter os subsídios à produção do café que sofrera queda na importação e desvalorização no mercado exterior.

Esse contexto de crise econômica e insatisfação política de setores da sociedade foi determinante para, em outubro de 1930, ser deposto, por um movimento armado, o então Presidente do Brasil, Washington Luiz. Tal acontecimento ficou conhecido como Revolução de 1930, que colocou um fim no monopólio das oligarquias rurais e propiciou a ascensão de Getúlio Vargas no comando de um governo provisório.

Para Romanelli (1978), o objetivo principal da Revolução de 1930 foi a implantação definitiva do capitalismo no país. Para a historiadora, “o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo” (ROMANELLI, 1978, p. 48).

Uma nova fase inicia-se no Brasil. Com a bandeira da política nacional-desenvolvimentista, a economia ganha novos rumos com a substituição do modelo agrícola exportador e importador de bens de consumo por outro, focado no desenvolvimento industrial e voltado para o mercado interno.

Assim, modifica-se o perfil do trabalhador apto a ocupar os novos postos gerados pela industrialização: exige-se uma maior escolarização e isso faz surgir uma nova demanda social de educação. Tal circunstância desencadeou um desequilíbrio na estrutura educacional então vigente. Diante desses fatos, Romanelli ressalta que

[...] a revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1978, p. 60).

Para atender a essa pressão exercida por uma sociedade ansiosa por mudanças, Vargas cria, ao final do ano de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, cuja condução fica a cargo do advogado mineiro e adepto do escolanovismo, Francisco Luís da Silva Campos, que trazia como experiência o comando da renovação do ensino mineiro. Já no início de seus trabalhos, à frente do novo ministério, o então ministro, promoveu, por meio

de um conjunto de decretos, uma intensa mudança de caráter nacional na educação: a chamada Reforma Francisco Campos.

Os decretos da Reforma Francisco Campos tinham como finalidade dar organicidade à educação secundária, comercial e superior, apesar de “uma execução incompleta, acidentada, efêmera que, no entanto, não deixou de caracterizar esse elenco de providências como o ponto de partida na construção de uma escola propriamente brasileira” (CHAGAS, 1984, p. 46). Até então, inexistia uma política nacional que articulasse os sistemas estaduais de ensino a uma estrutura central organizada de forma a garantir um sistema nacional de ensino (ROMANELLI, 1978). Com esse propósito foi criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931).

Uma das mais importantes contribuições da Reforma Francisco Campos foi a organização do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), bem como sua consolidação (Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932). Por estarem ligadas ao tema desta pesquisa, tais legislações serão tratadas mais detalhadamente.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, teve como mérito a organização do Ensino Secundário em substituição aos antigos sistemas “preparatórios” e de exames parcelados que selecionavam os alunos para o ingresso no ensino superior. Em sua exposição de motivos do referido decreto, Francisco Campos defende que

[...]a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento conveniente que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (apud ROMANELLI, 1978, p. 135).

Essa nova estrutura do Ensino Secundário ampliou sua duração para sete anos, dividida em dois ciclos. O primeiro, denominado ciclo fundamental, com duração de cinco anos, versava sobre o ensino básico geral sendo obrigatório para aqueles que postulavam o ingresso em cursos superiores. O segundo ciclo, chamado de ciclo complementar, de caráter propedêutico – que mais tarde seria transformado no ensino de 2º grau (hoje ensino médio) – tinha como objetivo preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. O ciclo complementar estava subdividido em três áreas: humanidades ou pré-jurídico, (preparatório ao curso de direito), biológicas ou pré-médico (preparatório aos cursos de odontologia, medicina e farmácia) e técnicas ou pré-politécnico (preparatório aos cursos de engenharia e arquitetura). Ressalte-se que as aulas dos cursos do ciclo complementar eram realizadas nas próprias instituições de ensino superior (KUENZER, 2001) e destaque-se a manutenção da

exigência do exame de admissão para ingresso no Ensino Secundário que foi instituído pela Reforma de 1925 e tinha como objetivo o controle da qualidade do ensino secundário para aqueles que seriam os “tomadores de decisões” (CUNHA, 2005).

Para Romanelli (1978),

[...] a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu as mesmas oportunidades às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem às mesmas inspeções (ROMANELLI, 1978, p. 135).

A partir do que foi discutido até o momento, podemos constatar contradições no que tange às concepções estabelecidas por Francisco Campos, que ao defender a reforma do Ensino Secundário e sua efetiva aplicação no terreno escolar, assume postura elitista em relação às camadas populares da sociedade.

Aspecto negativo das reformas Francisco Campos também foi desconsiderarem totalmente dois níveis de ensino: o ensino primário e o ensino profissional. Nas palavras de Romanelli,

[...] as reformas que empreendeu marginalizaram inteiramente esses dois níveis de ensino. A própria exigência de exames para a admissão ao ensino médio, exames que demandavam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, implicava em reconhecer a sua inoperância dentro do sistema. E a formação de professores primários, [...] não obteve a atenção das reformas Francisco Campos. [...] As reformas também não cuidaram da efetiva implantação de um ensino técnico e científico. O currículo enciclopédico (de caráter mais humanista do que científico) do secundário, o *status* de segunda ordem dos cursos profissionais, o descaso com a organização de outros cursos profissionalizantes, sobretudo o industrial, revelam que as reformas não ultrapassaram os estreitos limites postos pela particularidade da sociedade brasileira em seu caminho para a industrialização (ROMANELLI, 1978, p.141).

Comprovando o descaso com os dois níveis de ensino, na composição do Conselho Nacional de Educação – CNE, não foram contemplados representantes do Ensino profissional nem do Ensino Primário. Em resumo, podemos afirmar que a Reforma Francisco Campos, que almejava uma estruturação da educação, com o objetivo de promover a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico profissional, se deu de forma incompleta, ficando restrita à organização do ensino superior e secundário.

Fato é que a expansão do ensino não atingiu a maioria da população brasileira, devido à configuração elitista do conteúdo curricular. Não teve como finalidade a educação popular, haja vista, no corpo da reforma, o negligenciamento do ensino primário e profissional, bem

como a manutenção do caráter preparatório do ensino secundário para cursos superiores. Assim, concordamos com Romanelli (1978) ao afirmar que,

[...] de fato, para um contexto que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual se havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 1978, p. 136).

Assiste-se, assim, à manutenção dos privilégios de uma classe e, por meio da educação, a formação de quadros para uma elite intelectual.

No que concerne à formação técnico-profissional, essa se limitou a uma tímida e incipiente reforma do ensino comercial, em detrimento dos ensinos industrial e agrícola, dando sequência à falta de articulação entre os ramos do ensino. Em um contexto em que o país se estruturava para um salto no desenvolvimento industrial, a reforma retroagiu quanto à educação profissional, que não possuía nenhuma articulação com o ensino secundário. Outro fato a destacar era que a educação profissional não possibilitava o acesso ao ensino superior.

Dessa maneira, perdeu-se a oportunidade de integrar o sistema de educação profissional com a educação básica. A conjuntura política de ebulição social favorecia a possibilidade de ser criado um ambiente que rompesse com o preconceito em relação a essa modalidade de ensino, elevando sua aceitação pela sociedade. Mas, infelizmente, o que persistiu foi a ruptura entre o pensar e o agir, ou seja, a divisão histórica entre a educação profissional e a educação básica.

É importante destacar, porém, que a Reforma Francisco Campos representou, ainda que de forma embrionária e cheia de contradições, a tentativa de estruturação de um sistema de educação nacional que, até então, inexistia. Ainda durante esse período, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Lyceus, tendo como objetivo o ensino profissional em todos os níveis e graus, bem como a finalidade de propagar tal ensino em todo território nacional (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937).

3.2 A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino

Com a justificativa de conter a ameaça de um levante comunista, aos dez dias do mês de outubro de 1937, com um Golpe de Estado, o Presidente Getúlio Vargas, fechou o Congresso e implantou um novo regime político no Brasil, de caráter ditatorial denominado de “Estado Novo” (1937-1945) e, com ele, uma nova Constituição.

Na economia, o novo regime continuou com a política de incentivo à indústria nacional, em substituição às importações, principalmente as de bens de consumo. No plano social, frente aos movimentos operários, o governo assumiu um papel paternalista. Por meio de concessões e leis de defesa ao trabalhador, das quais tirava proveito e cujo objetivo era a desmobilização da classe trabalhadora, propiciou o desenvolvimento de uma burguesia industrial no país. No campo político, a nova Constituição aumentou os poderes do presidente, concedendo-lhe direito de interferir nos poderes legislativo e judiciário.

Na esfera educacional, importantes mudanças ocorreram, a começar pelo texto relativo à educação na Constituição. Diferentemente da Carta Constitutiva de 1934, produzida pela Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Constituição de 1937 foi imposta ao povo brasileiro e “feita por um homem só”, Francisco Campos. Segundo Ghiraldelli Jr (2006),

[...] a Carta de 1937 inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934. É interessante comparar trechos dos textos legais, para efeito comparativo: Carta de 1934 “Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a este proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]”. Carta de 1937 “Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central ao ensino (GUIRALDELLI JR, 2006, p. 78).

O que podemos depreender do texto é a desobrigação do Estado em relação ao oferecimento de educação pública, pois, ao colocá-la como algo periférico, diminui consideravelmente sua responsabilidade e, assim, passa a atuar apenas como um colaborador na formação do cidadão, deixando a cargo dos pais e daqueles que detém o poder financeiro a obrigação de custear a educação dos mais pobres.

Em torno de uma concepção educacional centralizadora expressa na Carta Máxima do país, desencadeiam-se outras mudanças que atingem o processo educativo em alguns ramos do ensino. Tais mudanças ficaram conhecidas como Reforma Capanema, em homenagem ao Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema Filho, outro advogado mineiro a ocupar a pasta da educação.

A Reforma Capanema se processou por meio de oito decretos-leis, também conhecidos como Leis Orgânicas de Ensino, estabelecidos no período de 1942 a 1946, que, em virtude do projeto societário hegemônico da Era Vargas, redefiniram a estrutura de todo o sistema educacional de ensino (excetuando-se o ensino superior), a partir dos currículos e das articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.

Os decretos-lei que deram o arcabouço da reforma foram: criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei 4.048 de 22/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.024 de 09/04/1942); e Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141 de 28/12/1943).

Após a queda do “Estado Novo” ainda foram baixados os seguintes decretos: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529 de 02/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530 de 02/01/1946); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-Lei 8.621 e 8.622 ambos de 10/01/1946); e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613 de 20/08/1946).

Ao contrário do que esperavam alguns setores que ansiavam por avanços positivos na educação, a Reforma Capanema fixou-se em pontos específicos do ensino, sem ter um caráter universal em sua proposta de mudança, tratando tais pontos de forma separada do contexto educacional.

Para atender aos objetivos a que nos propomos neste trabalho, voltaremos nosso olhar às Leis Orgânicas do Ensino Secundário, do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942) reestruturou esse ramo de ensino em dois ciclos: um primeiro ciclo denominado de ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo constituído de dois cursos (colegial e científico), com duração de três anos (que originou nosso atual ensino médio).

Nas disciplinas de seu currículo, o ensino secundário trazia o traço marcante do caráter enciclopédico, acentuando “a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (ROMANELLI, 1978), cujo objetivo era a preparação para o ingresso no ensino superior.

Somente aos egressos dos cursos do ensino secundário, seja do curso científico ou do colegial, era facultado o direito de ingressar em qualquer carreira de nível superior.

Como o objetivo do ensino secundário era a preparação para o ingresso no ensino superior, a formação não se dava de forma diversificada, não se articulando com o mundo do trabalho: o ensino profissional ficava à margem de sua estrutura, sendo necessária outra legislação que o normatizasse, o que impossibilitava, mais uma vez, a criação de uma escola única.

O Artigo 129 da Constituição de 1937 trazia, de forma clara e explícita, como primeiro dever do Estado, em matéria educacional, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às

classes menos favorecidas”. Vale destacar, porém, o seguinte: o que o governo pretendia, por meio desse ramo de ensino, era, principalmente, garantir o controle de uma força de trabalho barata em detrimento da formação profissional do trabalhador.

Assim, com objetivo de reformular as estruturas educacionais em torno da educação profissional, organizando-as e padronizando-as, foram baixados os três decretos aos quais nos referimos como os que mais nos interessam deste período: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942), que organizava o ensino industrial; a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28/12/1943), que organizava o ensino comercial; e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/1946), que organizava o ensino agrícola. Esse último foi expedido após o fim do Estado Novo.

A estrutura organizacional do Ensino Industrial compreendia dois ciclos: o primeiro ciclo (fundamental), de quatro anos, e o segundo ciclo (técnico ou pedagógico), de três a quatro anos.

O primeiro ciclo era dividido em quatro modalidades de cursos: Curso Industrial, destinado ao ensino de um ofício de modo completo (quatro anos); Curso de Mestria, destinado à formação necessária ao exercício da função de mestre (dois anos); Curso Artesanal, ao ensino de um ofício em período de duração reduzida (um ano); Curso de Aprendizagem, o ensino em período variável de um ofício por trabalhadores em serviço.

Já o segundo ciclo estava dividido em duas modalidades: Curso Técnico, destinado ao ensino de técnicas próprias ao desempenho do ofício; e Curso Pedagógico, à formação de quadro de professores e administrativos para atuarem no ensino industrial.

Na organização do Ensino Profissional, o aluno de um curso profissional, ao terminar o 1º ciclo, não adquiria o direito de cursar o 2º ciclo do Ensino Secundário. A ele era permitido somente continuar seus estudos no mesmo ramo profissional que iniciou sua caminhada.⁹

Diferente dos egressos do ensino secundário que podiam ingressar em qualquer curso superior, os egressos dos cursos de ensino profissional de 2º ciclo ficavam limitados aos

⁹ Remetendo-nos à atualidade, notamos semelhança entre a Lei nº 13.145 de 16/02/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio aprovada no Governo Temer e a Reforma Capanema. A nova lei trouxe alterações na LDB quanto ao currículo do ensino médio, em que a principal delas diz respeito à matriz curricular que estabelece um itinerário formativo dividido em 5 áreas a ser “escolhido” pelos alunos: matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico profissional. Na prática, a escolha das áreas pelos alunos, será ‘letra morta’ na lei, uma vez que as instituições são obrigadas a oferecer apenas uma área, o que poderá ocorrer na maioria das escolas, principalmente naquelas situadas nas pequenas cidades do interior do país. Assim, o objetivo nas duas reformas é garantir tipos e qualificações diferentes para o sistema econômico: o ensino superior para alguns e o mercado de trabalho para muitos. A diferença entre as duas é que na Reforma Capanema o caminho a ser percorrido pelos menos favorecidos estava claramente definido, já na Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, de forma perversa, tal finalidade apresenta-se como uma opção.

curso superior correspondente ao curso concluído. Assim, o aluno que concluísse um curso profissional de 2º ciclo no Ensino Agrícola, só poderia ingressar em um curso superior também da área agrícola (Agronomia, Veterinária). A esse estudante era proibido entrar em um curso, por exemplo, de Medicina, Direito ou Filosofia e tampouco havia articulação com outras áreas profissionais. Esse mesmo aluno que concluía seu curso no Ensino Agrícola também não poderia estudar em um Curso de Engenharia, pois esse pertencia ao Ramo do Ensino Industrial.

Em relação à Reforma de Francisco Campos, podemos evidenciar na Reforma de Capanema alguns avanços significativos no que concerne ao ensino profissional, uma vez que aquela reforma pouco propôs a esse nível de ensino, ficando circunscrita apenas ao ensino comercial.

Dentre os pontos positivos, destaca-se a iniciativa da criação de uma legislação que regulamentasse tal ramo de ensino, bem como a articulação, ainda que de forma insípida, entre o Ensino Técnico Profissional e o Ensino Superior, que não era previsto na Reforma de Francisco Campos. Mesmo assim, segundo Romanelli (1978), deveríamos ter avançado mais. Para ela,

[...] Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. [...] Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (ROMANELLI, 1978, p. 156).

A partir de então, o que se verificou, segundo Ghiraldelli Jr (2006), foi a oficialização do dualismo educacional, ou seja, um ensino secundário e superior de caráter classista destinado àqueles que seriam a elite dirigente e o ensino profissional relegado às classes populares.

Diante desse contexto e da grande demanda de profissionais qualificados, imposta ao governo pelas indústrias nacionais, em franco desenvolvimento, a reestruturação do ensino técnico profissional, como proposta de atendimento a tais demandas, não surtiu o efeito desejado. Isso porque, diante da nova legislação que reestruturou todo o ensino profissional, as instituições responsáveis por esse ramo de ensino, não conseguiriam, em curto prazo,

oferecer ao mercado a força de trabalho qualificada de que ele necessitava por não possuírem infraestrutura adequada.

Outro motivo a ser mencionado, refere-se ao fato de que as camadas superiores da sociedade, as famílias da classe média emergente, bem como uma parcela das classes populares, não tinham interesse no ensino profissional. Vislumbrando na educação uma forma de manutenção ou de ascensão social, investiam todos os seus esforços para que seus jovens ingressassem no ensino superior. Para que tal intento alcançasse êxito, os matriculavam em um ramo de ensino que pudesse propiciar-lhes tal ascendência, nesse caso o ensino secundário, já que esse não limitava o ingresso às carreiras profissionais do ensino superior.

O que ocorreu, a partir daí, foi certa resistência dos estudantes em relação ao ensino profissional, o que levou o governo a criar um sistema de ensino profissional paralelo ao da rede pública. Instituiu-se, assim, em 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 de 22/01/1942, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, mantido e organizado pela Confederação Nacional das Indústrias e supervisionado pelo Estado. Quatro anos mais tarde, o governo criaria, pelo Decreto-Lei 8.621 de 10/01/1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, mantido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

Com a criação de tais instituições (que mais tarde ficaram conhecidas como “Sistema S”), o que se viu foi um acirramento da dualidade educacional. Para uma melhor compreensão dessa dualidade, é importante entendermos alguns pontos na organização estrutural dos ensinos secundário e profissional.

Um desses pontos é a duração dos cursos. Os cursos do secundário tinham a mesma duração dos cursos técnicos de formação profissional, ou seja, de sete anos em dois ciclos. Os estudantes que dispunham de tempo para permanecer durante esse período na escola pertenciam, em sua grande maioria, às camadas superior e média da sociedade. Tanto é que o curso mais procurado por essas classes sociais era o ensino secundário, pois, como já vimos, era o que possibilitava o ingresso em qualquer curso superior e, conseqüentemente, a obtenção ou a manutenção de prestígio junto à sociedade.

Em contraste com essa situação, as classes populares eram obrigadas, em razão de sua situação financeira, a buscar, de forma rápida, uma preparação para o trabalho. Procuravam, para tanto, as escolas de aprendizagem do SENAI ou SENAC, pois não tinham tempo para frequentar uma escola do sistema oficial.

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional

tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundários e superior, continuou sendo o sistema de elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 1978, p. 169).

Como bem assinala Ghiraldelli Jr (1996), a Reforma Capanema foi

[...] uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, até pela razão de que vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo”. Todavia, é certo, deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país (p. 80).

Diante dos argumentos dos autores supracitados, fica claro que a grande marca deixada pela Reforma Capanema foi a dilatação da dualidade entre o ensino humanístico e o ensino profissional, dualidade esta tão criticada por Gramsci, conforme discorreremos no capítulo anterior desta tese, pois provocava o distanciamento das classes populares de uma formação omnilateral, sendo-lhes facultadas apenas o ensino primário e profissional; enquanto que as classes média e alta se beneficiavam de um ensino médio propedêutico que garantisse a continuidade dos estudos com a entrada no ensino superior. Tal reforma teve como objetivo contribuir para o aumento da fragmentação social do país com a intenção de manter e garantir os interesses e privilégios de uma minoria que detinha o poder.

3.3 Lei 4.024/1961 – a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e suas implicações para o ensino profissional

Nossa primeira LDB (Lei 4.024/61) nasceu no processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o fim do Estado Novo em 1945. Ela foi fruto do embate político-ideológico de grupos antagônicos: de um lado, educadores, intelectuais e sindicalistas que lutavam por uma educação como direito de todos, gratuita e de responsabilidade do Estado; do outro, católicos e representantes da iniciativa privada, que entendiam como uma ação nociva à interferência do estado na educação. A Igreja, que recebia benesses do Estado em relação ao ensino, não queria perder seu monopólio sobre a educação.

Educadores, estudantes, dirigentes sindicais e intelectuais de diversas áreas, que defendiam entusiasticamente a rede pública de ensino e desencadearam a Campanha de Defesa da Escola Pública, propunham no projeto da LDB, uma educação popular – com a gratuidade da escola pública em todos os seus níveis – em que os recursos destinados à educação fossem investidos exclusivamente no ensino público.

Com vistas ao atendimento de seus interesses, a Igreja Católica manifestou-se contrária a essas reivindicações, colocando-se em

[...] oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava também à iniciativa privada leiga, esta cerrou fileiras como liberdade que deveria ser concedida a todos de abrir escolas, sem a ingerência do Estado, passou a ser a bandeira de luta dos interesses privatistas. (ROMANELLI, 1978, p. 177).

Assim, com a união dessas forças conservadoras, que, na verdade, representavam o antigo regime aristocrático, ainda com forte presença na sociedade brasileira, ao final de um longo processo de discussões, a nossa primeira LDB tornou-se uma solução de compromissos e concessões mútuas entre as partes envolvidas, resultando na manutenção de duas redes de ensino – oficial e particular – ambas financiadas pelo Estado.

Além disso, manteve-se também a dualidade educacional: um ensino para os ricos (particular) e outro para os pobres (oficial), o que não correspondeu às expectativas das classes que defendiam uma educação popular.

Apesar de não ter modificado substancialmente a estrutura produzida pela Reforma Capanema, podemos elencar como avanço, na Lei 4.024/61, o estabelecimento da equivalência da Educação Profissionalizante com o ensino secundário, quebrando a rigidez da Reforma Capanema. Apesar de manter a estrutura antiga, essa lei tornou possível que, concluído o segundo ciclo do ensino profissional, o aluno tivesse acesso, por meio do vestibular, a qualquer carreira do ensino superior.

É importante salientar que a prática da dualidade ainda permanece. Mesmo com a Lei garantindo a flexibilização, a equivalência entre os níveis,

[...] não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. [...] A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2001, p. 15; 17).

Outro fato a ser destacado foi o tempo de tramitação da referida Lei. De seu projeto inicial (1948) até sua promulgação (1961), foram 13 anos de discussões, arquivamentos, extravios, substitutivos e conciliações. Na verdade ao seu final, nas palavras de vários autores, a lei nasceu velha e ultrapassada, pois já não era compatível com as atuais necessidades educacionais, políticas e econômicas de uma sociedade em constante mudança.

3.4 A Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus - Lei 5.692/1971: mais uma medida técnica para resolver problemas políticos

A reforma do ensino primário e secundário, pela Lei 5.692/1971, foi uma resposta ao crescimento do número de matrículas no ensino médio que, conseqüentemente, provocou o aumento, nesse nível de ensino, de egressos que buscavam cursar o nível superior que não conseguia absorver os alunos aprovados nos vestibulares e isso acarretou a criação de um exército de excedentes e uma tensão social que foi motivo de preocupação para o governo do país. Assim, uma de suas finalidades era a contenção da procura por vagas no ensino superior.

Apesar de a reforma abranger os dois níveis de ensino, primário e secundário, sua atuação foi mais sentida no segundo, com a determinação da obrigatoriedade do conteúdo profissional no currículo do ensino secundário que, a partir da promulgação da Lei, passou ser denominado de Ensino de 2º grau.

Para uma melhor compreensão dessa alteração nos referidos níveis de ensino, é salutar apresentar o contexto a partir do qual se desenhou todo esse processo da reforma.

Havia uma pressão por parte de setores da população por mudanças na estrutura organizacional das universidades. Entre os pontos reivindicados estava o aumento de vagas nos cursos superiores. O governo, por sua vez, se mostrava relutante em atender tal reivindicação devido à conjuntura econômica desenhada à época, pois, o aumento de vagas no ensino superior, resultaria em um maior número de profissionais que deveriam ser absorvidos pelo mercado e, como o mercado se mostrava saturado, o governo teria que, artificialmente, criar novas vagas, o que decorreria de mais gastos aos seus cofres.

Para a solução de tal impasse, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) bem como o Relatório Meira Mattos¹⁰, propunham ao governo a reformulação do ensino secundário dando um caráter profissionalizante ao seu currículo. Isso porque ao curso secundário não era oferecida uma formação profissional e os egressos desses cursos procuravam o ensino superior com o objetivo, de profissionalização: com a ideia de um ensino secundário profissionalizante, a procura pela universidade diminuiria e, por consequência, o número de excedentes do vestibular.

É importante destacar que a sugestão dos acordos MEC-USAID era que se organizasse a escola fundamental. Para a USAID a reformulação do ensino fundamental estaria mais condizente com a retomada da expansão econômica que o país vivia, pois um

¹⁰ Relatório elaborado por uma Comissão criada pelo governo para propor medidas que resolvessem a crise estudantil e que ficou conhecida pelo nome de seu Presidente, o Coronel Carlos de Meira Mattos.

[...] país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria que ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização pudesse suscitar (ROMANELLI, 1978, p. 234).

Com essa visão tecnicista baseada no fordismo, o que se buscava era satisfazer o mercado com uma força de trabalho barata, com alguma qualificação, que a tornasse produtiva e eficiente, com vistas a um amplo projeto econômico-social, cuja finalidade era o aumento dos ganhos da classe empresarial.

O governo optou pela proposta política em detrimento da econômica. Assim, foi instituído um Grupo de Trabalho para tratar da reestruturação do ensino primário e secundário. Da apresentação do relatório ao MEC pelo GT (14/08/1969) até sua promulgação, com a Lei 5.692/1971 (11/08/1971), não se passaram doze (12) meses, um contraste com a Lei 4.024/61 que demorou treze (13) anos para ser sancionada.

Dentre as modificações estabelecidas pela LDB de 1971, como ficou conhecida a Lei 5.692/1971¹¹, destacamos: a união do ensino primário com o ciclo ginásial, que passou a ser denominado Ensino de 1º Grau, constituído por oito (8) séries, com objetivo de atender crianças de sete (7) a quatorze (14) anos; o aumento da obrigatoriedade escolar de quatro (4) para oito (anos); o fim do exame de admissão ao ginásio; a divisão das disciplinas em duas partes, uma destinada ao núcleo comum (obrigatória) e outra às particularidades locais de cada região (parte diversificada). No que se refere ao currículo, uma das novidades foi a criação das disciplinas Comunicação e Expressão (Português), Estudos Sociais (Geografia e História) e Ciências (Química, Física e Biologia).

Foi no Ensino Secundário, porém, que as mudanças se fizeram mais profundas, seguindo as recomendações do GTRU e da Comissão Meira Mattos e que tinham como objetivo o desvio da demanda de ensino superior para o ensino de 2º ciclo. Para tanto,

a reformulação do ensino médio se configurava [...] como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos [...] e que só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (ROMANELLI, 1978, p. 234).

¹¹ A Lei nº 5.692/1971 recebeu críticas não só pelo seu conteúdo tecnicista, mas também pela sua denominação de LDB uma vez que tratava apenas dos ensinos de 1º e 2º graus não contemplando o ensino de 3º grau.

Nessa perspectiva, a Lei 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, implantou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, com a obrigatoriedade de habilitação profissional por todos que cursassem esse nível de ensino, ficando explícito, em seus objetivos, que a educação teria a intenção de preparar para o trabalho. Tal medida resultou em uma mudança na concepção de educação, de um modelo humanístico/científico para um paradigma científico/tecnológico. Dessa maneira, todas as escolas do ensino secundário foram obrigadas a oferecer a Educação Profissionalizante em uma carga horária mínima de 2.200 horas, com predominância da formação profissional sobre a educação geral.

Esse momento foi de maior repressão política por parte do Estado, e foi propício para a implementação da Lei. O Brasil passava pelo chamado “Milagre Econômico”¹², em que os investimentos em infraestrutura eram altos e estimulavam a procura por profissionais qualificados. Nesse contexto, os cursos técnicos se mostravam como uma ótima alternativa ao modelo humanístico/científico.

Apesar de a Lei 5.692/1971, no início, ter sido recebida com entusiasmo pelos professores – a integração da educação geral e o ensino profissional era uma luta travada já há algum tempo pelos educadores da educação popular que viam na sua estrutura algo inovador para a educação brasileira –, sua implantação foi, muito cedo, assumindo contornos desanimadores, que culminaram no fracasso.

As escolas públicas não estavam preparadas para assumir a obrigação de oferecer a educação profissional. Faltavam professores para o ensino das disciplinas técnicas e existiam limitações na infraestrutura com a falta de salas apropriadas, de laboratórios, oficinas, materiais e equipamentos para as aulas. Outro fator interveniente foi o número elevado de habilitações técnicas prescritas pelo Parecer 45/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estipulou inicialmente 130 habilitações, alcançando, posteriormente, o número de 158.

Podemos afirmar que esse período foi marcado pelo declínio da escola pública, que era obrigada a obedecer a letra fria da lei de forma incontestada, enquanto as escolas particulares burlavam a legislação em um “faz de conta” de atendimento às diretrizes profissionalizantes, conforme relata Ghiraldelli Jr (2006),

¹² Foi o período de grande crescimento econômico no Brasil entre os anos de 1969 e 1973, chegando a alcançar uma taxa de crescimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao ano. Resultado de medidas governamentais que tinha por objetivo alavancar o desenvolvimento do país.

[...] as escolas particulares, preocupadas em satisfazer o interesse de sua clientela, ou seja, propiciar o acesso a faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (GUIRALDELLI, 2006, p. 125).

A partir daí, observou-se a fuga de alunos, principalmente aqueles oriundos da classe média, do segundo grau da escola pública para o das escolas privadas em busca de um ensino que lhes possibilitasse o ingresso na universidade. Proliferaram os cursos preparatórios para o vestibular, tornando o ingresso à universidade ainda mais privativo a uma classe: aqueles que tinham condições de pagar foram para as escolas particulares, os demais permaneceram na escola pública.

Como, na prática, a implantação da reforma não ocorreu por completo, o governo passou a sofrer pressão, principalmente por parte de empresários responsáveis pelas escolas particulares que reclamavam pelo aumento dos custos advindos da obrigatoriedade do oferecimento do ensino profissional.

Diante desses fatos, da incapacidade de fiscalização das escolas particulares, da precariedade estrutural da escola pública e da insuficiência de professores para atender a todas as habilitações criadas, o governo por meio CFE, emite o Parecer 76/1975 que ameniza a obrigatoriedade da educação profissional e flexibiliza sua oferta nas escolas. Tal flexibilização redefiniu a estrutura curricular do ensino de 2º grau, aumentando a carga horária das disciplinas ditas de núcleo comum e limitando as habilitações básicas em apenas 10, das 158 existentes. Tais habilitações básicas se constituíram em uma formação profissional superficial, a qual deveria ser completada nas empresas ou na universidade.

Para o CFE, o ensino é que deveria ser profissionalizante, não a escola. Assim, o Parecer 76/75 apresenta um novo conceito de formação profissional para as escolas de 2º grau que deveriam levar

[...] o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional, que seriam complementados na Universidade, ou no emprego. A habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, para passar a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que em alguns casos, só se definiria após o emprego (KUENZER, 2001, p. 24).

Constatou-se, porém, que o Parecer 76/1975 abriu caminho para o delineamento de futuras mudanças que alterariam, de forma profunda, toda a estrutura do ensino de 2º grau, além de reforçar a antiga dualidade da educação, conforme abordado por Kuenzer:

[...] a partir dessa concepção, o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia antes e 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (KUENZER, 2001, p. 24-25).

Diante das dificuldades enfrentadas e do fracasso da proposta de reforma do segundo grau, o governo altera a Lei 5.692/1971, por meio da Lei 7.044/1982, que revoga aquilo que nunca existiu concretamente: a profissionalização compulsória do 2º grau. Na nova lei, o termo “qualificação para trabalho” foi substituído pela “preparação para o trabalho”, o que desobriga a habilitação profissional no 2º grau, possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino ofereceriam: profissional ou de formação geral. Nessa última, as 2.200 horas, antes destinadas ao ensino profissionalizante, poderiam ser destinadas integralmente à formação geral. Reedita-se a concepção de escola dual (propedêutica e profissionalizante) vigente antes de 1971.

Na verdade, a Lei 7.044/1982 veio legalizar o que já ocorria na prática. Ela representou o reconhecimento pelo governo da ineficiência da reforma promovida pela Lei 5.692/1971 e sua incapacidade de resolver a dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Mas, diferente da dicotomia existente antes do período da LDB de 1961, em que a dualidade se estabelecia na equivalência entre os diversos ramos do ensino, da impossibilidade de quem cursava o ensino técnico ingressar na universidade, a marca desse dualismo encontra-se

[...] no plano de valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/1971 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação a geral, a Lei n. 7.044/1982, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominavam nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral (FRIGOTTO, RAMOS E CIAVATTA, p. 34, 2005).

Contribuindo com os autores acima, Machado (1989), ao analisar a situação gerada pelas mudanças provocadas pela obrigatoriedade da formação profissional, bem como sua extinção e a cristalização da dualidade de ensinos, assim se expressa:

[...] este processo histórico contemplou a passagem da organização escolar diferenciada segundo um tipo, para uma também diferenciada, mas fundada em concepção diversa e que se convencionou chamar escola unificada. A diferenciação anterior era mais visível, porquanto supunha a existência de escolas fisicamente e estruturalmente separadas, que não guardavam entre si qualquer unidade. A diferenciação a que se chegou, gradativamente, baseia-se nas supostas aptidões individuais, nas peculiaridades regionais e nos planos dos estabelecimentos, artimanhas que escamoteiam a existência de escolas diferentes segundo a classe social, no interior de um “único” sistema educacional (MACHADO, 1989, p. 212).

Com o fim da obrigatoriedade da formação profissional no ensino de 2º grau, ressaltou-se, mais uma vez, a indefinição quanto ao seu objetivo. Evidenciou-se sua dupla finalidade: formação profissional para os jovens das classes populares com vistas ao ingresso no mercado de trabalho ou a preparação de uma classe de favorecidos para a universidade.

Para Ghiraldelli Jr (2006), a Reforma do 1º e do 2º graus foi um equívoco na educação brasileira. Ela desagradou tanto as classes que detinham o poder quanto às camadas populares. Segundo o autor,

[...] a ideia de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, de fato nunca interessou a ninguém. Foi uma visão distorcida da evolução do capitalismo brasileiro, por parte da tecnoburocracia, que produziu o monstro legislativo chamado 5.692/71 (GHIRALDELLI JR, 2001, p 185).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)

[...] no caso das escolas técnicas federais, diferente, a inflexão promovida pela Lei 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvidas, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações específicas. [...]As escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 34).

Os efeitos resultantes da aplicação da política educacional da Lei nº 5.692/1971, bem como a legislação complementar que a ajustou, não conseguiram avançar no sentido de construir uma escola única que eliminasse a dualidade estrutural do ensino e estabelecesse a integralização da formação geral com a formação profissional.

CAPÍTULO IV – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB/1996) - LEI 9.394/1996 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

A partir de 1985, com a vitória de Tancredo Neves para presidente, com José Sarney como vice – apesar da forma indireta em que ocorreu o pleito, via Colégio Eleitoral – o Brasil teve, mais uma vez, o retorno da democracia. Ocorre que, apesar da vitória, Tancredo não assumiu a presidência por ter sido acometido por uma grave doença que o levou à morte. Em seu lugar, assumiu o seu vice, José Sarney.

Para regulamentar a Nova República, expressão cunhada por Tancredo Neves, por meio de um amplo apoio popular, convocou-se a Assembleia Nacional Constituinte que tinha como finalidade a elaboração de uma nova Constituição que garantisse os direitos fundamentais do cidadão. Após 18 meses de discussões, foi promulgada, no país, em cinco (05) de outubro de 1988, a nova Carta Magna do Brasil, chamada por Ulisses Guimarães de “Constituição Cidadã”, por garantir os direitos individuais e sociais do cidadão.

Podemos destacar, como avanços desse documento, a eleição de governantes por voto direto e secreto, a licença maternidade de 120 dias, o fim da censura prévia, a destinação de orçamento para educação, cultura e previdência, o direito de voto para os analfabetos e facultativo aos jovens de 16 a 18 anos, a gratuidade do ensino público, o acesso ao ensino obrigatório como direito subjetivo, o Plano Nacional de Educação, a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público. Vale salientar, porém, que boa parte de seus dispositivos ainda dependeram de regulamentação.

Nesse período, a educação brasileira, principalmente o ensino de 2º grau, se apresentava desestruturada devido à obrigatoriedade, em seu currículo, da formação profissional. Isso provocou grandes estragos nesse nível de ensino, principalmente nas escolas públicas. Ghiraldelli Jr (2001) se expressa da seguinte forma em relação à herança educacional deixada pelos militares:

[...] do ponto de vista da educação o descalabro não poderia ser maior. Segundo estatísticas de 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes (com uma população ativa de 51 milhões de pessoas apenas) (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 220).

Diante de tal contexto, logo após a aprovação da Constituição de 1988, que garantiu a educação como direito social aos brasileiros, iniciou-se uma mobilização de entidades de defesa da escola pública para a elaboração de uma nova LDB. Assim, depois de oito anos de

intenso debate, tanto no Congresso quanto nos movimentos organizados da sociedade civil – destaque ao Fórum de Defesa da Escola Pública de Qualidade que tinha por objetivo a defesa da escola pública gratuita e de qualidade –, se sobressaíram duas propostas díspares, às quais passaremos a analisar.

Uma das propostas é resultado de um trabalho elaborado por Dermeval Saviani e apresentado como projeto de lei pelo Deputado Octávio Elísio à Câmara Federal em 1988, aqui já mencionado. Para análise do projeto, foi constituído um grupo de trabalho tendo como relator o Deputado Jorge Hage. Após amplas discussões com setores organizados da sociedade, com realização de seminários, fóruns, audiências públicas que lutavam por uma LDB que respondesse aos anseios das camadas populares, que trouxesse em seu bojo uma concepção de educação política e social em busca da universalização do ensino, é apresentado um substitutivo elaborado pelo GT que recebe o nome de “Substitutivo Jorge Hage”.

Nesse projeto, que possuía 20 capítulos e 120 artigos, a educação era entendida como

[...] um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar sua execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente (SAVIANI, 2008b, p. 195).

Fato importante a ser destacado no referido projeto é a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social. Em uma concepção de educação fundamentada na visão gramsciana de escola unitária e politécnica, buscava-se a superação da dicotomia entre a educação geral e a profissional, há muito presente na estrutura da educação brasileira, e a adoção de uma formação omnilateral que desenvolvesse todas as potencialidades do indivíduo. Diferentemente da Lei 5.692/71, o que se propunha era um ensino politécnico aliado a uma sólida educação geral que fosse única para todos os cidadãos. Para Saviani (2008b),

[...] esta é uma concepção diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. [...] Implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independente do tipo de ocupação que cada um venha exercer na sociedade (SAVIANI, 2008b, p. 40).

Mas tal iniciativa se mostrava ainda distante de uma efetivação plena, pois, para que uma proposta como essa fosse possível, mudanças sociais seriam necessárias tanto no âmbito político quanto no econômico.

As discussões em torno da LDB/1996 se deram no momento da escalada do neoliberalismo no Brasil. O neoliberalismo tem como concepção em nível geral, o incentivo à livre concorrência e a não intervenção, ou intervenção mínima, do Estado na economia e na regulação social.

Esse processo foi inaugurado nos anos 1990 por meio do governo Fernando Collor de Mello, com a abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro, e teve seu ápice no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que seguiu à risca o receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI): redução do déficit público, a modernização por meio de um amplo programa de privatizações, cortes em gastos sociais e o arrocho salarial imposto aos trabalhadores.

Era fundamental ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso que a nova LDB estivesse em consonância com a agenda política do governo na implementação das reformas¹³ tidas como essenciais em seu projeto neoliberal. Para tanto, interessava uma lei da educação flexível que atendesse as necessidades do mercado, acolhendo, assim, a diretriz neoliberal adotada por FHC, com o pressuposto da mínima atuação do Estado em questões sociais.

O momento era desfavorável ao projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado sob o nome de Substitutivo Cid Sabóia. O palco político era adverso aos movimentos organizados populares e às forças democráticas, em minoria no Congresso Nacional. Severino (2008) analisando o contexto das discussões, votação e promulgação da atual LDB, relata que o momento foi

[...] marcado por uma tendência, apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal. De acordo com esse modelo, o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil, e não mais pela administração via aparelho de Estado. Entende-se que o motor da vida social é o mercado, e não a administração política (SEVERINO, 2008, p. 68).

Dentro desse cenário, acontece, então, o golpe às forças democráticas que lutavam por um ensino público de qualidade. O Senador Darcy Ribeiro, alegando a inconstitucionalidade do projeto aprovado na Câmara dos Deputados, apresenta um novo substitutivo. Tal projeto é resultado de uma confluência de forças entre o Senado e os interesses do Ministério da Educação, sob o comando de Paulo Renato de Souza, que segue a cartilha neoliberal de uma educação centralizada e de atendimento aos interesses do mercado.

¹³ Reforma da Previdência, Reforma Administrativa, Reforma da Educação Profissional, Programa de Privatizações de Empresas Estatais.

O projeto do Senador Darcy Ribeiro saiu vitorioso. Aprovado pelo Congresso Nacional, foi sancionado pelo Presidente da República em 22/12/1996, na forma da Lei nº 9.394/1996. O aspecto que marca a nova lei é o seu caráter genérico, flexível e descentralizador, visto que a maior parte de seus artigos carece de regulamentação posterior. Sobre isso, em sua análise sobre a Lei 9.394/1996, Ivany Pino (2008) avalia que

[...] a nova Lei da Educação do senador Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Como âncora, o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo, [...]. O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com bastante velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios (PINO, 2008, p. 31-32).

Inaugura-se, assim, uma nova fase na Educação Brasileira. Com a flexibilidade assumida pela nova LDB, o governo FHC adotou uma série de medidas, a fim de consolidar a submissão das políticas educacionais brasileiras às orientações prescritas pelos organismos internacionais, em especial as do Banco Mundial.

Ao examinarmos a trajetória da educação profissional no Brasil, no que se refere à sua finalidade de formação de trabalhadores, nos deparamos com um percurso permeado por contradições. A história nos mostra que, embora tenham sido mobilizados esforços na tentativa de estabelecer uma organização com bases sólidas por meio de normativas legais, constantemente a educação profissional esteve à mercê das mudanças sociais políticas e econômicas que caracterizaram os momentos históricos pelos quais passou o país e tiveram como objetivo o atendimento dos interesses do mercado.

Assim, a dualidade estrutural foi a marca que configurou a educação profissional em todo o seu trajeto, ora acentuando-se, ora diminuindo e tendo como consequência a manutenção de duas redes de ensino na educação brasileira. Para nós, tal dualidade alcançou sua fase mais perversa nos anos de 1990, com as medidas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso que, por meio do Decreto 2.208/1997, assumiu de forma legal a estrutura dualista na educação brasileira, colocando em marcha a Reforma do Ensino Profissional que alterou a organização dessa modalidade de ensino, reforma essa que passaremos a analisar no próximo capítulo.

4.1 A reforma da Educação Profissional no Governo FHC

No início dos anos 1990, a sociedade brasileira vivia um processo de reorganização para adaptar-se à nova ordem produtiva da acumulação flexível. O país passava por uma redefinição do papel do Estado com o incremento do modelo econômico, de cunho neoliberal, que definiria os rumos políticos e as reformas necessárias ao estabelecimento desse modelo.

Com o processo de globalização em movimento, o mundo do trabalho vinha sofrendo com intensas modificações, principalmente na estrutura das ocupações no mercado de trabalho com repercussões importantes nos empregos e na qualificação da força de trabalho. A educação, determinada pela economia, passou a ser encarada como elemento estratégico no processo do aumento da produtividade e competitividade nos países em desenvolvimento.

No Brasil, intensificavam-se as críticas ao sistema educacional que não conseguia acompanhar os avanços da economia mundial que, por sua vez, exigia do trabalhador uma sólida formação básica de caráter científico. Em vista das novas demandas por qualificação profissional, o governo inicia uma mobilização em direção à proposição de uma também nova institucionalidade da Educação Profissional que viesse a responder aos problemas de empregabilidade e competitividade no país e elevar a qualidade de desempenho do setor produtivo.

Diante do cenário acima descrito, o governo reformista de FHC aproveitou-se da fragilidade normativa da nova LDB e lançou mão de artifícios jurídicos legais – decretos, portarias, resoluções etc. – para impor à sociedade brasileira aquela que pode ser considerada uma das mais polêmicas reformas da educação brasileira: a reforma da educação profissional. Seu objetivo foi subjugar a educação ao novo modelo de desenvolvimento fundamentado na ciência e tecnologia de caráter externo.

Acreditamos que a reforma efetuada se enquadra naquilo que Franco (1994) chamou de inovação educacional do tipo “ruptura brusca” em oposição às “mudanças lentas e graduais.” Para a autora,

[...] as “reformas lentas e graduais” são aquelas que comportam algum grau de novidade, mas procuram se adequar à ordem estabelecida, aos padrões aceitos, aos valores consagrados. Já as “rupturas bruscas” caracterizam por ser inovações que rompem com o que existe para propor o que pode vir a ser (FRANCO, 1994, p. 45).

4.1.1 A Gênese da Reforma: O PL 1.603/96

No início do governo de Fernando Henrique Cardoso, observou-se um aumento no número de matrículas no ensino médio. Possibilitando uma maior visibilidade da forte

desestruturação que as escolas tinham sofrido, durante a vigência da Lei 5.692/71. O ensino médio passa a receber pesadas críticas da sociedade que cobrava por resultados que as escolas de ensino médio não conseguiam atender.

Para Cláudio de Moura Castro (1997)¹⁴, o ensino médio encontrava-se obsoleto e necessitava de uma ampla reforma, tanto na sua estrutura quanto em seus conteúdos de forma a adaptá-lo à nova realidade vivida pelo Brasil. Atestava, em sua análise, que

[...] o segundo grau ficou esquecido em um desvão do ensino. Não apresenta o mesmo quadro de cataclisma do primeiro grau e não tem os decibéis e a presença política do ensino superior. Não obstante, tem sérios problemas e os terá ainda mais espinhosos se nada for feito agora. Tanto o acadêmico como o técnico estão congelados no tempo. [...] Em contraste, o ensino secundário é objeto de muitas versões. Alguns o querem único, outros pregam sua bifurcação em várias alternativas. Tanta divergência resulta de que, na verdade, as tarefas pedidas a este nível de ensino são diferenciadas, e diferenciadas demais. Espera-se que o ensino secundário: (i) prepare cidadãos para viver em uma sociedade moderna; (ii) prepare para a educação superior; (iii) treine os alunos para o mercado de trabalho (CASTRO, 1997, p. 2).

Para a reestruturação daquela que passou, a ser, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a terceira e última etapa da educação básica, o governo necessitava de um aporte financeiro considerável. Para que fossem colocadas em prática as reformas pretendidas existia a possibilidade de empréstimos junto a organismos financeiros internacionais interessados em investir em educação nos países latino-americanos. Houve, então, por parte do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a sinalização de que investimentos poderiam ser direcionados à educação profissional brasileira. Esses investimentos, entretanto, estavam atrelados a condições, impostas pelo BID, relacionadas à separação do segmento acadêmico do técnico nas escolas técnicas federais.

Tanto para os consultores do MEC quanto para os do BID, as escolas técnicas brasileiras eram instituições elitistas e de alto custo. Segundo os consultores, as escolas não estavam, como esperado, formando técnicos para suprir as necessidades dos setores produtivos. Ao contrário do que se esperava, os egressos dessas instituições estavam direcionando-se para os cursos superiores nas universidades.

Como visto no capítulo anterior, a desestruturação causada pela obrigatoriedade do ensino profissional precarizou ainda mais o ensino nas escolas públicas em contraste com as escolas particulares que preparavam melhor os jovens para o ingresso nas universidades. As escolas técnicas federais eram uma exceção no contexto das escolas públicas. Com um ensino

¹⁴ Claudio de Moura Castro especialista do BID e a época também consultor para políticas educacionais na gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação e foi um dos principais articuladores da Reforma da Educação Profissional.

gratuito e de qualidade, passaram a ser procuradas também por extratos das camadas médias da sociedade. Com isso, a busca por vagas nessas escolas aumentou de forma expressiva e como o número de vagas era limitado – nesse período existiam apenas 100 escolas em todo o território nacional – foi necessária a criação de métodos para seleção de candidatos. Surgem, então, os exames de seleção também conhecidos por “vestibulinhos”. Para Castro (1997) tal procura pela qualidade do ensino nas escolas técnicas federais por alunos sem o perfil para as atividades técnicas, constituía-se no problema número um de tais instituições, pois

[...] como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status muitas delas acabaram como excelentes escolas inclusive como preparatórias para o vestibular. Em certas cidades menos industrializadas, passaram mesmo a ser as escolas cooptadas pelas elites locais. Ora, se é bom e de graça, todos acorrem a elas, e nos concursos de entrada acabam sendo aprovados os que tiveram o benefício de uma escolarização prévia de melhor qualidade, isto é, os filhos dos ricos. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular (CASTRO, 1997, p. 15).

Castro (2008) reforça sua crítica ao modelo das escolas técnicas federais ao considerá-las excludentes dos setores populares para os quais, reforçando a visão dualista, foram criadas. Para o autor, tais escolas, na prática,

[...] negavam o acesso àqueles de classe mais modesta que se interessariam pelas profissões técnicas ensinadas, ao mesmo tempo que dava acesso a uma elite apenas interessada nos vestibulares. Como resultado, os mais pobres eram alijados e as empresas ficavam sem os profissionais treinados. Era o pior dos mundos (CASTRO, 2008, p. 121).

Ora, deveria ser orgulho para qualquer governo ter em seu quadro escolas que fossem referências em educação. Apesar de o governo, à época, reconhecer a importância e qualidade de tais instituições no contexto brasileiro, acabava desmerecendo-as pela clientela que a elas recorria. Porém, a questão não estava no público que a procurava, pois a educação como serviço público gratuito é um direito constitucional de todos, seja rico ou pobre.

O problema real, que o governo procurava mascarar, era a falta de investimentos nas demais escolas públicas o que lhes renderia uma melhor qualidade de ensino e desafogaria as escolas técnicas federais. Para tal empreitada, seria necessário um grande aporte financeiro, o que não era prioridade nos planos de um governo neoliberal, em que a educação é entendida como “serviços não exclusivos ou competitivos”.

Identificando-se com o ideário neoliberal, que “é a base do programa do governo Fernando Henrique Cardoso, onde a educação, subsumida à economia, tem lugar privilegiado

pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento.” (Pino, 2008), o caminho escolhido foi buscar o nivelamento por baixo.

Na visão dos consultores do MEC, seria um erro investir em um ensino técnico a custos elevadíssimos para

[...] quem nada mais quer do que passar no vestibular de direito. Mesmo para os que vão para engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. [...] Assim sendo, a primeira prioridade no ensino técnico federal é eliminar esta sangria no esforço de profissionalização. É garantir as vagas para os alunos que realmente irão exercer as profissões correspondentes. Não faz sentido manter um ensino técnico gratuito que resulta em pouco mais do que preparar para o vestibular alunos de nível socioeconômico bastante elevado, ou mesmo as elites locais. Com relação às escolas federais, a maneira mais imediata e fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar o certificado acadêmico do título profissional (CASTRO, 1997, pp. 15-16).

Nesse sentido, o discurso do governo de FHC vinha ao encontro das condições propostas pelo BID, no que se refere à liberação de recursos para a reestruturação da Educação Profissional que, até então, se mostrava relutante em financiar “uma instituição elitista que não havia conseguido dar credibilidade ao seu produto”. Isso ficou claro nas palavras da vice-presidente executiva do BID, Nancy Birdsall que foi taxativa ao assegurar que o empréstimo não poderia ser usado para fazer mais daquilo que já existia (CASTRO, 1997).

Dessa forma, ficou definida pelo governo a separação conceitual e operacional entre a formação profissional e formação acadêmica no ensino médio, constituindo-se uma nova modalidade de ensino: a Educação Profissional. A partir de então, o que se procurava era o encaminhamento legal para implementação da reforma.

Ficou a cargo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC – SEMTEC – a tarefa de elaboração de um estudo que reformulasse a estrutura das escolas técnicas, CEFETs e agrotécnicas federais. A ideia principal era facilitar a adaptação dessas escolas ao mercado de trabalho, com a racionalização dos custos. À frente desses estudos estava o secretário da SEMTEC, Ruy Berger Filho, cuja preocupação sempre foi ampliar a oferta e reduzir os custos (KUENZER, 2001).

De acordo com Kuenzer (2001), Berger Filho propôs a retirada da formação acadêmica da educação técnica nos projetos políticos pedagógicos das instituições técnicas federais, criando duas redes no âmbito do ensino médio: uma de educação acadêmica e outra de escolas e instituições voltadas para a educação tecnológica. Os cursos técnicos

obedeceriam a uma estrutura modular e dariam a formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico.

Em paralelo aos trabalhos realizados pela SEMTEC/MEC, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR) assumia a responsabilidade de articular o processo de construção de uma política de qualificação profissional, em âmbito nacional, que estivesse relacionada à consolidação da estabilidade econômica e à construção do desenvolvimento sustentado, tendo por base a equidade social, pontos prioritários do projeto neoliberal do governo (KUENZER, 2001).

A partir de um amplo debate entre o governo federal, secretarias estaduais do trabalho e setores organizados da sociedade civil, trabalhos foram desenvolvidos sobre a política de formação profissional no Brasil e expressos no documento *Questões críticas da educação brasileira*. Nele, foi evidenciada a importância estratégica da educação em uma economia globalizada e competitiva - e seu texto ponderava, ainda, que, diante de um crescimento sustentado, ela poderia representar um fator de “rigidez” da economia brasileira.

O documento tecia críticas aos equívocos na interpretação da Teoria do Capital Humano que levaram à reforma da educação implementada pela Lei 5.692/1971. Questionava os objetivos e prioridades de uma formação técnica historicamente destinada a uma parcela da população, ou seja, aos pobres e desvalidos da sorte (BRASIL, MTB, 1995).

Outro ponto a ser ressaltado no documento é o destaque dado à educação básica na formação do trabalhador. Ele nega a divisão entre a formação profissional e a educação geral, apontando a necessidade de um sistema educativo que

[...] forme um homem auto-realizado, com uma Educação geral completa, que o torne capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que a nova empresa exigirá e, por conseguinte, capaz de mover-se no interior da organização social do trabalho. A baixa escolaridade da população economicamente ativa constitui sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo paradigma, baseado na capacidade de absorver e gerar inovações. A validade do novo paradigma exige do sistema educativo em geral, e da formação profissional em particular, a superação da qualificação unidimensional que tem como ponto principal o posto de trabalho, e proporcionar uma formação mais completa e de conhecimentos significativos (BRASIL, MTb, 1995, p. 13).

Assim, a partir dos diagnósticos apresentados pelo documento, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) construiu um programa para a Educação Profissional que atendesse de forma prioritária “os desempregados, precariamente escolarizados ou deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva” (MANFREDI, 2002, p. 115).

Segundo Oliveira (2001), apesar de o MTb não considerar o programa com foco assistencialista, o alvo são as pessoas com dificuldades de empregabilidade e

[...] com tais obstáculos, apresentam, também, a impossibilidade de adquirir algum tipo de qualificação profissional. Por possuírem um baixo nível de escolarização, ficam impedidos de matricularem-se em algum curso profissionalizante, na sua maioria, voltados para, pessoas que têm, pelo menos, o ensino fundamental concluído. Dessa forma, há necessidade de se desencadear um processo de qualificação profissional que, além de centrar-se no mercado, seja também realizado no menor espaço de tempo possível para que esses indivíduos disputem uma vaga no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001, p. 197).

A estratégia utilizada para o desenvolvimento do projeto consistia na criação de uma Rede Nacional de Educação Profissional formada por instituições públicas e privadas atuantes na área de formação do trabalhador. A sua execução poderia ocorrer de forma imediata, sem a necessidade de uma nova legislação, visto que sua concepção estaria assegurada, tanto na antiga quanto na nova LDB (Kuenzer, 2001). A fonte principal do financiamento do programa viria do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT¹⁵.

No primeiro momento, o documento da SEFOR/MTb estabelece uma mudança na forma de se pensar a educação profissional, coadunando com uma proposta de ensino destinada à educação universalizada e rompendo com a dualidade estrutural histórica. Entretanto, com um olhar mais atento, percebe-se que tal proposta vem ao encontro dos interesses do empresariado brasileiro. Pressionada pelo contexto de uma economia globalizada, a classe empresarial foi obrigada a rever seus métodos de produção, adequando-os às novas demandas de competitividade do mercado internacional. Para que isso ocorresse, havia a necessidade de adequarem suas indústrias ao novo paradigma da acumulação flexível, bem como promover investimentos na formação dos trabalhadores. Assim, o projeto da SEFOR/MTb surgiu como resposta do governo ao empresariado, na perspectiva de equacionar a demanda por qualificação solicitada pelo mercado.

Diante do novo paradigma produtivo, Neves (2000) ressalta a importância de um projeto de qualificação emergencial para trabalhadores que já estão no mercado de trabalho, de forma a garantir a permanência de seus empregos. A autora alerta, no entanto, que a política educacional governamental de educação profissional,

¹⁵ O FAT é um fundo especial criado pela Lei nº 7.998/1990 cujo objetivo é o custeio do Programa do Seguro Desemprego, do Abono Salarial e financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. Sua fonte de recursos vem das contribuições do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). O fundo é gerido por um órgão colegiado, o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), formado por representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do governo.

[...] pretende transformar em permanente uma ação de caráter emergencial, altamente prejudicial ao trabalhador brasileiro, uma vez que reduz sua formação profissional a uma simples adaptação às novas necessidades ocupacionais, quando a própria natureza do trabalho industrial no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção requerem uma capacitação para o trabalho e para a convivência social que inclua uma sistematização aprofundada do saber científico e tecnológico via escolarização em níveis mais elevados de modo mais integral (NEVES, 2000, p. 83).

As duas propostas, apesar de desenvolvidas separadamente, com concepções diferentes, mantinham o mesmo foco: a formação profissional. A concepção desenvolvida pela SEFOR/MTb tinha como característica o conceito de qualificação voltado à empregabilidade do trabalhador, com ações direcionadas àqueles com poucas expectativas de inserção no mundo do trabalho. Ressalte-se que na proposição da SEFOR/MTb, a educação profissional nunca foi considerada uma alternativa à educação básica e destacava a importância do ensino geral na qualificação do trabalhador.

Já a proposta da SEMTEC/MEC reduzia a educação profissional a um preparatório para o mercado de trabalho, a um ensinar a fazer desprovida dos conteúdos sócio-históricos e científicos, elementos essenciais à práxis humana.

Mesmo com diferenças nas suas concepções, mas com finalidades semelhantes, as duas propostas foram conciliadas em um mesmo documento. As ações destinadas à implantação e operacionalização de política pública de educação profissional seriam desenvolvidas de forma conjunta entre o MEC e o MTb. Na análise de Kuenzer (2001), a composição do documento, a partir da síntese das duas propostas é desastrosa porque

[...] tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido “esforço integrado” que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar (KUENZER, 2001, p. 53).

Para surpresa e perplexidade de todos, principalmente nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em seu afã reformista, o MEC de forma intempestiva, autoritária e arbitrária envia ao Congresso Nacional um anteprojeto de lei, baseado no documento assinado com o MTb, cujo conteúdo propunha a reformulação da educação profissional recebendo o número 1.603/1996.

De acordo com Kuenzer (2001), o PL 1.603/1996 foi elaborado a portas fechadas no MEC por uma equipe isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, em um texto frágil, confuso e anacrônico. Em função disto, esse projeto de lei tornou-se alvo de duras críticas da sociedade civil, principalmente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,

tanto pela condução quanto pela discussão do projeto, visto que não contou com a participação, envolvimento e contribuição dos setores diretamente ligados à educação profissional e das organizações acadêmicas.

Kuenzer (2001) revela as duas razões que levaram ao que ela chamou de atropelo do MEC: a primeira foi o acordo do MEC com o BID que condicionava o financiamento de projetos à reforma da Educação Profissional. A segunda razão foi a possibilidade de redução do custeio do ensino profissional pelo governo, deixando a cargo dos Estados, Municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais, a responsabilidade de gerir os estabelecimentos que viessem a ser criados pelo Governo Federal. Assiste-se, aqui, a um retorno ao Decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, que criou, no início do Século XX, as escolas de aprendizes artífices, com interesse eminentemente assistencialista e com um caráter discriminatório: nesse texto, os termos preferencialmente “aos desvalidos da sorte” foram substituídos por “pessoas com dificuldades de empregabilidade”.

Após uma série de debates, tanto no Congresso como na sociedade civil, em torno do PL 1.603/96, no dia 06/02/1997, o ministro Paulo Renato de Souza solicitou à Câmara dos Deputados a retirada do projeto da pauta de votações. Tal atitude foi tomada não em virtude do conjunto de críticas ao conteúdo do projeto, mas devido ao entendimento, por parte do MEC, de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recém aprovada, contemplava em seu Capítulo III, as principais diretrizes de educação profissional, propostas pelo PL 1.603/96. Na crítica de Kuenzer (2001), o PL 1.603/96 reflete,

[...] sem sombra 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 articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige a racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo (KUENZER, 2001, p. 66).

Ao analisarmos o PL 1.603/1996, identificamos que a referência central em todo o seu escopo estava situada no mercado de trabalho com uma concepção empresarial de educação, dissociando a educação geral da educação profissional com uma visão de formação adestradora, aligeirada e fragmentada, a serviço dos interesses do sistema produtivo. O documento reforçava a dualidade estrutural de uma educação para as elites e outra para as massas.

Ao estabelecer a uniformidade do currículo, o PL desconsiderava as dimensões continentais de um país marcado pelas diferenças regionais, além de ter como proposta solucionar a carência de setores do mercado por uma força de trabalho específica. Para tanto, lança mão de uma estruturação curricular em módulos, com saídas intermediárias, deixando claro o seu caráter de treinamento emergencial.

É necessário salientar que mesmo não sendo aprovado, o seu conteúdo foi aproveitado, na íntegra, em vários documentos normativos (decretos, portarias, resoluções etc.), que regulamentaram a reforma do ensino técnico e ainda estão em vigor, como veremos a seguir.

4.1.2 Decreto 2.208/1997 – O documento da reforma e seus complementos

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao final do ano de 1996 e com a manobra de reestruturação da educação profissional pelo PL 1.603/1996, o governo retoma os princípios e as ideias do projeto de lei já no início do ano de 1997. o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto nº 2.208/1997, de maneira que foi alcançado o intuito 19 de separar o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência.

Em uma matéria intitulada “País terá nova rede de ensino técnico”, o Jornal Folha de São Paulo, em sua edição de 17/02/1997, detalhou a viagem do ministro da Educação Paulo Renato de Souza à Nova York para tratar de acordo de empréstimo entre o MEC e o BID, e explicitou os planos do MEC para reestruturação da Educação Profissional no Brasil. Segundo o ministro, o empréstimo teria como destino o financiamento da expansão do ensino técnico no país. Já no início, com o discurso de modernização e democratização do ensino, ele propunha a criação de uma rede descentralizada de ensino técnico paralela às Instituições Federais de Ensino Tecnológicas (IFETs), já existentes. Nas palavras do ministro,

[...] nós, o governo federal, teremos recursos para investir em novas escolas técnicas, equipar ou reformar os prédios. Mas essas escolas técnicas não seriam federais, seriam de administração estadual, municipal ou mesmo privada (Entrevista Paulo Renato de Souza, FOLHA DE SÃO PAULO, 07/02/1997).

Na verdade, o que o ministro propunha era a redução de gastos do governo com essas escolas, com a desobrigação da União pelo aumento de vagas no ensino técnico, repassando tal responsabilidade às esferas estaduais, municipais e entidades do setor produtivo e legalizando a transferência do capital público ao privado.

A proposta para as escolas federais não era animadora. Em sua exposição, o ministro estabelecia condições ao funcionamento dessas instituições, como se lê:

[...] nós queremos manter a atual rede de escolas como federal. Mas elas deverão ampliar seu papel de formação de técnicos de nível médio. Diminuir o seu papel hoje de simplesmente preparar os seus alunos para o vestibular. [...] As escolas técnicas federais atuais deverão cumprir o papel de serem uma espécie de unidade de referência para o novo sistema descentralizado, poderão dar assistência para que esse novo sistema se instale (Entrevista Paulo Renato de Souza, FOLHA DE SÃO PAULO, 07/02/1997).

Assim, para que as escolas técnicas continuassem a existir, do ponto de vista de financiamentos, teriam que se adequar ao viés produtivista do mercado: às tendências de racionalização, flexibilização e produtividade.

Segundo Castro (2005), o que possibilitou a implementação da Reforma, sob a luz da legalidade, foi sem sombras de dúvidas, a aprovação da nova LDB. Uma vez decidida, pelo governo, a separação entre a educação geral e a formação profissional nas escolas técnicas federais, restava encontrar o instrumento jurídico-normativo que viesse colocá-la em prática. Assim, “a recém-lançada LDB o amplo marco legal para as políticas educacionais, veio simplificar as coisas muito mais do que se pensava antes” (CASTRO, 2005, p. 158).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006), a Lei 9.394/1996, com seu conteúdo minimalista, ajustada à desregulamentação coadunava com a concepção do estado mínimo, desobrigado das questões sociais e centrado na economia. Essa característica da Lei possibilitou ao governo

[...] ampla liberdade na definição da política que deseja implantar, na regulamentação dos diversos artigos da LDB e nas alterações operacionais a serem executadas, tendo em vista não haver necessidade de leis complementares, pois os decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação são suficientes para regulamentar e implantar as ações definidas pelo Poder Executivo, sem a obrigatoriedade da discussão e aprovação por parte do Poder Legislativo (NEY, 2006, p. 269).

Assim, com as facilidades propiciadas pela LDB/1996, o MEC pôde seguir com as diretrizes gerais do ajuste estrutural da educação nacional, proposto pelo governo, por meio das reformas do Estado e, entre elas, a Reforma da Educação Profissional.

A composição dos níveis escolares, estabelecido pelo art. 21 da LDB, “não deixam margens para interpretações: são dois níveis de educação escolar no Brasil, a educação básica e a educação superior” (CNE, 1998). Por sua vez, educação básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Profissional aparece em um capítulo à parte como uma modalidade paralela ao ensino regular, como dispõe o artigo 40: “a

educação profissional será desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996, s/p).

Como podemos perceber, na nova estrutura organizacional da educação nacional estabelecida pela LDB (Lei 9.394/1996), a Educação Profissional não está inserida na composição dos níveis da educação escolar, sendo “considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto” (MOURA, 2010, p. 71).

Segundo Ramos (2006), ao negá-la como parte integrante do ensino regular, a LDB legaliza a separação entre a educação geral e a educação profissional. Nas palavras da autora,

[...] a Lei n. 9.394/96 incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (art. 39 a 42) (RAMOS, 2006, p. 292).

Com o objetivo de regulamentar o § 2º do Artigo 36 e os Artigos de 39 a 42 da Lei 9.394/1996, o MEC, utilizando do subterfúgio da lei, resgatou o conteúdo do PL 1.603/1996 e colocou em prática o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante, instituindo o Decreto nº 2.208/1997. Assim,

[...] o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto nº 2.208/1997, de maneira que foi alcançado o intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência. (MOURA, 2007, p. 16)

Esse decreto constituiu-se no principal instrumento jurídico-normativo da reforma e impôs um conjunto de mudanças à educação profissional no país. A principal delas foi a eliminação da equivalência entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, extinguindo os cursos técnicos de nível médio, reforçando a dualidade estrutural entre formação geral e formação técnica.

Para Bruel (2010), apesar das discussões em torno da finalidade do ensino médio, a LDB não conseguiu avançar no sentido de superar o impasse de atribuir-lhe a função de preparar os jovens para o mercado ou para a formação desinteressada.

Portanto, a (des)articulação entre educação geral e formação para habilitação profissional nos cursos de nível médio continua polêmica e merece destaque nos debates sobre a identidade desse nível de ensino. A LDBEN nº 9.394/1996 não conseguiu propor uma solução para a dualidade estrutural que acompanha o ensino

médio durante toda a sua história. A lei enfatiza a idéia de preparação geral para trabalho e cria a possibilidade de profissionalização desde que a formação geral do aluno seja atendida. A LDBEN é extremamente genérica e não estabelece condições ou regras para que a profissionalização ocorra (BRUEL, 2010, p. 186).

Foi necessário um decreto, instrumento antidemocrático duramente contestado nas IFETs, para regulamentar a educação profissional. Oliveira e Araújo (2000) resumem assim as principais medidas determinadas por esse decreto:

- a) desvinculação da educação profissional do sistema regular de ensino;
- b) extinção da integração entre educação geral e a educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista, que desvincula o saber acadêmico do saber prático;
- c) destituição da responsabilidade do Estado, do custeio da educação profissional;
- d) elitização da formação do técnico com aumento do tempo para sua formação;
- e) impossibilidade do egresso do ensino técnico, sem ter concluído o ensino médio, ingressar no ensino superior;
- f) sucateamento da educação profissional, sobretudo devido à instituição do ensino modular da implantação do nível básico, que prescinde de escolarização prévia, da desintegração entre ensino acadêmico e o ensino profissional (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2000, p. 6).

A partir do Decreto 2.208/1997 foram definidos objetivos, níveis e formas de oferta dos cursos da Educação Profissional. De acordo com o artigo 3º do Decreto, a educação profissional seria composta por três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O Nível Básico estava reservado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade anterior, com duração variável e sem necessidade de uma regulamentação curricular. Pelo Decreto, as instituições financiadas pelo governo obrigatoriamente deveriam ofertar os cursos de nível básico. Seu público-alvo consistia nos jovens e adultos que necessitam atualização de conhecimentos profissionais, os quais ao final do curso teriam direito a um certificado de qualificação profissional. Cunha (2005) chamou esta medida de *senaiização* das escolas técnicas federais, haja vista que os cursos oferecidos pelo Senai se enquadram nesse nível de curso.

O Nível Técnico seria destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Nestes cursos, era exigida uma estrutura curricular própria, independente do ensino médio, sendo possível ofertá-los de forma concomitante ou sequencial. Na forma concomitante, o aluno estudaria em dois turnos: em um cursaria a educação profissional e no outro o ensino médio. Na forma sequencial, o aluno após conclusão do ensino médio teria, dependendo do curso, de 1 a 2 anos de estudos na educação profissional.

O Nível Tecnológico corresponderia a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

A maior mudança que trazia esse decreto, que se fez sentir diretamente nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico (IFETs), estava contida em seu Art. 5º que fazia referência à estrutura curricular dos cursos de nível técnico. Esse artigo define a separação da educação profissional do ensino médio, conforme podemos observar:

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, s/p).

Ao declarar que, quanto à organização, o currículo da educação profissional seria ofertado independentemente do ensino médio, e nas formas concomitante e sequencial, o Decreto 2.208/1997, negligenciando o Art. 36 da LDB, inviabilizou a oferta dos cursos integrados.

Cury (2002), ao analisar as interpretações dadas ao Art. 36 da redação original da LDB, critica a redação ambígua e ambivalente do referido artigo. O § 2º do Art. 36, em sua redação original, estabelecia que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando” de 2.400 horas, “poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No § 4º do mesmo artigo, a Lei fazia distinção entre a obrigatoriedade da “preparação geral para o trabalho” e a facultativa “habilitação profissional”, as quais poderiam ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. Já o artigo 40 da LDB, estipulava o desenvolvimento *articulado* da educação profissional com o ensino regular. Para Cury (2002),

[...] a lei não impediria uma integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, obviamente resguardadas as 2.400 horas e a função formativa da etapa conclusiva da educação básica. O termo “articulação” como ponto de composição ou como ponto de conexão entre dois segmentos de uma mesma realidade permitiria a possibilidade da integração. Mas deve-se reconhecer, todavia, uma redação pouco cartesiana do § 2º do art. 36 da LDB (CURY, 2002, p. 23).

Ao prever a organização curricular da educação profissional independente do ensino médio, criando novas formas de articulações com currículos modularizados, como a concomitância ou a sequencialidade, o Decreto institucionalizava uma rede de formação profissional paralela e complementar à rede regular de ensino, oficializando a dualidade, historicamente construída, nos dois níveis.

Ressalte-se que apesar do paralelismo, a educação profissional requer o ensino médio, pois a obtenção da diplomação final nos cursos técnicos de nível médio está condicionada ao certificado de conclusão daquele nível de ensino, visto que a educação profissional não promove a elevação dos níveis de escolaridade.

Como o objetivo do governo era a separação entre o médio e o técnico, o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 foram regulamentados pelo Decreto 2.208/1997, dando-lhes a interpretação que interessava ao MEC. O decreto ainda trazia duas “inovações”: a modularização das disciplinas e o estabelecimento da modalidade de competências para o currículo.

Segundo o Art. 8º do referido Decreto, as disciplinas seriam agrupadas em módulos com saídas intermediárias e caráter de terminalidade em que, ao final de cada módulo, o aluno receberia um certificado de qualificação profissional, que lhe permitiria algum tipo de exercício profissional. O aluno, porém, só receberia o diploma de técnico se completasse o conjunto dos módulos do curso e, além disso, comprovasse a conclusão do ensino médio.

Na perspectiva da modularização, um curso é formado por outros subcursos (módulos) com certificações próprias. A conclusão, por sua vez, é reconhecida pela soma das certificações, sendo permitido ao aluno realizar o curso em módulos independentes, até mesmo em instituições diferentes, sendo a expedidora do diploma a instituição onde seja concluído o último módulo, respeitando-se o limite de cinco anos entre o início do primeiro e o final do último módulo (BRASIL, MEC, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, define módulo como

[...] um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional (BRASIL, 2008, p. 138).

Para o MEC a modularização é entendida como uma forma de proporcionar maior flexibilidade curricular, pois permite ao aluno construir seu próprio itinerário formativo, de acordo com seus interesses, além de possibilitar àquele que já trabalha uma complementação em sua formação profissional. Almeida (2003) alerta que o objetivo real do ensino por módulos

[...] seria proporcionar flexibilidade à educação profissional, que assim passaria a oferecer também cursos rápidos e adequados a um cenário de constantes entradas e saídas das pessoas do mercado de trabalho. Com isso, o trabalhador poderia fazer

frente às possíveis mudanças de ocupação e à alternância entre situações de emprego e desemprego (ALMEIDA, 2003, p.116).

Fica claro que a intenção do MEC era o aligeiramento com o propósito de atender, com maior rapidez, o setor produtivo, colocando no mercado uma força de trabalho certificada. Nas palavras de Frigotto (1999), o Decreto nº 2.208/1997 representa uma regressão ao dualismo, exacerbando a fragmentação, visto que

[...] o dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular (FRIGOTTO, 2010, p.).

Após a reordenação estrutural do ensino técnico, a reforma atacou outra questão polêmica: adotou a noção de competências como referência na estrutura curricular da educação profissional, ao que o MEC chamou de um “novo paradigma pedagógico”, em que o foco da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (2000), a concepção desse novo paradigma era uma resposta ao perfil assumido pela “trabalhabilidade” que é

[...] o desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos (p. 9).

As instituições não estavam preparadas para essa nova forma de ensino. Para Ramos (2006) essa abordagem necessitava da conciliação do conteúdo de diferentes disciplinas de forma simultânea, levando muitas instituições a recorrerem ao desenvolvimento de projetos como forma de integração das disciplinas.

A pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia por parte de professores e gestores escolares; a inexistência de condições de estudo e debate sobre o assunto; a ausência de condições materiais concretas na escola; a especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas, levaram a organizações curriculares ecléticas, muitas vezes superficiais na abordagem dos conteúdos (RAMOS, 2006, p. 301).

A noção de competência tem como finalidade a adequação dos trabalhadores à nova estrutura organizacional do capital, conferindo à sua formação novos referenciais, o de trabalhador flexível, por exemplo. O Parecer CNE/CEB nº 16/1999, ao caracterizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelece

que na sua organização e planejamento pelos sistemas de ensino e escolas, deverá ser observada a definição por competências profissionais gerais do técnico por área profissional¹⁶.

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, devido às constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, há a necessidade de um novo modelo de educação profissional, centrado em competências por área, que supere as qualificações restritas exigidas por postos de trabalho específicos. Nesse novo modelo, o técnico teria a possibilidade de transitar com maior versatilidade para atender às várias demandas de certa área profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional restrita a um posto de trabalho.

Diante do contexto acima explicitado, ponderamos que o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 promove uma mudança de paradigma em relação à formação do trabalhador brasileiro, transferindo o conceito de qualificação para a noção de competência nos currículos dos cursos profissionalizantes.

O conceito de qualificação é uma herança do sistema de produção taylorista-fordista que integra as funções vinculadas à formação, emprego, carreira e remuneração. A formação nesse sistema se dava em virtude da ocupação de determinada profissão a um posto de trabalho também determinado. Schwartz (apud RAMOS, 2002), ao tratar do conceito de qualificação, a divide em três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual está relacionada aos saberes teóricos das atividades profissionais que se associam aos títulos e diplomas. A dimensão social relaciona-se aos preceitos éticos e políticos estabelecidos de forma coletiva na constituição da profissão com seus direitos, deveres e níveis de hierarquia. Já a dimensão experimental liga-se a atributos subjetivos como as capacidades sócio-afetivas, cognitivas e psicomotoras.

Ao discutir as mudanças de paradigmas na organização da educação profissional, Ramos (2002) salienta que, devido à valorização da dimensão experimental em detrimento das dimensões conceitual e social, a qualificação recebeu oposição da noção de competência que se beneficia do desenvolvimento da dimensão experimental em virtude de seus atributos subjetivos mobilizados no trabalho (capacidade cognitiva, socioafetiva e psicomotora) e apreciados pelo novo modelo de produção. De acordo com esse modelo, o importante é formar para o ambiente de trabalho, não para um posto específico. Daí é que deriva a organização da educação profissional por áreas profissionais, como o expresso no art. 5º da

¹⁶ A Resolução CNE/CEB n. 04/1999 estabelece que a organização da educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais definidas em um número de 20 que são as seguintes: 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, Turismo e Hospitalidade.

Resolução CNE/CEB nº 04/1999. Para os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o que caracteriza uma área profissional é a existência de um núcleo de competências comuns. De acordo com Ramos (2002), a noção de competência atende a dois propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Ao desviar o foco dos empregos, a noção de competência se relaciona de forma intrínseca ao conceito de empregabilidade. Segundo o Dicionário da Educação Profissional em Saúde, empregabilidade tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de ele aderir a um conjunto de atributos que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego.

Nesse discurso, os intelectuais orgânicos da elite dominante utilizam do artifício de que o desemprego é o reflexo da falta de qualificação profissional dos trabalhadores, responsabilizando-os pela inserção e manutenção do emprego. Para Oliveira (2003), imputar ao trabalhador a culpa por sua situação de desemprego – por não dispor de um capital cultural ou mesmo de uma qualificação profissional – obscurece o real motivo do desemprego no Brasil, que é consequência da subordinação de nossa economia ao capital internacional que cria sérias dificuldades para a implantação de uma política de emprego e renda capaz de gerar novos postos de trabalho.

Segundo Oliveira (2003), a incapacidade de gerar empregos leva o governo a criar mecanismos ideológicos que justifiquem as contradições do capitalismo. Lefort (apud CHAUI, 2006), denomina tais mecanismos de “ideologia invisível”. Para o autor enquanto a ideologia burguesa necessita de agentes para sua disseminação (pai, professor, padre, pastor, patrão etc.), a ideologia contemporânea deriva de uma prática de relações resultante das mudanças no processo social de trabalho, implementadas pelo fordismo e pelas leis de mercado, denominada Organização. Com suas características de racionalidade administrativa, hierarquia de poder e independência administrativa, a Organização faz uma divisão social do trabalho pela separação entre os que têm competência para dirigir (gerentes e administradores) e os incompetentes que só sabem executar (trabalhadores).

Sob esse prisma, Chauí (2006) dispõe sobre a relação de dependência entre as ciências, a tecnologia e o processo produtivo. Segundo a autora,

[...] ao reunir a Organização [...] a “gerência científica”, a presença da ciência e da tecnologia no processo produtivo e no trabalho intelectual, perceberemos que a divisão social das classes está acrescida de novas divisões, e que estas podem ser resumidas em uma só e grande divisão: a divisão entre os que possuem poder porque possuem o saber e os que não possuem poder porque não possuem o saber. Dessa maneira, em vez de falarmos de ideologia invisível, preferimos falar em ideologia da competência, que oculta a divisão social das classes ao afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas) (CHAUÍ, 2006, p. 105).

Nesse contexto, o que a ideologia da competência procura separar é a formação profissional das relações entre trabalho e capital. Não há um questionamento sobre a configuração política na qual está assentada. Parte do princípio que sempre é possível atender de forma equânime os interesses do mercado de trabalho, da sociedade e do indivíduo, o que, à crítica de Ramos (2002),

[...] apesar de compor as tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, transposições desagregadas de certas teorias para a realidade brasileira causam sérias consequências: no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas (RAMOS, 2002, p.402-403).

A reforma da educação profissional, por meio de seus instrumentos jurídicos, ao optar pelo paradigma das competências, como meio de formação do trabalhador, reduziu a educação aos interesses do mercado, descomprometendo-se com as necessidades da sociedade e impondo uma concepção de cidadão fragmentado.

Outra medida que trouxe consequências negativas às escolas da Rede Federal foi a limitação de matrículas no ensino médio. Segundo Castro (2005), tal diminuição seguiu as determinações do BID para a liberação do empréstimo de 250 milhões de dólares. Apesar da concordância em relação às políticas referentes à reforma da educação profissional, adotadas pelo MEC, o Banco queria assegurar que “as matrículas do segmento acadêmico dentro das escolas federais seriam contidas, para evitar distorções ainda maiores de seu papel original de formar técnicos” (CASTRO, 2005, p. 157).

Inicialmente, a ideia do MEC era que essas escolas não mantivessem o ensino médio, mas, após uma ampla negociação, foi acertado que as IFETs poderiam ofertá-lo desde que o

número de vagas a serem disponibilizadas, a partir de 1997, fosse 50% menor do que as oferecidas em 1996.

Assim, em complementação ao Decreto 2.208/1997, o MEC baixou a Portaria nº 646/1997, que reduzia em 50% as vagas de ensino médio nas IFETs, com a seguinte redação:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/96 (MEC, 1997).

Apesar de ter aceito a manutenção do ensino médio nas IFETs, a intenção do MEC, com o passar do tempo, era a supressão desse nível de ensino na Rede Federal, tanto que foi criado um programa específico para tal fim. Em discurso proferido na posse dos dirigentes do Ministério da Educação, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, o ministro da educação, Paulo Renato de Souza, enfatiza os caminhos a serem seguidos pelo governo quanto à política a ser desenvolvida nos próximos quatro anos na educação profissional. Segundo ele,

No que se refere à expansão da educação profissional, já tivemos em 98, e haveremos de continuar ainda mais, a manifestação de um interesse crescente de entidades da sociedade civil, de estados e mesmo de alguns municípios, para que façamos parcerias para a expansão do ensino técnico. Essas parcerias significam que o governo federal realiza o investimento inicial em instalações e equipamentos, com a condição de que essas entidades se responsabilizem pela manutenção e gestão da escola. Tivemos, no final do ano, assinaturas de convênios importantes com entidades sindicais, tanto patronais como de trabalhadores, como a CUT e a CGT, com federações de indústrias, criando escolas técnicas. **E a ideia é exatamente essa: não se trata de expandirmos a rede de escola técnicas federais, em matrículas de alunos sim, mas não em número de escolas, mas de expandir a rede de ensino técnico em parceira com estados, municípios e com entidades da sociedade civil.** Este esquema, portanto, terá continuidade. Temos os recursos já aprovados para isso, temos financiamento do Banco Interamericano, com contrapartida do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho (Souza, 1998, s/n, grifos nossos)

A criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi também outro instrumento utilizado pelo governo com o propósito de induzir as instituições a aderirem à reforma. O programa foi o resultado do acordo de empréstimo assinado entre o MEC, MTB e BID no valor total de 500 milhões de dólares (25% MEC, 25% MTB e 50% BID), com a finalidade de implantação da reforma da educação profissional. O PROEP procurava criar um sistema de educação profissional separado do ensino médio e do superior, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos, como a flexibilidade curricular, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da Rede de Educação Profissional no Brasil (BRASIL, 2006).

Segundo Castro, (2005) o PROEP foi o desfibrilador que retirou a educação profissional do coma. Em sua análise o programa

[...] foi uma caso bastante benigno de condicionalidades sendo usadas para agilizar uma reforma. Antes de virar ministro da Educação, Paulo Renato de Souza foi diretor de operações do BID, estando familiarizado com toda a pompa dos bancos de desenvolvimento. Acabar com o beco sem saída que preservava o elitismo das escolas técnicas era a sua meta, tanto quanto do pessoal do BID que estava envolvido com a preparação do empréstimo (CASTRO, 2005, p. 158).

A forma encontrada pelo ministro de impor, às escolas, suas ideias de reforma foi o corte no orçamento das instituições. Com a diminuição de recursos para a manutenção e custeio de suas atividades, os diretores das IFETs vislumbraram nos recursos do PROEP a possibilidade de investimentos em suas escolas. Para conseguir tais recursos, o MEC exigia a adesão dessas instituições à implantação da reforma da educação profissional. Os recursos do programa eram repassados às instituições por meio de projetos, cuja aprovação dependia do aceite aos objetivos gerais da reforma.

É importante ressaltar que se tem colocado o Brasil como vítima das ingerências dos organismos financeiros internacionais, que impõem suas diretrizes; e o país, de forma subserviente, tem que acatá-las. Como bem coloca Cunha (2002), devemos levar em conta os interesses dos grupos sociais (classes, frações de classe) que lidavam com essas agências financeiras. Exemplo claro são o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza e seus assessores, Claudio Moura Castro e João Batista de Oliveira, todos consultores do BID e pessoas conhecedoras dos meandros organizacionais dessas agências: estavam longe de ser apenas meros executores, posto que eram indivíduos com capacidade propositiva nas definições dos caminhos a serem seguidos. Cunha (2002) assinala que desconhece uma só imposição, de fato, de tais agências financeiras internacionais em matéria de educação. Nas palavras do autor,

[...] elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird, do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (CUNHA, 2002, p. 106).

Os principais objetivos do PROEP eram o incentivo à transformação das escolas federais, financiadas com recursos do Programa, em escolas que atendessem aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular com a

garantia de que o aumento de estabelecimentos de educação profissional seria promovido pelos Estados, Distrito Federal ou Municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público (BRASIL, 2006).

Em um primeiro momento, foram fortes as reações contrárias aos itens da reforma, principalmente aos relacionados à diminuição das vagas do ensino médio. Por pressão da comunidade interna, inicialmente os diretores das IFETs não concordavam com os termos do MEC. Como relata Castro (2005),

[...] em última instância, o que os convenceu a não levar tão fundo suas objeções à reforma, foram os 250 milhões de dólares que eles poderiam aproveitar. Um pedido bem preparado ao ministro poderia trazer uma bela soma em dinheiro para as escolas, que permitiria reformas, expansão e até novos laboratórios e oficinas (CASTRO, 2005, p.).

Por meio dessa nova legislação, a Educação Profissional é redefinida com sua exclusão da estrutura do ensino regular, o que vem reforçar, mais uma vez, a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, alterando de forma substancial e autoritária os princípios e os parâmetros dessa modalidade educativa. Tal redefinição afeta radicalmente a estrutura administrativa e organizacional, bem como a qualidade de ensino das Instituições Federais de Educação Profissional (Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs) que se viram forçadas e coagidas a cumprir, na íntegra, o decreto acima mencionado, sob pena de ter inviabilizado seu funcionamento. Segundo relatos de Moura (2005), durante o governo FHC,

[...] o BID só financiaria a reforma da EP através do PROEP se houvesse separação formal dos currículos do ensino médio e do ensino técnico. Na verdade, as orientações, supostamente oriundas do PROEP/BID, foram mais além, pois, na prática, os projetos apresentados pelos CEFETs ao PROEP com vistas ao financiamento da reforma da EP, sequer podiam explicitar ações relacionadas como o ensino médio, sob pena do próprio projeto ser rechaçado como um todo, sendo que essa decisão era claramente atribuída ao BID pelos que estavam no MEC naquele momento, ano 1998 (MOURA, 2005, p. 59).

Tal relato fica evidenciado no documento “Acesso das Instituições Federais a Recursos do PROEP – Orientações Básicas”, elaborado pela SEMTEC, que estabelecia o roteiro para elaboração do Plano de Implantação da Reforma (PIR), cuja apresentação era pré-condição para o projeto de investimento dos recursos do PROEP. Para elegibilidade das propostas, foi estabelecida uma base de indicadores de qualificação técnica que serviriam de critérios para avaliação do PIR (BRASIL, MEC, 2000).

Para a aprovação da proposta, a instituição deveria alcançar uma pontuação igual ou superior a 273, além de comprovar a separação entre os cursos de nível técnico e o ensino médio pela instituição, em conformidade com o Artigo 5º do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, MEC, 2000).

Para termos uma ideia do processo de avaliação feita pelo PROEP, transcrevemos um exemplo:

Item 7º – Redução gradual das matrículas. No caso de a redução até o máximo de 50% ser efetuada no intervalo de um ano, o conceito será “Satisfatório”, com nota a ser atribuída no intervalo de 8 a 10, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de dois anos, o conceito será “Razoável”, com nota a ser atribuída no intervalo de 4 a 7, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de 3 anos ou mais, o conceito será “Inadequado”, com nota a ser atribuída no intervalo de 1 a 3, em função da análise a ser procedida (BRASIL, MEC, 2000, p. 8).

A separação dos conhecimentos profissionais dos acadêmicos ocorreu de forma coercitiva e foi utilizada pelo governo para a obtenção dos recursos do PROEP. Caso alguma instituição resolvesse utilizar-se da interpretação ambígua da LDB, e mantivesse a forma integrada, o preço a ser pago seria o não recebimento dos recursos do BID (KUENZER, 2003).

Para o governo, a separação entre o técnico e o médio foi o principal ponto positivo da reforma. Em um de seus artigos, Cláudio de Moura Castro, um dos articuladores da Reforma, comemora tal separação dizendo que,

[...] sem sombra de dúvidas, esta foi a grande revolução contida no pacote reforma/PROEP. De fato, foi não apenas uma pré-condição de entrada do BID no processo, mas também o grande escolho na aceitação do projeto por diferentes atores (CASTRO, MEDICI, TEJADA, 2000, p. 3)

O PROEP teve o efeito esperado pelo governo. Mesmo que a Portaria 646/1997 tenha estabelecido que as IFETs deveriam diminuir em 50% as vagas para o ensino médio, várias escolas, visando os recursos do PROEP, radicalizaram e o extinguiram de suas instituições. Uma das consequências dessas medidas foi a diminuição drástica do número de matrículas. Tal efeito foi reconhecido pelo próprio governo, como atesta Castro (2008):

[...] até parece que a reforma fez um estrago nas matrículas logo após sua implementação. É claro que ela desbastou os cursos integrados, como ditava a lei. Isso também causou uma crise imediata no ensino técnico particular, logo após sua implementação, o que foi confirmado pela administração de uma das maiores escolas técnicas particulares do país. Na verdade, a escola teve de abrir rapidamente os cursos de graduação de quatro anos para poder sobreviver à crise. Nas escolas técnicas públicas, os resultados não estão tão claros. Mas, no todo, parece ter havido

uma queda acentuada nas matrículas, mais uma vez, logo após a implementação da reforma (CASTRO, 2008, p. 163).

Com a limitação, ou até mesmo extinção, do ensino médio nas IFETs, muitos alunos, que buscavam os cursos técnicos sem possuir o ensino médio, tinham que procurar outra instituição para cursá-lo na chamada concomitância externa. Segundo Ramos (2006), esses alunos foram os que mais enfrentaram dificuldades, devido

[...] à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino Médio na escola de origem, aos traslados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores. Na impossibilidade de enfrentar essas condições, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos. Igualmente, a procura pelos cursos técnicos esvaziou-se sobremaneira, provocando o efeito contrário à suposta democratização renunciada pela reforma. Na verdade, sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restou, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional (RAMOS, 2006, p.).

Para Cunha (2002), o PROEP passou a ser o instrumento mais poderoso do que a legislação que o MEC pretendia submeter ao Congresso em 1996. O aceno irresistível de 500 milhões de dólares substituiu a força coercitiva da lei, levando as instituições a aceitarem as condições impostas pela reforma para o recebimento do financiamento.

A cefetização¹⁷ foi outra moeda de troca utilizada pelo governo para induzir tanto os dirigentes quanto os professores a aderirem à reforma (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006). A eventual oferta de ensino superior nas instituições levou muitos daqueles que eram contrários à reforma a defendê-la: os então professores passaram a ter a possibilidade de ganhar *status* de professores de ensino superior.

O principal receio dos diretores dessas instituições era o fantasma da “estadualização”, “privatização” ou a “senaização”. Essa preocupação tomou feições claras com a edição da Lei nº 9.649/1998, que determinou a criação de novas escolas federais pela União somente em parceria com Estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais, às quais ficariam responsáveis pela manutenção e gestão dessas novas unidades (BRASIL, 2001). Tal medida tinha como finalidade limitar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

A tentativa de cefetização tinha como objetivo afastar tal ameaça, pois o fato de aos CEFETs ser facultada à implantação de cursos de nível superior, garantia sua permanência no sistema federal de ensino (RAMOS, 2006).

¹⁷ A cefetização consistiu na transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pela Lei nº 8.948/1998 e organizados pelo Decreto nº 5.224/2004.

Na apresentação do documento “Políticas e Resultados 1995-2002: a Reforma da Educação profissional (2002)”, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza fez um balanço das ações do MEC, referentes às políticas e reformas desse órgão na sua gestão. Segundo o ministro, a reformulação da educação profissional foi necessária para acompanhar o desenvolvimento do país, do setor produtivo e dos cidadãos, o que proporcionou um salto de qualidade na formação profissional no Brasil (BRASIL, 2002). Contrapondo as considerações do ministro, Frigotto e Ciavatta (2003) avaliam o período como medíocre e de retrocesso, tanto em nível organizativo quanto pedagógico. Em suas análises sobre a reforma, os autores argumentam que, ao separar a educação média da educação técnica, o Decreto restaura uma nova forma de dualismo da educação, pois:

[...] ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 119).

Importante ressaltar que nenhuma reforma se faz de forma desinteressada. Para Lima Filho (2002), as reformas têm por finalidade descaracterizar a noção de política como ideia e prática de transformação social, por meio de programas técnicos, racionais, voltados à eficiência e gestão que são denominados de políticas públicas. O autor argumenta que uma reforma expressa projetos políticos em disputa e, para sua compreensão, deve-se analisá-la dentro do contexto de um sistema social, ou seja,

[...] uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social. Assim, uma reforma educativa não se atém unicamente a projetos, ações ou metas educacionais: estes, em geral, são seus objetivos manifestos ou explícitos. [...] É necessário levar em conta que as reformas possuem objetivos não explicitados, estes, em última instância vinculados à legitimação de uma determinada organização societária e às dinâmicas de regulação do poder em seu seio (LIMA FILHO, 2002, p. 277).

Assim, por trás de um discurso de democratização e modernização da educação profissional, feito pelo governo, os objetivos implícitos da reforma como a separação da formação propedêutica e profissional, sendo a última com uma orientação ao mercado, residem na redução dos gastos públicos com educação. Portanto, o “barateamento do custeio tanto da educação secundária, quanto da educação profissional se fez, pela separação formal entre as duas e pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas” (LIMA FILHO, 2002, p. 278).

Com uma política direcionada à geração de renda de uma parcela específica da população, aqueles que não cursarão o ensino superior, o Decreto nº 2.208/1997 mudou o foco das IFETs: do ensino para o treinamento. Nesse contexto, ao analisar os impactos da reforma nas IFETs concordo com Carneiro (1998) quando afirma que:

[...] o Decreto-Lei n. 2.208/97, enquanto proposta para o ensino profissionalizante, constitui um retrocesso para as escolas técnicas federais, na medida em que estas se veem reduzidas a meras agências formadoras de mão-de-obra estritamente técnica, postura que já foi questionada até mesmo por instituições como o SENAI, que hoje pretendem adotar a integração entre formação geral, profissional e tecnológica (CARNEIRO, 1998, p. 66).

Assim, os objetivos dos reformadores de implantar um ensino diversificado e flexível coerente com aumento da competitividade, adequando a educação profissional aos moldes do novo paradigma econômico por meio de um trabalho produtivo, foram alcançados com relativo sucesso: a separação do ensino médio do ensino técnico; a diversificação e flexibilização na oferta de cursos de curta duração.

Ramos (2006) resume, de maneira apropriada, todo o processo de desestruturação da educação profissional, promovida pela reforma nos anos 1990 da seguinte forma:

[...] no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação (RAMOS, 2006, p. 302).

O legado do Decreto 2.208/1997 deixado às IFETs foi perverso: precarização das estruturas das instituições que não aderiram ao PROEP; desmonte do ensino médio tendo como consequência a falta de professores em disciplinas desse nível de ensino; diminuição do número de matrículas, limitação dos recursos de custeio e o distanciamento dos setores populares.

A reforma da educação profissional, promovida pelo governo FHC, ficará marcada como um retrocesso da educação brasileira, principalmente, pelo fim da equivalência entre o ensino médio e a educação profissional. A equivalência foi um fruto de árdua batalha de décadas que resultou em uma conquista estabelecida legalmente na LDB de 1961.

Ao final do governo FHC grandes desafios estavam reservados à educação profissional, principalmente às IFETs, dentre eles a reconstrução de sua identidade institucional.

4.2 Educação Profissional no Governo Lula: o processo de revogação do Decreto 2.208/1997 e a construção do Decreto 5.154/2004.

A partir da eleição presidencial de 2002, acreditava-se em uma nova conjuntura política no Brasil. A ascensão ao poder de um novo grupo político capitaneado pelo presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, por meio de um projeto político democrático popular, trouxe a expectativa de mudanças nas políticas sociais, dentre elas, as ligadas à educação.

Boito (2005) considerava difícil que toda uma estrutura política, econômica e social implementada durante mais de uma década fosse desmontada. Para ele, o governo Lula não reproduziu o modelo capitalista neoliberal de FHC, mas construiu um novo modelo neoliberal, com pequenas adaptações na política econômica e social que não modificaram as condições de vida dos trabalhadores, nem a dependência econômica e financeira da economia nacional.

O que ocorreu foi um deslocamento do que Poulantzas (1977) chama de “bloco no poder” no interior do capital, privilegiando a grande burguesia interna industrial e agrária por meio do incentivo às exportações, em contraste com a política do governo FHC que concedia vantagens à hegemonia do grande capital financeiro internacional que, há tempos, vinham causando déficits na balança comercial brasileira.

Com essa atitude, Lula agradou aos detentores do capital interno, principalmente àqueles ligados à Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) que há muito se mostravam descontentes com os rumos da política econômica adotada por FHC. Isso criou espaço para aquilo que se condicionou chamar de “governabilidade”.

Frigotto (2006) assinala que o (des)caminho do governo Lula foi sinalizado antes da eleição, com assinatura da Carta aos Brasileiros, em que se comprometia a manter a política dos organismos internacionais. Essa atitude provocou um profundo golpe naqueles que lutavam por um projeto de desenvolvimento popular democrático e por uma educação politécnica, esperando que o Decreto 2.208/1997 fosse revogado e a dualidade estrutural superada.

Para esses setores, que lutavam por uma concepção de educação integral que superasse a histórica dicotomia do homem pela divisão social do trabalho – entre a ação de executar e a de pensar –, era inconcebível continuar com uma regulamentação desintegradora da educação profissional, em função dos supostos pretextos do mercado. Por isso, defendiam a proposta de uma educação integrada ao trabalho, que segundo Ciavatta (2005) visa

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Como resultado das pressões desse grupo da sociedade civil frente à sociedade política, inicia-se, o processo de revogação do Decreto 2.208/1997. Em 2003, o MEC, sob a gestão do Prof. Cristovam Buarque, grande entusiasta e defensor da escola pública, promoveu vários momentos de discussões – encontros, debates e audiências entre representantes da sociedade e órgãos governamentais – com o intuito de ser subsidiado em uma nova proposta de regulamentação da educação profissional. Em maio de 2003 ocorreu o “Seminário Nacional do Ensino Médio: construção política”, com representantes do governo federal, Secretarias Estaduais de Educação e entidades científicas. Em junho do mesmo ano, aconteceu o “Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” que resultou na elaboração da “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” e de uma minuta de Decreto que explicitou o que vinha sendo discutido nos eventos (FIÚZA, 2005).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos. (2005), os debates em torno da revogação do Decreto fizeram parte de processo polêmico que não se desenrolou de forma consensual. Afloraram as contradições e disputas teóricas e políticas, mas que, segundo o autor, levaram a um progressivo amadurecimento do tema, resultando em três proposições diferentes: duas ligadas a grupos progressistas da educação e outra, ao grupo conservador.

As duas primeiras defendiam a revogação do decreto, mas discordavam da forma como estavam sendo feitos os de encaminhamento. A proposta do primeiro grupo era a de que o Decreto fosse revogado e a política de ensino médio e educação profissional passasse a ser pautada pela LDB, não sendo necessário outro decreto. Segundo o entendimento desse grupo, adotar uma nova regulamentação balizada em decreto seria dar continuidade à forma impositiva do antigo governo.

Para o segundo grupo, a ideia era que o processo de transição ocorresse de forma rápida com a promulgação de um novo decreto que garantisse, em curto espaço de tempo, a reintegração da formação geral com a formação profissional. Tal medida teria caráter transitório, até a construção de um instrumento legal mais adequado.

O terceiro grupo defendia a permanência do Decreto nº 2.208/1997 na sua totalidade ou que as possíveis modificações não o alterassem de forma substancial. O encaminhamento escolhido foi a implementação de um novo decreto. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), apesar de tal medida ter sido considerada uma contradição,

a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso (FRIGOTTO et al., 2005b, p.1090).

Em 23 de julho de 2004, revogou-se o Decreto 2.208/1997 e foi constituída uma nova regulamentação para educação profissional com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Tal reformulação também ficou conhecida como a reforma da reforma. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), a ideia inicial era a de que o dispositivo utilizado para revogar o agora antigo Decreto fosse transitório e provisório, garantida uma concepção emancipatória à formação do trabalhador mas que, simultaneamente, as instituições de ensino e organizações civis ligadas à educação mobilizassem a sociedade em torno do tema, com objetivo de uma revisão da LDB.

De acordo com os referidos autores, para que esse processo caminhasse, seria necessário que algumas medidas essenciais fossem tomadas pelo MEC: a) encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com a filosofia proposta pelo novo Decreto; b) fomento à implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais; c) um plano de implementação acompanhado de discussão, avaliação e sistematização de experiências com o intuito de reunir elementos políticos e pedagógicos, além de força social, para fundamentação de um projeto de revisão da LDB, bem como para a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, a serem construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Fato é que tal mobilização não ocorreu.

O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO et al., 2005b, p. 1.091).

Tal fragmentação interna ocorreu por conta de uma nova institucionalização do MEC, em uma reorganização de seus quadros, que dividiu a Secretaria de Educação Média e

Tecnológica (SEMTEC) em duas novas secretarias: uma responsável pelo ensino médio, a Secretaria de Educação Básica (SEB), e outra responsável pela educação profissional, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal reestruturação gerou desconforto para aqueles que lutavam pelo ensino médio integrado à educação profissional, pois, com essa medida, o MEC demonstrava que a integração não era uma prioridade, visto que a dualidade partia do próprio governo.

Apesar de se apresentar como inovador, o novo Decreto se mostrou contraditório quanto às expectativas daqueles que ansiavam por mudanças mais profundas na educação profissional. Para Rodrigues (2005), o Decreto 5.154/2004 foi um salto de 40 anos na educação brasileira. Este autor defende que o Decreto 2.208/1997 era a reprodução da Reforma Capanema de 1942, que, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, estabeleceu a dualidade do ensino. Por sua vez, o novo Decreto alcança o ano de 1982 inspirando-se na Lei 7.044/1982 que “reformou a reforma” do regime militar, a Lei 5.692/1971. Nas palavras do autor,

[...] se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (RODRIGUES, 2005, p. 261).

A primeira contradição que percebemos está logo no primeiro artigo: ao estabelecer o desenvolvimento da educação profissional, em observância aos objetivos das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, condiciona o seu funcionamento a uma normatização estruturada pelo antigo decreto. Dessa maneira, o Decreto 5.154/2004 está assentado sobre as bases do Decreto 2.208/1997, cujos objetivos permanecem vivos.

Tal afirmação está clara no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação que tem por finalidade normatizar a aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. De acordo com o Parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação - tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico - continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004 e não deverão ser substituídas (BRASIL, 2008).

Kuenzer (2003) chamou tal contradição de “acomodação conservadora”. Para autora, ao incorporar em seu texto, partes da LDB, da Resolução 03/1998 do CNE e do Decreto 2.208/1997, o Decreto 5.154/2004 procurou

[...] atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo (e gostaram de fazê-lo, renunciando à sua função) e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2003, p. 07).

Assim, podemos apontar como a principal (ou única) mudança no novo Decreto a possibilidade da integração entre o ensino médio e o técnico, com matrícula e diploma únicos:

Art. 4º (...)

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2008, p. 76).

Há que se ressaltar que, no restante, sua estrutura pouco difere do antigo Decreto. Como atesta o Parecer CNE/CEB 39/2004, que atualizando (não substituindo) as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma contraditória, manteve a validade e eficácia dos mesmos instrumentos jurídicos que regulamentavam o Decreto nº 2.208/1997, bem como as mesmas concepções orientadoras da reforma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o ensino médio quanto para educação profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5154/04. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência (BRASIL, MEC, 2008, p. 150).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1094), na construção do Decreto nº 5.154/2004, o inciso I do artigo 4º, que dispunha da necessidade de observar “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação”, tinha como sentido a perspectiva de uma construção coletiva de novas diretrizes e não a manutenção das atuais. Ao ser mantida a validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para educação profissional, após a edição do novo Decreto tem-se

[...] continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005b, p. 1.095)

Desse modo, viu-se frustrada a convicção de que uma nova regulamentação fundamentada em uma base unitária de educação, tendo o trabalho como princípio educativo, seria suficiente para romper com os fundamentos da forma dominante de qualificação profissional materializada nos cursos aligeirados do antigo Decreto. Um exemplo a ser dado é a manutenção, pelo novo Decreto, da articulação entre a educação profissional e o ensino médio nas formas concomitante (interna e externa) e subsequente (sequencial no antigo decreto).

Art. 4º [...]

§ 1º [...]

I – [...]

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008, p. 76).

Segundo Rodrigues (2005), o Decreto está adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização. Para o autor, ao regulamentar toda sorte de cursos, ele amplia as possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional visto que

[...] prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico 'integrada', além daquelas já arroladas no decreto nº 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997. Nesse sentido, o novíssimo decreto parece repetir a lógica que formou a lei nº 7.044/82, na medida em que esta reconheceu legalmente a existência, por um lado, de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos ao 3º grau, ou, mais precisamente, 2º grau preparatório para o vestibular, e, por outro, de cursos técnicos de 2º grau, ditos 'integrados'. Cabe lembrar que a lei nº 5.692/71 já previa a possibilidade da

“concomitância externa” e mesmo da formação “subsequente”. Enfim, caberia perguntar qual é, de fato, a inovação promovida pelo decreto nº 5.154/04. Tudo indica que, na melhor das hipóteses, o decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos (RODRIGUES, 2005, p. 267).

Outra questão a ser levantada, em relação à flexibilidade do novo decreto, foi que a implantação da integração entre o ensino médio e a educação profissional possuía caráter não obrigatório, ficando a critério de cada instituição adotá-la ou não como determina o Parecer CNE/CEB nº 39/2004: a

[...] instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante”. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (BRASIL, MEC, 2008, p. 153).

Assim, o Decreto n. 5.154/2004 não eliminou o caráter legal da dualidade estabelecida pelo antigo Decreto. O que ele possibilita é a liberdade das instituições de ensino de optarem por cursos técnicos, cujo currículo seja integrado ao ensino médio, desde que seja respeitada a carga horária mínima de 2.400 horas para ensino médio e a mínima para o curso técnico a ser definida pela área profissional a qual pertence. Permaneceu, assim, a manutenção dos cursos fragmentados com a visão exclusiva de inserção no mercado de trabalho, visão essa contrária aos objetivos de uma educação integrada.

Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada foi estimulada com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004, entretanto sua implementação não foi garantida. Para autora, cabe à sociedade avançar na ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.

Outro fato a desafiar os defensores do ensino integrado é o processo de convencimento da implementação do currículo integrado nas IFETs, as quais mostraram, na atualidade, certo imobilismo em adotar tal medida. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), a reticência em aceitar a nova proposição de currículo deve se ao fato da forte penetração do ideário do Decreto 2.208/1997 nessas instituições, resultante de uma história cultural impregnada de uma “modernização conservadora”. Trata-se de uma evidência de que a reforma penetrou mais profundamente do que parece à primeira vista. Isso pode ser percebido pelo

[...] fato de a rede CEFET não ter articulado, salvo em casos isolados, alterações em sua política institucional após a revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04. Nem mesmo o governo que fez essa mudança cobrou à rede um envolvimento ativo na proposta do Ensino Médio integrado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 370).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo Decreto foi fruto de uma difícil concentração de forças, dentro de um conjunto de disputas que resultou em um documento híbrido e contraditório. Durante seu processo de discussão foram elaboradas sete minutas de decreto. Tal posição espelha a conjuntura política e social pela qual passava o país.

Por outro lado, o Decreto 5.154/2004 aparece como uma possibilidade de mudanças no ensino médio com a perspectiva de uma educação que tenha como princípio educativo o trabalho. Tal perspectiva sinaliza para a consecução de uma escola unitária com formação politécnica e tendo o trabalho como princípio de formação do homem como ser social.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam que, na conjuntura política, econômica e social pela qual passava o país, o novo Decreto, mesmo não alcançando a realidade proposta por aqueles que não coadunam com o *status quo*, devia ser encarado como um ganho político por aqueles que lutam por uma educação de formação integral do homem, pois corria-se o risco de vê-lo ser apropriado pelas forças conservadoras e pelos interesses do mercado

4.3 Lei 11.741/2008 – A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na LDB

As reformas educacionais sempre estiveram articuladas mais aos aspectos econômicos do que propriamente ligadas a questões educacionais. Tais aspectos ora se expressam de forma explícita ou de maneira implícita, com maior ou menor intensidade nos dispositivos legais, dependendo do governo e dos cenários políticos e econômicos que atravessa o país. Para Ciavatta e Ramos (2012),

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder. O autoritarismo assumido pelas ditaduras, como no Estado Novo (1937-1945) ou no Golpe Civil Militar (1964-1985), ou esmaecido nos governos centralizadores, com restrições à participação democrática nas decisões do Estado, tem tido seus próprios mecanismos de expressão das restrições impostas pelo Estado.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio não foi diferente. Durante as gestões do governo de FHC (1995-1998/1999-2002) o pressuposto reinante foi à necessidade de articulação entre a economia e a formação profissional. Tinha por justificativa atender as demandas e as mudanças solicitadas pelo mercado de trabalho, onde os processos produtivos passavam por reformulações tecnológicas e organizacionais. Tanto é verdade que

normatização legal (Decreto 2.208/1997, Resolução CNE/CEB nº16/1999) que orientava a sua aplicação baseava-se em um currículo definido por habilidades e competência tendo como objetivo a empregabilidade do trabalhador incorporando os termos “produtividade”, “eficiência”, “laboridade” e “empreendedorismo” no cotidiano da escola.

No período do Governo Lula (2003-2006/2007-2010) não foi diferente, apesar de uma mudança na orientação da política educacional que possibilitou avanços como a volta da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional reivindicada pelos defensores do ensino médio integrado, ainda sim os dispositivos legais estavam voltados aos interesses econômicos. Vale recordar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tinha o foco na empregabilidade¹⁸.

Como exemplo de avanço na Educação Profissional temos a promulgação em 16 de julho de 2008 da Lei 11.741/2008 que modificou a LDB/1996, com objetivo de “institucionalizar e integrar as ações de educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008), inserindo a Educação Profissional de Nível Técnico na Seção IV-A do Capítulo II, como modalidade constituinte da Educação Básica enquanto possibilidade de desenvolvimento do Ensino Médio com a inserção de quatro novos artigos específicos para essa modalidade, salientando que antes da referida lei, a EPT não era considerada parte integrante da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio).

A Lei 11.741/2008 na verdade incorporou, em parte, as questões fundamentais trazidas pelo Decreto 5.154/2004, onde a formação técnica nas formas subsequente, concomitante e integrada passou a fazer parte da LDB/1996. Com essa nova normativa, a educação profissional técnica de nível médio é organizada em duas modalidades: subsequente, indicada para aqueles que já terminaram o ensino médio e, articulada com ensino médio nas formas integrada e concomitante.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

¹⁸ Existem polêmicas quanto ao caráter emancipatório deste programa, sendo uma discussão cujo aprofundamento foge ao escopo desta tese.

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008)

Tal inclusão na lei maior da educação foi uma conquista dos movimentos em prol da educação profissional que teciam críticas às mudanças ocorridas via decreto entendido como instrumento antidemocrático. Podemos considerar que em parte a Lei 11.741/2008 foi um avanço, principalmente porque garantiu de forma mais sólida, em bases legais, a possibilidade da oferta do ensino médio integrado, tendo por finalidade unir a Educação Profissional a Educação Básica por meio da formação profissional integrada ao Ensino Médio. Porém, devemos destacar que, como no Decreto 5.154/2004, a alteração promovida pela Lei 11.741/2008 na LDB/1996, deixou facultativo às instituições de ensino a oferta ou não do ensino médio integrado, ainda permitindo a possibilidade de outras formas de articulação com o ensino médio (concomitância externa e interna).

A previsão de Educação Profissional “não integrada” ao Ensino Médio, tanto na forma concomitante quanto na forma subsequente, não é mera questão curricular ou de organização do trabalho pedagógico escolar, permitindo inferir que ao manter percursos formativos fragmentados, divididos e não integrados, a escola reproduz e aprofunda a dualidade, marca histórica quando se trata do Ensino Médio. (BERNARDIM, SILVA, 2014, p. 31)

Assim, continua persistindo a força de interesses de setores da educação, principalmente privados, que lucram com o treinamento de mão de obra para atender as necessidades da produção do capital, exceção feita aos Institutos Federais que por força da Lei 11.892/08 prevê que 50% de suas vagas sejam destinadas preferencialmente na modalidade integrada.

4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções de Educação em Disputa.

Em decorrência das mudanças promovidas pela Lei 11.741/2008 houve a necessidade por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) que se apresentou via Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com o propósito de orientar as instituições sobre o novo reordenamento jurídico estipulado pela nova lei,

[...] definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. (BRASIL, 2012a, p. 2).

Segundo o CNE, as novas diretrizes devem “considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento.” (BRASIL, 2012, p. 5).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 foi fruto de um longo debate iniciado em fevereiro de 2010 culminando com sua aprovação no plenário do CNE no dia 09 de maio de 2012 e publicada no dia 20 de setembro de 2012.

A primeira proposta de parecer e resolução sobre as DCNEPTNM apresentada pelo relator no CNE, o conselheiro Francisco Aparecido Cordão, recebeu duras críticas por parte de entidades e pesquisadores da área de Educação Profissional que apontavam na proposta uma retomada de “todos os fundamentos vigentes nos anos 1990, fundamentando as diretrizes na noção de competências para a laborabilidade e para a empregabilidade.” (Grupo de Trabalho, 2012, p. 220)

Para Ciavatta e Ramos (2012) o termo “diretriz” não é algo inovador na educação brasileira, mas sua utilização política como instrumento de normatização e controle curricular, obrigatória para professores e escolas por meio de dispositivos legais (pareceres, resoluções, diretrizes) emanados do CNE é

[...] um fato novo que marcou a ação do governo Fernando Henrique Cardoso por quase uma década (1994-2002). Sua difusão, como ideário para o nível médio e, particularmente, para a educação profissional, foi tão orgânica que se manteve ao longo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), perdurando no atual governo Dilma Rousseff (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 32).

Ainda segundo as pesquisadoras, a proposta elaborada pelo CNE trazia no seu conteúdo, a submissão aos interesses da lógica do mercado, principalmente pelas interferências do FMI, BID, etc., na condução das políticas educacionais brasileiras que ainda hoje prevalecem¹⁹, onde os documentos oficiais “assumem as diretrizes dos organismos internacionais em termos de promoção da pedagogia das competências para atendimento das necessidades do mercado de trabalho.” (PACHECO, 2012, p.14).

¹⁹ O PROEP é um exemplo dessas submissões bem como a implementação do ensino e avaliação por competências.

É nesse cenário de racionalidade de mercado imposta à educação, onde a lógica empresarial entranha-se no campo educacional, que a primeira proposta apresentada²⁰ das novas diretrizes para a EPTNM elaboradas no CNE, guardava ranços da pedagogia das competências tendo o núcleo orientador da proposta curricular baseada na sigla “CHAVE”, que são as iniciais dos componentes da concepção de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções

O relator da matéria, o conselheiro Francisco Cordão, resgatava no documento, parte da Resolução CNE/CEB 04/1999 que tratava do compromisso das instituições de Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento de competências profissionais para com seus alunos, os empregadores dos novos profissionais e a sociedade beneficiária de seu trabalho profissional competente, o que

[...] clarificou-se a “CHAVE” que abre a porta para o entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, “Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções” (sigla “CHAVE”), para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador. (BRASIL, 2010, p. 20)

Sobre a perspectiva das diretrizes terem o seu eixo estruturante baseado na continuidade de uma concepção fundamentada na pedagogia das competências, levou as pesquisadoras Ciavatta e Ramos (2012) a criticarem tal possibilidade levantada pela proposta onde,

A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22)

Assim, diante da forma assumida pelo CNE na elaboração das DCNEPTNM, ocorreu em Brasília o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com intermédio do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que tinha por finalidade a discussão da proposta das DCNEPTNM. Também participaram desse seminário a Associação Nacional de Pós-

²⁰ Até a versão final aprovada foram apresentadas seis versões de resolução e parecer. “Salienta-se que a maioria dessas versões foram batizadas com denominações que fazem alusão a eventos religiosos ou festivos de âmbito nacional. Assim, a terceira foi intitulada de Versão Semana Santa, a quarta de Versão Corpus Christi, a quinta de Versão Reis Magos, a sexta de Versão Pré-Carnaval e a sétima de Versão Águas de Março.” (MOURA, 2012, p. 17).

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e assessores do CNE.

Desde as primeiras leituras, constatou-se que a proposta, na prática, abandona a construção teórico-prática desencadeada no início dos anos 2000 e retoma os fundamentos dos anos 1990. Diante desse conflito, produziu-se uma mobilização, no âmbito da rede federal de EP, da qual resultou a realização de um seminário, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, visando aprofundar as discussões sobre a polêmica criada. (MOURA, 2012, p. 13)

Como consequência das discussões do seminário, foi criado pela SETEC/MEC, um Grupo de Trabalho (GT) formado por entidades governamentais e de classe bem como pesquisadores da educação profissional e tecnológica²¹ que teve por finalidade debater sobre a construção das novas diretrizes.

Das discussões desse grupo de trabalho resultou a confecção de um documento intitulado “Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate” que retomava a discussão construída nas últimas décadas sobre o ensino médio integrado, escola unitária, politécnica e a formação humana integral como centralidade da Educação Profissional. Esse documento foi apresentado ao CNE, como forma de contribuir na elaboração das novas diretrizes, onde o GT apresentou os pressupostos a serem seguidos:

As DCN para a educação profissional técnica de nível médio devem retomar a educação profissional não adestradora, não fragmentada. Devem dar aos jovens e adultos trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos para discutir, além de entender a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo. (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 6)

Assim, uma segunda proposta de parecer e resolução para as diretrizes foi apresentada pelo CNE “que apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, (...) mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade.” (GT, 2012, p. 222).

Diante das poucas alterações acatadas pelo relator no documento enviado, o GT encaminha uma carta ao presidente da CEB, Conselheiro Francisco Cordão, que também era o relator da matéria, solicitando a retirada da pauta do CNE da proposta das diretrizes para a

²¹ Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – FIOCRUZ); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT Trabalho e Educação e GT Educação de Jovens e Adultos).

EPTNM, reafirmando o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate” como base da proposta das diretrizes.

Na carta, o GT manifesta a discordância ao texto da proposta apresentado “por compreender que ele expressa uma concepção restrita de educação profissional e de sua relação com o ensino médio.” (GT, 2012, p. 1). São elencados os seguintes pontos de discordância:

- ✓ Diverge dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas recentemente, pelo CNE.
- ✓ Fortalece a separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo decreto 2.208/97 já revogado.
- ✓ Não incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo decreto n. 5.154/04.
- ✓ Enfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
- ✓ Baseia-se no currículo centrado na pedagogia das competências.
- ✓ Aponta para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação. (GT, 2012, p. 1)

As críticas eram relacionadas ao fato da proposta não estar conducente com uma formação omnilateral do ser humano, na verdade o que ela faz é manifestar de forma explícita, o caráter unilateral de uma educação fragmentária e desarticulada que tem por finalidade a formação do trabalhador flexível em atendimento aos interesses do capital, em obediência a sua lógica, ou seja, aumento de produtividade e do lucro em detrimento de uma formação integral do indivíduo. Segundo Moura (2012),

o papel da educação tecnológica vai além da instrumentalização para a empregabilidade. Evidentemente, não se nega a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação, mas não se restringe a esses. Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação que vai tornar viável a inserção do país de forma autônoma nessa “outra globalização” (MOURA, 2012, p. 16)

Dessa forma, para o GT, as novas diretrizes da EPTNM deveriam se ancoradas em uma educação compromissada com a formação humana integral, onde o trabalho, a cultura, a pesquisa e a tecnologia fossem os eixos estruturantes de tal formação, e para tanto, estabeleceram na carta entregue ao presidente da CEB, os pressupostos primordiais que deveriam balizar as concepções e conceitos das novas diretrizes que são:

- ✓ Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.
- ✓ Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional.
- ✓ Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura,

baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos:

- ✓ Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico;
- ✓ Pesquisa como princípio pedagógico;
- ✓ Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental. (GRUPO DE TRABALHO, 2012, p. 220).

Até a sua aprovação, foram formuladas sete versões do parecer e da resolução. A cada versão apresentada, pelo caráter superficial das mudanças conferidas pelo relator, avolumavam-se as críticas à proposta de diretrizes. Em mensagem enviada a Moura (2012), Marise Ramos assim se expressa quanto à proposta:

Li, rapidamente, o projeto de resolução, [...]. **Como os textos me são familiares desde a outra década! Passados quase quinze anos da reforma de FHC, esta proposta de DCNEPTNM a consolida de forma mais aprimorada.** Conseguimos garantir a forma integrada, mas só na “forma”, que está sendo cada vez mais “deformada”. Vejam, por exemplo, que o “articulado integrado” em “instituições de ensino distintas” é um primor que atende ao convênio do governo de São Paulo com o Sistema “S” e com o IF, que deverá se reproduzir pelo país afora, especialmente com o apoio financeiro do Pronatec. É uma distorção brutal de nossas proposições, agora legalizada e “legitimada” por uma inversão das ideias. (RAMOS, 2012, apud MOURA, 2012, p. 18, grifos nossos).

É com essa estratégia denunciada por Ramos, que o Governo Temer utilizando-se do PRONATEC, por meio de um novo artifício denominado de Médio Tec²², pretende atender o item V do art. 36 da LDB/1996 que trata do itinerário formativo da área de formação técnica profissional.

Com a finalidade de legitimar seu trabalho, o relator acatou fragmentos do documento do GT na versão final da resolução que foi aprovada. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 amplia os objetivos da educação profissional, e contém avanços em defesa dos princípios de uma formação omnilateral, unitária e politécnica como:

- ✓ a assunção do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico;
- ✓ a integração das dimensões humanas (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) como base da proposta pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- ✓ a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; e
- ✓ articulação orgânica entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

²² Médio Tec é uma estratégia ligada ao PRONATEC que prioriza a oferta de cursos técnicos em concomitância externa com o ensino médio a alunos da rede pública. Os cursos técnicos são ofertados por meio de instituições públicas ou privadas ligadas à educação profissional (instituições ofertantes) de acordo com a demanda da rede pública de ensino (instituição demandante). As despesas são custeadas pelo governo federal por meio do PRONATEC.

Mas, apesar desses avanços, o texto da resolução manteve as ideias de uma educação ambígua onde:

- ✓ articulação e integração da EPTNM e o Ensino Médio permanecem como opções de formação;
- ✓ a volta de conceitos e concepções que há tempos se tinha superado como a pedagogia das competências;
- ✓ a organização curricular por módulos com suas terminalidades (tão comuns no Decreto 2.208/1997) e;
- ✓ a flexibilidade dos currículos que possibilita diferentes itinerários formativos.

Tais ideias expressas no documento desconsideram e conflitam com as conquistas alcançadas por aqueles que defendem uma concepção de educação unitária e politécnica e o ensino médio integrado. Segundo Moura (2012),

[...] o que se constata é que, apesar dos embates ocorridos nesses dois anos de trâmite no CNE da proposta de DCNEPTNM, o metabolismo do capital se mostrou muito forte, conseguindo inclusive, por meio de seus intelectuais orgânicos, utilizar-se de conceitos e expressões construídos para dar sentido a uma perspectiva ? de formação humana autônoma e emancipada com o fim de distorcê-los completamente na direção que lhe interessa, como em algumas situações aqui evidenciadas. (MOURA, 2012, p. 20)

Podemos dizer que as novas DCNEPTNM foram resultantes de disputas de projetos antagônicos que as tornaram em um hibridismo de concepções. Na verdade, o desafio que se coloca agora, de modo efetivo e dentro das condições reais e materiais do mundo em que vivemos, nos embates diários na relação entre trabalho e capital, é a EPTNM, independente de diretrizes, proporcionar ao trabalhador, a possibilidade de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade para sua efetiva formação integral.

4.5 A Nova Institucionalidade da Educação Profissional – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs

Acreditamos ser fundamental revelar as circunstâncias da criação dos IFs para o entendimento das investigações deste estudo. Apresentaremos, de forma sucinta, o caminho percorrido pelas instituições federais de educação profissional desde as Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos IFs. Retrataremos como se deu a constituição dos IFs em nível nacional, bem como no Estado de Goiás; e analisaremos as características conceituais e normativas que auxiliem no entendimento dessa nova institucionalidade da educação profissional.

4.5.1 Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – um breve percurso histórico

Como visto nos primeiros itens deste capítulo, o embrião dos Institutos Federais compreendeu as 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), criadas em 1909 pelo então presidente do Brasil, Nilo Peçanha. Com um perfil urbano e voltadas para a formação industrial, essas escolas ficaram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930, posteriormente passando ao comando do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Em 1910 são criadas as escolas de Aprendizado Agrícolas (AA), que tinham por objetivo o ensino elementar agrícola e estavam ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, permanecendo assim até 1967, quando são transferidas para o Ministério da Educação e Cultura. A partir de 1933 tem início o ensino agrícola de nível médio com a transformação da AA de Barbacena em Escola Agrícola (ORTIGARA, 2012).

Em 1937, as Escolas de Aprendizizes e Artífices são transformadas nos Liceus Industriais e permanecem com essa denominação até o ano de 1942, em que, além de uma nova designação, Escolas Industriais e Técnicas, é alterado também o nível de escolarização, tendo em vista que cursos ministrados por essas instituições passam a ser equiparados ao nível secundário.

Uma nova mudança ocorre no ano de 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas adquirem a condição de autarquia, ganhando autonomia pedagógica e administrativa. Perdem o título “industriais” e recebem o adjetivo de “federais” e se tornam as Escolas Técnicas Federais. Com a promulgação da Lei 4.024/61, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico, em termos de equivalência e prosseguimento dos estudos. As escolas agrícolas permanecem vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e comércio e não são alçadas ao grau de autarquia e nem recebem a denominação “federal”.

No ano de 1967, por meio do Decreto 60.731/67, o governo federal transfere as Fazendas Modelos, administradas pelo Ministério da Agricultura, para o Ministério da Educação e Cultura, para atuarem como Escolas Agrícolas.

Em 1978, a partir da Lei 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs), cujo objetivo estava concentrado nos cursos de engenharia e tecnólogos, além da oferta de formação de professores.

A partir de 1979, pelo Decreto nº 83.935/79, os colégios agrícolas passam a ser denominados de Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e, em 1993, tornam-se autarquias pela Lei nº 8.731/93.

A Lei 8.948 de 1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, estabelece em suas normativas, que a partir de então a expansão da oferta de educação profissional só poderia ocorrer com parcerias entre estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais e que assumissem a gestão e manutenção das novas instituições. Implementa também a progressiva transformação das Escolas Técnicas (ETFs) e Agrotécnicas (EAFs) em CEFETs.

Outro marco importante foi em 2005 com a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2008, a Lei 11.862/08 promove uma nova reorganização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Segundo o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016), em 29 de dezembro de 2008, faziam parte da Rede, 160 instituições de educação profissional sendo: 31 CEFETs, 07 ETFs, 39 EAFs, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs)²³ e 08 escolas vinculadas às universidades.

4.5.2 As Bases Conceptuais e Legais dos Institutos Federais

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como finalidade promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional, bem como repassar à sociedade inovações e tecnologias. Os IFs são autarquias de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional e dispõem de autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, patrimonial e disciplinar. Na definição de seus cursos, devem-se observar as capacidades econômicas locais, ou seja, os arranjos produtivos locais, com objetivo do desenvolvimento regional, por meio da difusão do conhecimento e da geração de novas tecnologias.

²³ São instituições de ensino com dependência financeira, administrativa e pedagógica ligadas a um CEFET, ETF ou EAF. Com a criação dos Ifs, a maioria foi transformada em *campus*.

Essa nova institucionalidade da RFEPT evidenciou-se como um rompimento com a reforma da educação profissional produzida durante o governo FHC, a fim de reverter o desmonte causado no ensino profissional pelo Decreto 2.208/1997 (separação do ensino médio da educação profissional, proibição dos cursos técnicos integrados e da expansão da RFEPT).

Por meio desse novo reordenamento, o governo federal desenvolve um processo de expansão da educação profissional numa mudança da perspectiva da aprendizagem onde o foco sai da dimensão econômica para a dimensão social. Segundo o documento produzido pela SETEC/MEC com o título: *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes* (2010), “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (BRASIL, 2010, p. 14), ou seja, as questões sociais se sobrepõem às questões técnicas mercadológicas próprias da lógica do capital, por meio do discurso de apoio às classes mais desfavorecidas.

Nesse contexto, a intenção do governo com a criação dos IFs é o fortalecimento e o desenvolvimento das comunidades locais e regionais onde estes estiverem localizados, atuando em prol dos arranjos produtivos, sociais e culturais, contribuindo com a melhoria do padrão de vida da população, por meio da presença do Estado, para que se tenha o “ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14), constituindo-se em mecanismo de transformação do ser humano.

De acordo com a Lei 11.892/2008, os IFs consistem em:

[...] 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 às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008, p. 1).

A designação de Instituto Federal com prerrogativas de universidade os distancia dessa não só pelo nome, mas por uma identidade única, em que uma mesma instituição atua em mais de um nível de ensino, ofertando desde cursos de qualificação de curta duração até cursos de pós-graduação, ou seja, a começar por um curso de vaqueiro até um doutorado em Ciência Animal, no intuito de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando infraestrutura, os quadros de pessoal e

os recursos de gestão” (BRASIL, 2010, p. 1). Para Ortigara (2012), a verticalização do ensino representa

[...] um avanço na direção da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual a partir da vinculação da formação integrada com o princípio da politecnicidade em que a educação geral é tida como parte inseparável da formação profissional em todos os campos onde ela ocorra, seja nos processos produtivos, nos processos de formação inicial e continuada, no ensino técnico ou no ensino superior (ORTIGARA, 2012, p. 173).

Outra questão a ser destacada na equiparação dos IFs às universidades foi assegurar a total condição de desenvolvimento da pesquisa e da extensão, bem como cursos de pós-graduação no âmbito dessas instituições, destacados nos incisos III, IV e V do artigo 7º da Lei 11.892/08.

A nova organização institucional tem como objetivo na educação profissional de nível médio “a combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 3) com a predominância dos cursos com currículos na forma integrada (ensino médio e ensino técnico), conforme o inciso I do artigo 7º da lei da criação dos IFs:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1, grifo nosso).

A lei ainda estabelece no artigo 8º o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os cursos técnicos de nível médio, o que demonstra a sua prioridade e intencionalidade na oferta nesse nível de ensino, ou seja, a garantia que metade das vagas ofertadas pelos IFs seja direcionada aos cursos técnicos de nível médio, o que reconhecidamente sempre foi a marca das instituições federais de educação profissional, com a prioridade de cursos integrados, tendo por objetivo a diminuição da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico em contraponto ao que preconizava o antigo Decreto 2.208/97. Outro propósito definido pela lei é a formação de professores – em virtude disso, 20% das vagas dos IFs devem ser obrigatoriamente reservadas para esta finalidade, conforme destaca Colombo²⁴ (s/d),

No Instituto Federal, 50% das matrículas deverão ser em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Pelo menos 20% para as licenciaturas (matemática, química, física e biologia) e 30% pode ser ocupada livremente, podendo ser Superior de Tecnologia, Engenharia, Mestrado, Doutorado, mais vagas para técnico e licenciaturas (COLOMBO, s/d, p. 3, grifos do autor).

²⁴ Irineu Colombo era na época de criação dos IFs, Diretor de Articulação e Projetos Especiais da Setec/MEC.

Alguns teóricos consideram que, ao instituir o limite mínimo de vagas tanto para a educação profissional quanto para as licenciaturas, houve limitação da autonomia dessas instituições.

4.5.3 A Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados a partir da Lei Federal 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e foram constituídos a partir da junção, de forma regionalizada, das instituições já existentes no antigo Sistema Nacional de Educação Tecnológica, ou seja, pelos CEFETs, ETFs, EAFs, UNEDs e as escolas vinculadas às universidades.

Importante destacar que a luta das instituições federais de educação profissional era a transformação das ETFs e EAFs em CEFETs, o que garantia a essas instituições maior autonomia pedagógica bem como a ampliação do número de servidores e maior aporte de recursos financeiros. Já os CEFETs, conforme Lima Filho (2010), almejavam a sua transformação em universidades tecnológicas, tendo em vista que um movimento entre essas instituições pleiteava o alcance de tal *status* a exemplo do que já havia ocorrido com o CEFET – PR, que originou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Segundo Ortigara (2012),

[...] a transformação de cada uma das unidades escolares (CEFET, ETF, EAF e escolas vinculadas às universidades) em universidades tecnológicas mostrava-se impraticável administrativamente, pois resultaria só até o final de 2010 em mais de 354 autarquias diretamente vinculadas ao MEC. Com o aumento do número de escolas, surgia a necessidade de reorganização administrativa, visto que a centralização verificada na administração da rede federal de educação profissional, até então, começava a gerar problemas organizacionais com a sobrecarga de atividades administrativas e financeiras, comprometendo a capacidade de atendimento das demandas das unidades educacionais. Por outro lado, a reorganização regional das instituições conferia maior organicidade à rede federal e ao atendimento das demandas educativas, com a devida atenção aos aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos de cada base territorial de abrangência do Instituto (ORTIGARA, 2012, p. 170-171).

Diante desse contexto, o governo surpreende a Rede com a apresentação de um modelo piloto de IF a ser implementado no CEFET-SP, o que contrariou os demais dirigentes, principalmente dos CEFETs, que sonhavam na transformação em universidades tecnológicas. Dessa forma, ameaçaram um boicote ao projeto, caso não fosse estendido às demais instituições.

O governo cedeu, e todo processo teve início em abril de 2007, por meio do Decreto 6.095/07, que determinou as diretrizes gerais para constituição dos IFs por meio da integração das instituições federais de educação tecnológica. Em seu artigo 3º o decreto estabelece a forma como se daria o processo de integração:

Art. 3º O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (MEC, 2007, s/p).

O chamamento para as propostas para composição dos IFs foi feito pela Chamada Pública MEC/SETEC Nº 2/2007, estabelecendo o prazo de 90 dias para adesão. Nos itens 2.2, 2.3 e 2.4 da chamada estipulava a forma de constituição dos IFs:

2.2 Os IFETs poderão ser constituídos:

2.2.1 — mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal;

2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

2.3 O quantitativo máximo de IFETs que serão implantados em cada Unidade da Federação consta do Anexo I à presente Chamada Pública.

2.4 Todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei, cuja minuta consta do Anexo II à presente Chamada Pública (MEC, 2007b, s/p).

Pelo Anexo I da chamada pública, a quantidade de IFs nos estados seguiu a seguinte distribuição:

ANEXO I

QUANTITATIVO MÁXIMO DE IFETs POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

UF	QUANT. MÁXIMO DE IFETs
ACRE	1
ALAGOAS	1
AMAPÁ	1
AMAZONAS	1
BAHIA	2
CEARÁ	1
DISTRITO FEDERAL	1
ESPÍRITO SANTO	1
GOIÁS	2

MARANHÃO	1
MATO GROSSO	1
MATO GROSSO DO SUL	1
MINAS GERAIS	4
PARÁ	1
PARAÍBA	1
PARANÁ	1
PERNAMBUCO	1
PIAUI	1
RIO DE JANEIRO	3
RIO GRANDE DO NORTE	1
RIO GRANDE DO SUL	3
RONDÔNIA	1
RORAIMA	1
SANTA CATARINA	2
SÃO PAULO	1
SERGIPE	1
TOCANTINS	1

Houve grande resistência por parte das instituições em aderirem à chamada pública, principalmente por parte das EAFs, uma vez que o objetivo dessas instituições era a sua transformação em CEFETs. Segundo Otranto (2010), os principais argumentos contrários à proposta de ifetização elencadas pelas EAFs estavam relacionados:

a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal. Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura. Em alguns estados a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc. (OTRANTO, 2010, p. 92).

Outro temor estava ligado à perda de autonomia, considerando que, na constituição dos IFs, a instituição com maior importância, por exemplo um CEFET em relação a uma EAF, seria a responsável pela gestão do IF, pois de acordo com o decreto, está estabelecido no

artigo 13, item 2 que “o Diretor-Geral e o Vice-Diretor-Geral do CEFET que der origem à sede do IFET exercerão, até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*, as funções de Reitor e Vice-Reitor [...]” (BRASIL, 2007, p. 01, grifo nosso). Assim fica expresso que numa eventual composição entre uma EAF e um CEFET, o último prevaleceria sobre a primeira. Tal preocupação fica clara no documento enviado pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) ao Ministro da Educação, na época Fernando Haddad, sob o título “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. No documento, o CONEAF expressa que,

À guisa de análise, consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional. (CONEAF, 2007, p. 03, grifo do autor).

Outra questão levantada pelas EAFs seria a perda da identidade dessas instituições, uma vez que poderiam ficar dependentes de uma estrutura política e educacional diferente da realizada nas instituições de caráter agrícola. A exemplo dessa preocupação seria uma EAF estar subordinada a um CEFET industrial, em que, apesar de terem a educação profissional como objetivo, as identidades são totalmente diferentes. Enquanto nas EAFs o público a ser atendido compõe-se, na sua maioria, de alunos oriundos de famílias de pequenos produtores rurais, nos CEFETs industriais basicamente seus alunos provem de uma classe média urbana.

O CONEAF manifestou tal inquietação no documento, no qual relata que a “imediate unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas” (CONEAF, 2007, p. 05).

O que as EAFs pretendiam com o documento, era um tempo maior para se organizarem e assim se fortalecerem para competir de igual com os CEFETs na composição dos IFs, uma vez que elas esperavam a cefetização para se estruturarem “visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior” (OTRANTO, 2010, p. 92), mas foram surpreendidas com a mudança de política do MEC.

A preocupação não se resumia aos integrantes do CONEAF, mas em toda comunidade escolar, como destacam nas considerações finais do documento.

Importante, ainda, é explicitar que, além destas considerações, as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a

perspectiva da "IFETização" imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas (CONEAF, 2007, p. 6).

Pelo decreto estava claro que a adesão seria de forma voluntária, com uma celebração de acordo entre as instituições, mas na prática foi diferente. Com o acirramento por parte das EAFs da não adesão à chamada pública e de apresentar uma contraproposta ao projeto de IFs, o governo resolve endurecer. Avisa que a possibilidade de cefetização está descartada e que as EAFs que não aderirem ao projeto dos IFs não poderão ofertar cursos superiores e “continuariam como Escolas Agrotécnicas, instituições de ensino fundamental e médio e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior” (OTRANTO, 2010, p. 95). Mas o que realmente forçou as EAFs a aderirem ao processo de ifetização foi

[...] a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas. Diante da possibilidade de ficar em situação de desvantagem no sistema federal de educação, e com a garantia explicitada na Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, de que duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, poderiam apresentar proposta conjunta, o medo da subserviência ao CEFET foi minimizado, e as Escolas Agrotécnicas Federais capitularam e aderiram à proposta governamental (OTRANTO, 2010, p. 95).

Assim, com a garantia do governo da ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira que adquiririam com nova institucionalidade e a equiparação dos IFs às Universidades, ao final de 2008 todas as 39 Escolas Agrotécnicas Federais aderiram ao projeto dos IFs, pois “ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais, ou correriam o risco de morrer à míngua” (OTRANTO, 2010, p. 95).

E os CEFETs? Dos CEFETs, só dois não seguiram a proposta do MEC: CEFET – MG e CEFET – RJ. As duas instituições, juntamente com CEFET – PR (hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), faziam parte da primeira cefetização ocorrida em 1978. Os dois CEFETs almejavam - e ainda almejam - a transformação em universidade tecnológica, o que já havia ocorrido somente com o antigo CEFET – PR.

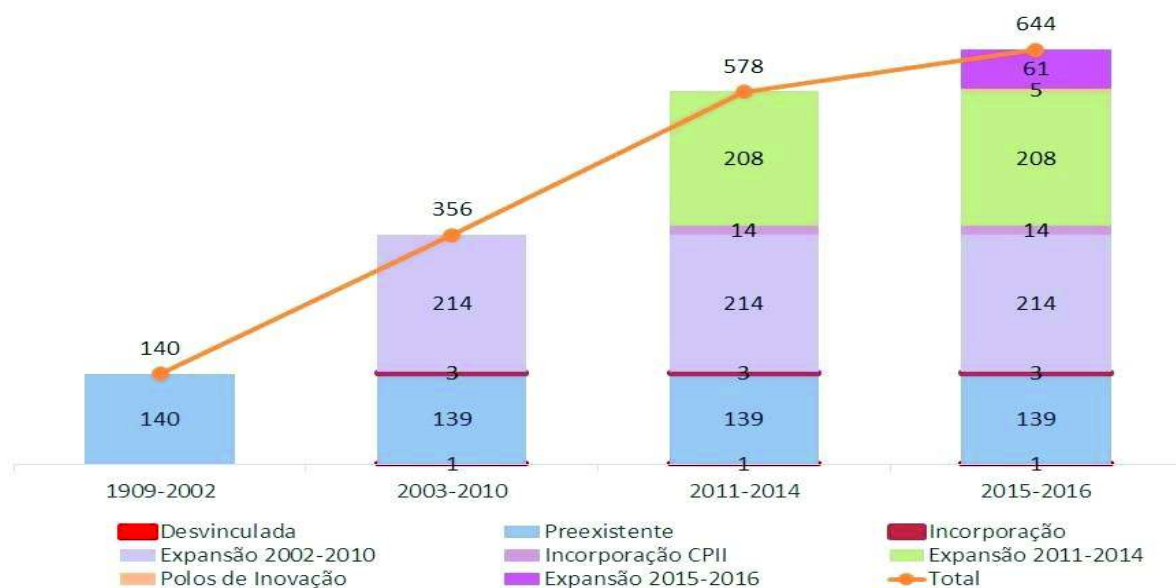
Hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) é constituída de 644 *campi* distribuídos entre 38 IFs e as unidades que não aderiram ao projeto de IFs: 02 CEFETs (CEFET – MG e CEFET – RJ), 25 escolas vinculadas a Universidades, 01 Universidade Tecnológica (UFTPR) e o Colégio Pedro II, atendendo 568 municípios (BRASIL, 2016).

Figura 1 – Distribuição dos IFs no território brasileiro



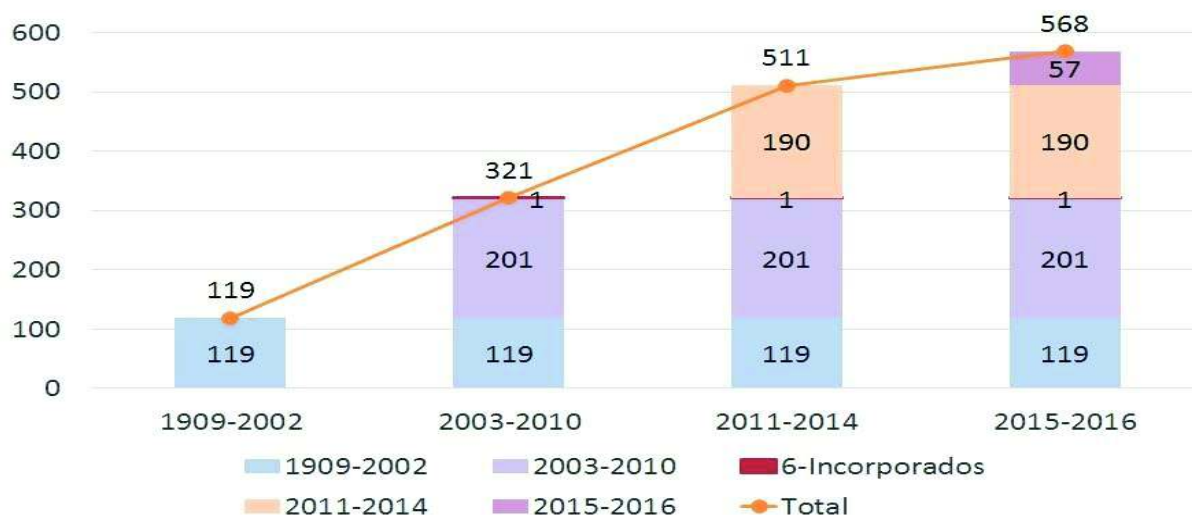
Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016)
E a legenda das cores?

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



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016)

Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016)

Dessa forma, de acordo com a contextualização feita, nota-se que a criação dos IFs não ocorreu de forma pacífica como muitos acreditam. A aderência das instituições de educação profissional ao novo formato, ao contrário do que propunha o decreto, se deu de forma contraditória e, de maneira velada, imposta pelo governo federal, tendo em vista que sua concepção e implementação se deu como “consequência de uma decisão centralizada [...], contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos” (ORTIGARA, 2012, p. 171).

Toda a discussão para constituição dos IFs em nível nacional também ocorreu no espaço regional, onde passamos a tratar na próxima seção, dos debates sobre a organização dos IFs no Estado de Goiás.

4.5.4 A Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás.

No Estado de Goiás, antes da criação dos IFs, estavam em funcionamento 07 instituições federais de educação profissional, sendo 04 autarquias e 03 UNEDs: Escola Agrotécnica Federal de Ceres, CEFET Rio Verde, CEFET Urutaí e sua UNED Morrinhos (todas de origem agrícola), o CEFET Goiás e suas UNEDs Jataí e Inhumas, de origem industrial.

Nas primeiras discussões da criação dos IFs, a proposta era composição de apenas 01 IF no Estado de Goiás, que teria como instituição gestora o CEFET Goiás. Entretanto, houve

resistência por parte das instituições de origem agrícola a aceitar essa formação devido aos motivos relatados na seção anterior: possível perda de autonomia, identidades diferentes etc.

Após reuniões no MEC, ficou garantido que Goiás teria 02 IFs, um formado pelo CEFET Goiás e suas unidades descentralizadas (Instituto Federal de Goiás - IFG) com perfil voltado para área industrial e comercial e outro formado pelos CEFET Rio Verde, CEFET Urutaí, Escola Agrotécnica Federal de Ceres e a UNED de Morrinhos (Instituto Federal Goiano - IF Goiano), com o perfil agrícola.

Mas após a definição das composições surgiu um impasse no IF Goiano: qual instituição seria a responsável pela gestão do IF? Vale lembrar que das quatro instituições, três eram autarquias, que detinham autonomia financeira, administrativa e pedagógica próprias e que a partir da criação do IF perderiam esse status. Inicialmente, o CEFET Rio Verde reivindicou para si a Reitoria, devido ao fato de estar localizado em uma cidade com maior infraestrutura e a instituição deter o maior número de alunos e servidores, bem como um maior número de cursos com verticalização até o doutorado.

No entanto, tanto o CEFET Urutaí e a EAF de Ceres, relutaram em aceitar a proposta do CEFET de Rio Verde. Após algumas reuniões as instituições entraram em acordo e a decisão foi que a Reitoria seria instalada em Goiânia, onde cada *campus* indicaria um servidor para compor a equipe gestora do IF Goiano. O primeiro reitor foi o diretor-geral do CEFET Urutaí. A escolha ocorreu em virtude dos seguintes fatores: o diretor-geral do CEFET Rio Verde estava em final de mandato e o diretor-geral da EAF de Ceres encontrava-se no início do seu. Já o diretor-geral do CEFET de Urutaí estava na metade do mandato, o que proporcionaria o tempo ideal para a implantação do IF e a preparação para as eleições do novo reitor.

No IFG, a sua formação se deu de maneira mais tranquila, visto que das instituições que o constituíram, só uma era autarquia, o CEFET – Goiás (hoje Campus Goiânia), sendo que as outras instituições (Jataí e Inhumas) eram unidades descentralizadas pertencentes ao seu quadro.

Entre 2008 e 2017, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos Estado de Goiás teve uma expansão surpreendente no número de instituições federais de educação profissional. De 07 instituições em 2008 para 26 em 2017, com um aumento de quase 400% das unidades educacionais.

O IFG conta com 14 *campi*: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

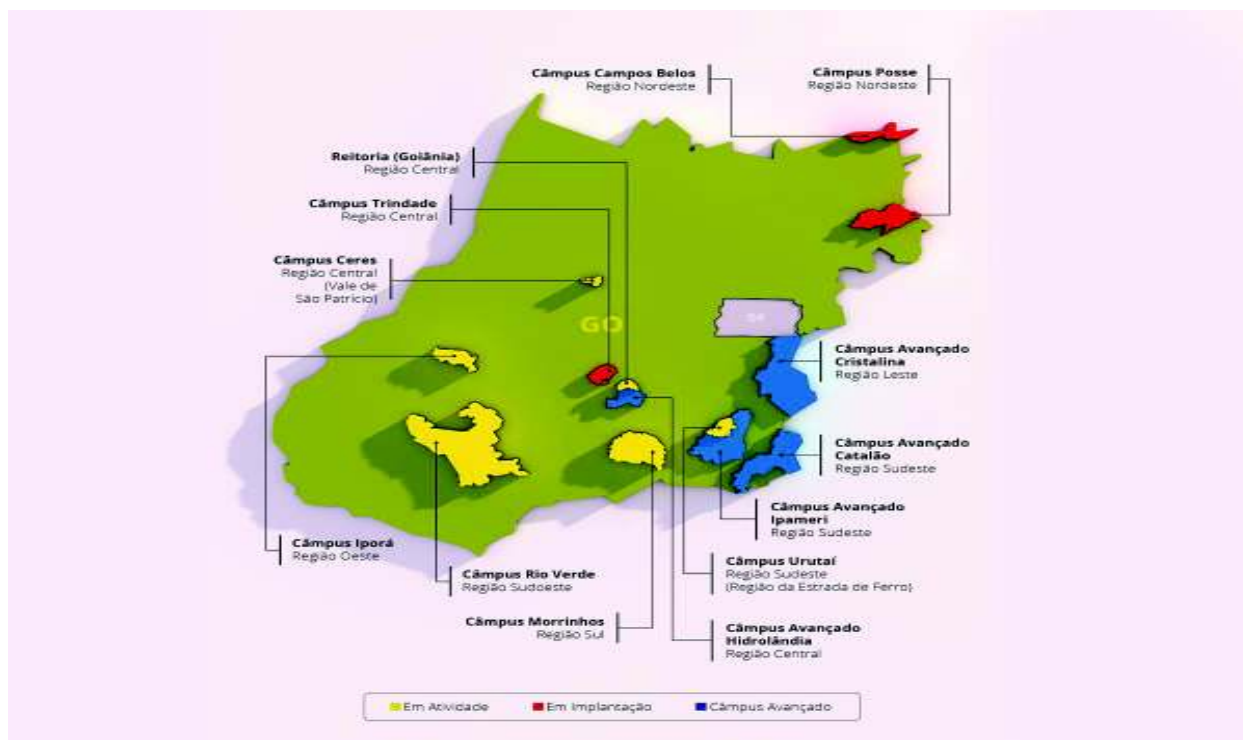
Figura 2 – Distribuição dos *Campi* do IFG no Estado de Goiás



Fonte: Pagina Oficial do IFG (2016)

Já o IF Goiano tem em seu quadro 12 *campi*: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí e constitui-se no campo de investigação desta tese, que passamos a detalhar no próximo capítulo.

Figura 3 – Distribuição dos *Campi* do IF Goiano no Estado de Goiás



Fonte: Pagina Oficial do IF Goiano

CAPÍTULO V - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para Marilena Chauí (1998) *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado. Gaio et al. (2009) destacam a importância do método na pesquisa, pois

para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO et al., p. 4).

Para iniciarmos nosso caminho em busca das respostas aos questionamentos propostos, partimos dos pressupostos de Goldenberg (2009), que estabelece que o pesquisador deva ter um “olhar científico”, uma vez que

a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância (GOLDENBERG, p. 13).

Com esta perspectiva debruçamo-nos para conhecer nosso objeto.

5.1 Natureza da Pesquisa

No delineamento desta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, embasada no fato de que essa segue uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa” com o objetivo de investigar o fenômeno no mundo real, mediante o contato direto e interativo do pesquisador, empenhado em buscar a verdade por trás de uma aparente realidade com seu objeto de estudo. Isto significa que

[...] esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seus comportamentos têm sempre um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES, 1991, p. 54).

O referencial investigativo adotado foi o materialismo histórico dialético. A opção pelo método dialético deve-se ao fato de entendermos que a organização da sociedade se dá por processos contraditórios e conflitantes, caracterizados pelos movimentos de permanência e ruptura das materialidades (relações) do mundo real. Tal método constitui-se no elemento

mediador do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais que ocorrem no interior da sociedade, de modo a trazer uma crítica ao atual modo de produção e à proposição da superação desse modo por meio do entendimento do ser humano como sujeito histórico e seu papel de transformador social, transcendendo uma visão idealista para uma assertiva materialista de mundo.

Segundo Frigotto (2002), a dialética está situada no plano da realidade, no histórico, na trama de relações contraditórias e de conflitos; funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.

Para Marx e Engels (2002) essa produção social só é possível pela existência do ser humano e de sua relação com a natureza pelo trabalho. Ainda segundo esses autores,

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX E ENGELS, 2002, p. 76).

Assim, o materialismo dialético assenta suas bases em uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto tendo como categorias básicas: totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis.

De acordo com a argumentação de Frigotto (2006), a realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão, ocorrendo de forma não linear: “Trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser construída no processo de investigação” (FRIGOTTO, 2006, p. 26). Para esse autor,

[...] o elemento crucial na análise dialética no campo das ciências sociais e humanas é, pois, a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classe, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

Assim, o elemento estrutural do nosso estudo é a dualidade presente na educação brasileira como processo histórico, tendo como conjuntura as disputas entre setores progressistas e conservadores na definição de seus objetivos na sociedade.

5.2 Procedimentos para coletas dos dados: análise documental e questionário

Em termos de procedimentos de coleta de dados, optamos pela utilização da análise documental e aplicação de questionário. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental constituiu-se uma técnica valiosa de coleta de dados, seja complementando informações de outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Caulley (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) denomina a análise documental como o processo que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. São considerados documentos qualquer material escrito como leis, regulamentos, normas pareceres, cartas memorandos, jornais, revistas etc., que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

A relevância da análise documental se explica pelo fato de que

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os principais acervos documentais pesquisados neste trabalho foram os documentos legais (leis, decretos, pareceres e resoluções) que instrumentalizaram juridicamente a reforma da educação profissional, bem como documentos sistematizados por órgãos do governo e sociedade civil, dos quais foram extraídas informações que fundamentaram afirmações explicitadas na presente pesquisa.

A análise documental pautou-se pela produção teórica e nos preceitos do Decreto 5.154/2004, que norteiam os princípios e fundamentos do Ensino Médio Integrado (EMI) bem como nos projetos pedagógicos de cursos (PPC), tendo por objetivo entender a concepção de EMI idealizada nos documentos e a sua comparação com as análises efetuadas nas respostas do questionário dos docentes.

A opção em analisar os PPCs se deu pelo fato de ser um instrumento que orienta as ações do professor frente ao curso a ser ministrado, pois, “é com base no PPC que os professores devem se embasar para elaborar seus Planos de Ensino e Planos de Aula” (BEZERRA e BARBOSA, 2013, p. 1). Assim, por meio desse instrumento, se estabelece a concepção do curso na qual são explicitadas suas características políticas-pedagógicas, seus objetivos, seus fundamentos epistemológicos, que devem estar em consonância com as leis, diretrizes e regramentos da instituição. Segundo Libâneo (2004), o PPC é um documento que

[...] detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] é tanto a expressão da cultura da escola [...] como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram. Ao mesmo tempo é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade. (LIBÂNEO, 2004, p. 151).

Podemos dizer que o PPC é a ferramenta que permite à instituição escolar articular suas finalidades estratégicas para consolidação da sua função social, cuja prática se efetiva pela ação dos professores em sala de aula, onde são expressos valores, atitudes, normas e hábitos.

Detivemo-nos na análise de oito PPCs, descritos no Quadro 1, referentes a dois cursos de EMI: Informática e Agropecuária dos *campi* de Ceres, Iporá, Morrinhos e Urutaí do Instituto Federal Goiano. A opção pelas instituições se deu por ser tratarem de *campi* mais antigos e os cursos por estarem presentes em todas as unidades escolhidas.

Quadro 1 - Relação dos PPCs analisados.

COD.	ORIGEM	Curso	ANO
PPC1	IF – Goiano – Campus Ceres	Agropecuária	2012
PPC2	IF – Goiano – Campus Ceres	Informática	2015
PPC3	IF – Goiano – Campus Iporá	Agropecuária	2016
PPC4	IF – Goiano – Campus Iporá	Informática	2016
PPC5	IF – Goiano – Campus Morrinhos	Agropecuária	2013
PPC6	IF – Goiano – Campus Morrinhos	Informática	2010
PPC7	IF – Goiano – Campus Urutaí	Agropecuária	2010
PPC8	IF – Goiano – Campus Urutaí	Informática	2012

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Em outro momento foi aplicado questionário como instrumento para buscar compreender como se realiza na prática a proposta de EMI e como os professores envolvidos perceberam esse processo. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal Goiano, e a coleta de dados foi realizada com 30 questões fechadas, enviadas a todos os professores. O questionário foi dividido em duas partes: **1)** Identificação do perfil profissional dos respondentes; **2)** Percepção da proposta do Currículo Integrado no Instituto Federal Goiano.

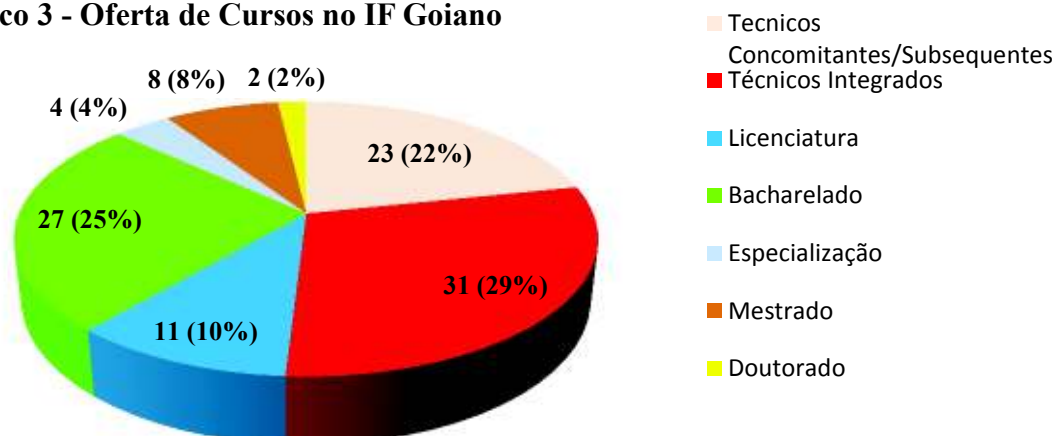
O instrumento foi elaborado na ferramenta Google Forms e encaminhado via e-mail institucional a todos os professores do Instituto Federal Goiano. Dos 630 formulários enviados, tivemos respostas de 149, o que representa 23% do universo dos docentes da Instituição.

5.3 O *Locus* da pesquisa: O Instituto Federal Goiano

Criado pela Lei 11.892/08, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano constituiu-se da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, o CEFET Rio Verde, CEFET Urutaí e a UNED de Morrinhos. Tornou-se uma autarquia que tem uma estrutura multicampi, pluricurricular, que articula educação profissional, básica e superior em diferentes níveis e modalidades de ensino. Apresenta uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à pós-graduação. Congrega na sua estrutura 12 *campi* localizados em quase todas as regiões do Estado de Goiás, com sua reitoria estabelecida na capital do estado, Goiânia.

Conforme o site oficial da instituição, o IF Goiano oferta 106 cursos assim distribuídos: 23 cursos técnicos subsequentes/concomitantes; 31 cursos técnicos integrados ao ensino médio; 11 cursos de licenciaturas; 27 cursos de bacharelados; 4 cursos de especialização; 8 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado.

Gráfico 3 - Oferta de Cursos no IF Goiano



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Apesar do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que regula as políticas as práticas pedagógicas no âmbito do IF Goiano, não ter presente no seu texto uma seção sobre orientações referentes à organização do currículo, traz no item 3.1, que trata das concepções pedagógicas, a compreensão a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática na educação profissional. Assim diz o texto:

A educação profissional e tecnológica tem o compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral, pois nenhuma atividade humana se realiza sem elaboração mental, sem uma teoria

em que se referencie, apesar de ser a prática o objetivo final de toda aprendizagem. Tal princípio educativo não admite a separação entre as funções intelectuais e técnicas, respaldando uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais (IF GOIANO, 2014, p. 45).

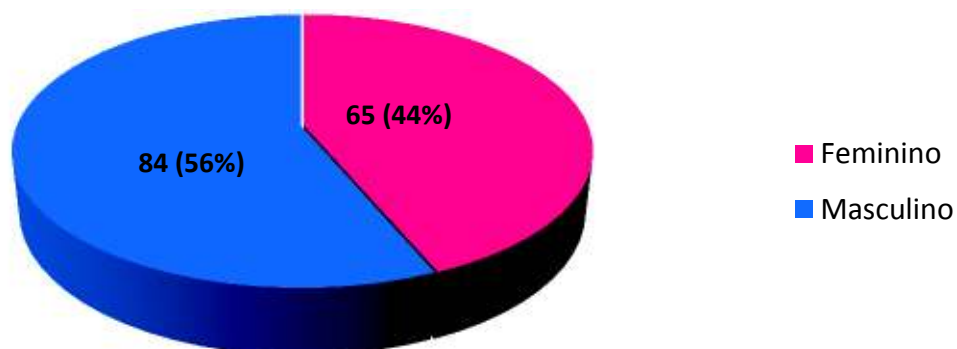
Percebe-se, portanto, no texto do documento a preocupação em promover articulação e a integração entre os conhecimentos do ensino médio e os saberes da educação profissional.

5.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Antes de passarmos ao próximo capítulo, no qual serão analisados os dados da pesquisa, apresentaremos o perfil dos professores que compõem o quadro de docentes do IF Goiano que foram os sujeitos dessa pesquisa.

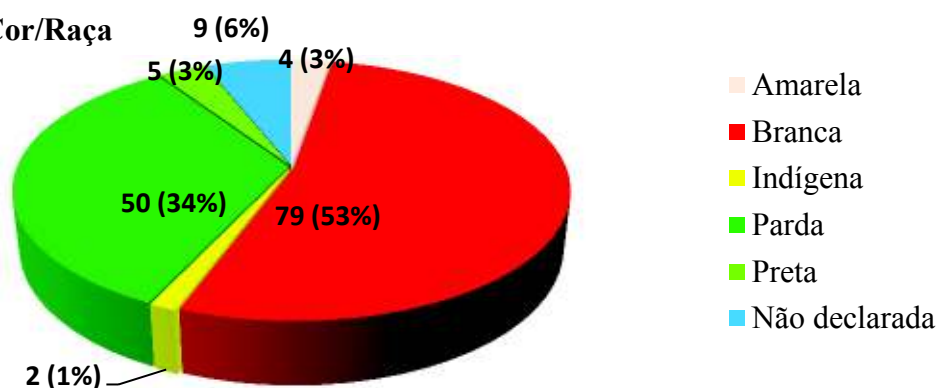
Quanto ao gênero, 56% dos docentes são do gênero masculino e 44% do gênero feminino.

Gráfico 4 - Gênero



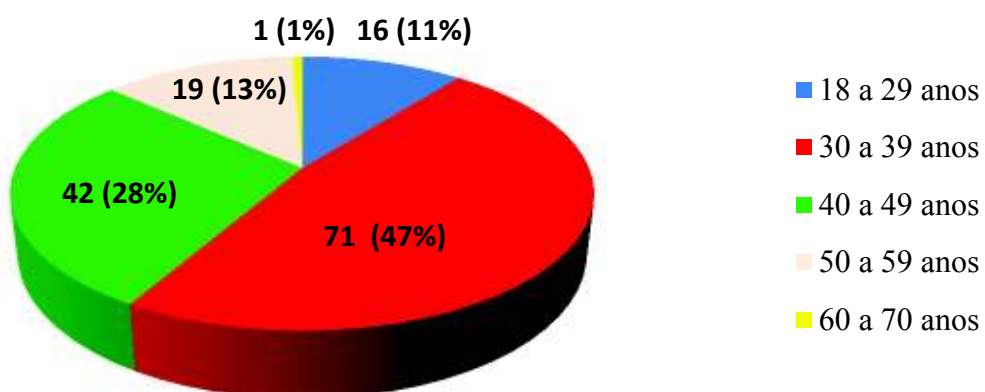
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Quanto à cor e raça, 53% se declaram na cor/raça branca, 34% parda, 3% amarela, 3% preta, 1% indígena e 6% não declarada.

Gráfico 5 - Cor/Raça

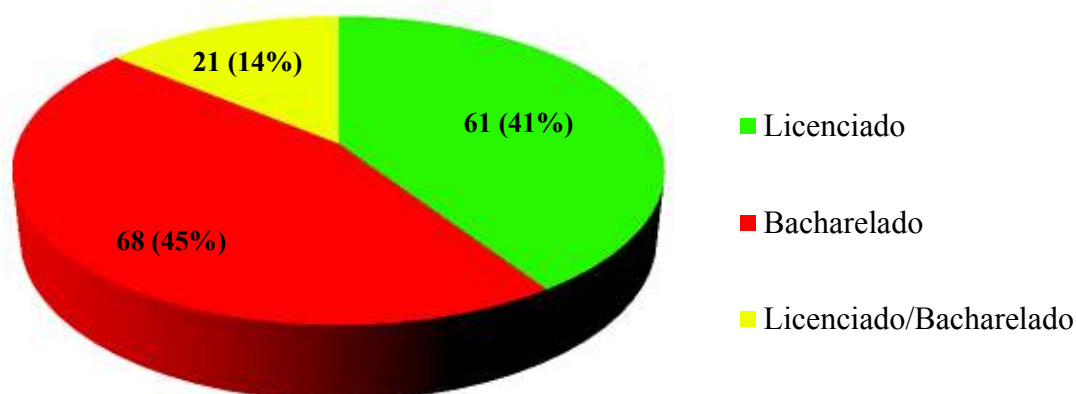
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em relação à idade, 47% dos professores tem idade entre 30 e 39 anos, 28% entre 40 e 49 anos, 13% entre 50 e 59 anos, 11% entre 18 e 29 anos e 1% entre 60 e 70 anos.

Gráfico 6 - IDADE

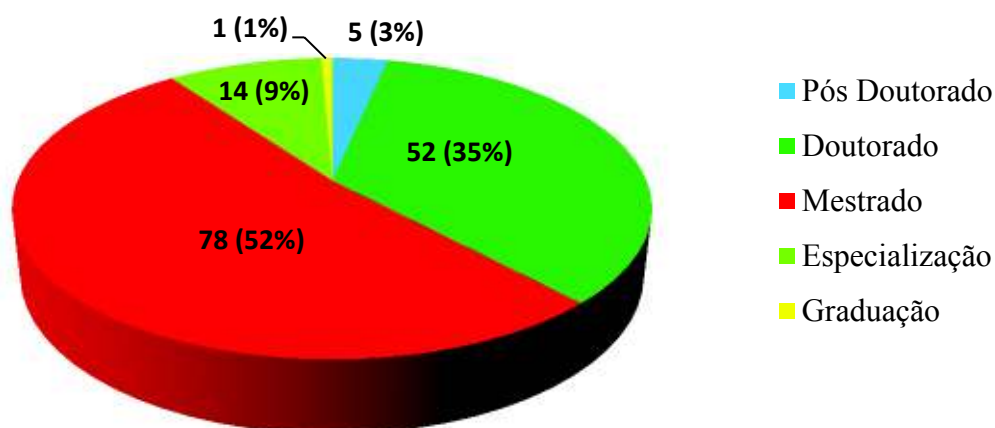
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

No que se refere à formação acadêmica, 45% são bacharéis, 41 são licenciados e 14% possuem as duas formações.

Gráfico 7 - Formação Acadêmica

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

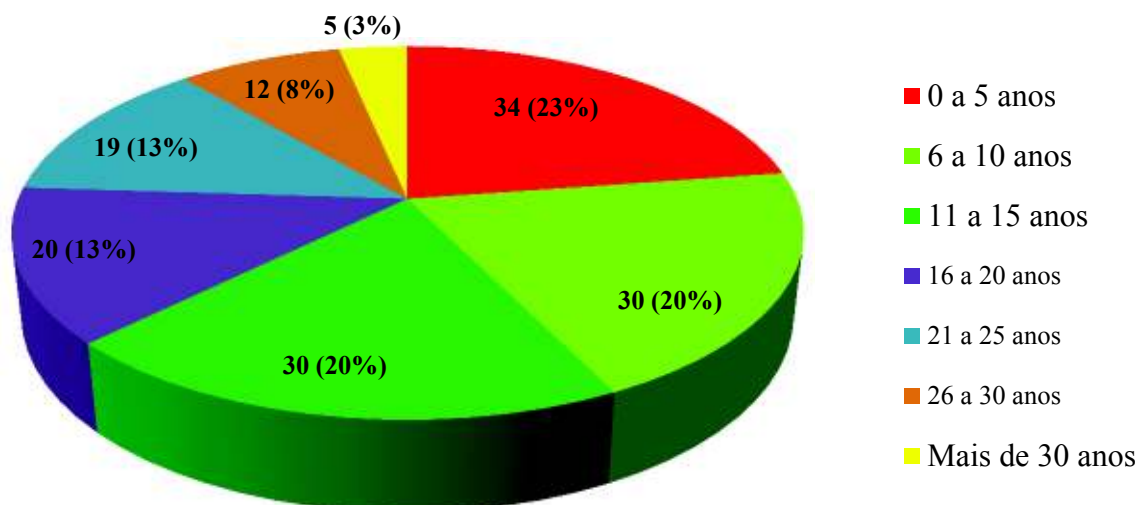
No que tange a última titulação dos docentes, 52% possuem mestrado, 35% doutorado, 9% especialização, 3% pós-doutorado e 1% graduação.

Gráfico 8 - Última Titulação

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em relação ao tempo de experiência no magistério, 23% disseram ter até 5 anos de experiência, 20% de 6 a 10 anos, 20% de 11 a 15 anos, 13% de 16 a 20 anos, 13% de 21 a 25 anos, 8% de 26 a 30 anos e 3% mais de 30 anos de magistério.

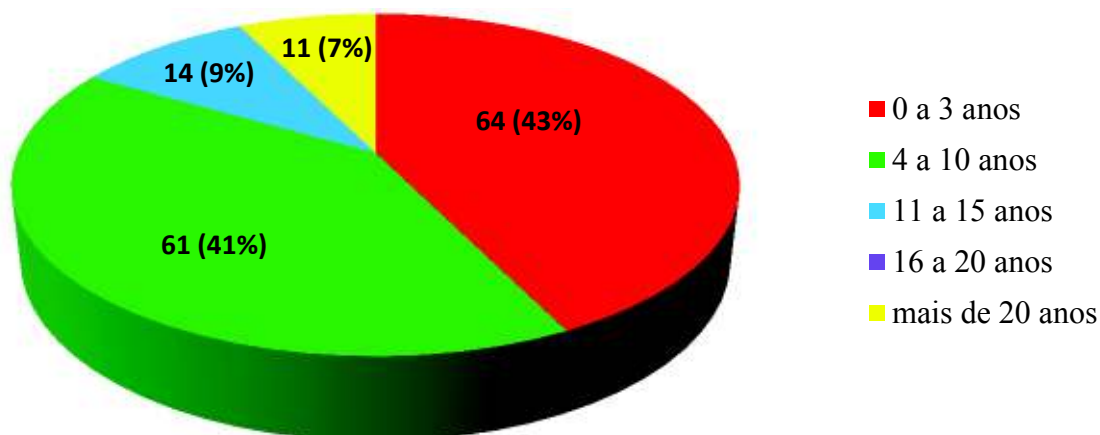
Gráfico 9 - Tempo de experiência no magistério.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Quanto ao tempo de trabalho no IF Goiano, 43% tem de 0 a 3 anos, 41% de 4 a 10 anos, 9% de 11 a 15 anos e 7% mais de 20 anos de trabalho.

Gráfico 10 - Tempo de Trabalho no IF Goiano



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em resumo, os professores do IF Goiano são na sua maioria homens (56%), da cor/raça branca (53%), com idade entre 18 e 39 anos (58%), bacharéis (45%), com 90% possuindo título de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, com experiência no magistério entre 5 a 15 anos (63%) e com tempo de trabalho no IF Goiano de 3 a 10 anos (84%).

5.5 Análise dos Dados

Os dados coletados foram analisados considerando a análise documental e as indicações dos teóricos que referenciaram este estudo.

Para análise dos dados foram criadas 5 categorias: 1) Prioridade na formação dos alunos nos cursos de EMI: visão institucional e docente; 2) Prática de integração entre os professores; 3) Conhecimento e compreensão dos professores sobre concepção do EMI; 4) Formação inicial e continuada dos professores para atuarem no EMI; 5) Conhecimento da legislação do EMI.

As respostas do questionário forneceram informações primordiais para a análise dos dados da pesquisa, que teve por objetivo esclarecer como os docentes compreendem a proposta e os conceitos do EMI e como eles estão aplicando na prática pedagógica - e, partindo desse viés, entender sua percepção sobre como está ocorrendo a implementação do Decreto 5.154/2004 no IF Goiano.

CAPÍTULO VI - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, 2008, p. 1).

Colocamo-nos junto com a autora na escolha da segunda opção, no esforço da construção de uma sociedade mais justa e integradora.

É com esse pensamento que defendemos o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma possibilidade para diminuir a fragmentação do conhecimento que amplia e promove as desigualdades e a exclusão, aprofundando as diferenças entre as classes sociais que são históricas no Brasil. E o ensino médio é o nível de ensino, última fase da educação básica, em que essa realidade se torna mais evidente, tendo em vista que a sua identidade sofre com as contradições de suas finalidades: preparar para o mercado ou mundo do trabalho; para o ingresso no nível superior ou para a emancipação. Para Ciavatta (2005),

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Refletir sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a sua integração orgânica com o Ensino Médio é pensar no rompimento dessa dualidade, ou melhor, na superação da lógica capitalista da necessidade da formação de alguns que pensam e de outros que executam.

Considerar o EMI no contexto da sociedade capitalista contemporânea, marcada pelo antagonismo e lutas de classes, é compreendê-lo como um caminho pedagógico e político possível frente às contradições e conflitos não só de ordem econômica, mas também ideológica dessa sociedade em vista a sua desresponsabilização para com as políticas públicas sociais das quais entre elas se encontra a educação.

Em um mundo em que os interesses do capital e da burguesia são hegemônicos, onde o objetivo de uma sociedade justa e igualitária ainda é uma utopia a ser atingida, o

desenvolvimento de uma educação politécnica ou tecnológica se mostra adversa diante da realidade demonstrada. Assim, o EMI apresenta-se como uma travessia ao desenvolvimento da politecnicidade dentro do atual contexto histórico que vivenciamos.

Nessa conjuntura, o EMI vai buscar seus fundamentos e pressupostos na educação socialista, ou seja, resgata as categorias essenciais dessa educação: a formação omnilateral, a politecnicidade e a escola unitária. Entretanto, é salutar ressaltar que mesmo incorporando os princípios da politecnicidade o EMI se distingue da educação politécnica, considerando que a concepção de politecnicidade não preconiza a profissionalização do ensino médio.

Ainda que as condições materiais objetivas, impostas pela realidade da sociedade capitalista, não permitam a consecução de uma educação politécnica, o EMI apresenta-se como uma proposta de educação comprometida com a formação integral, no qual a constituição de um currículo único integra os conhecimentos gerais e específicos, tendo por finalidade a compreensão dos fundamentos técnicos-científicos e sociais da produção moderna.

Apesar do EMI conter em seu DNA os elementos de uma educação politécnica, que permitem aos jovens “a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo [...] não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar em determinada área técnica” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 15).

Ciavatta (2005) trata do conceito da integração da seguinte forma:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos ao termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Assim, o EMI busca referenciar o ensino médio, fase final da educação básica, na tentativa de corresponder às necessidades de formação dos jovens brasileiros para se inserirem na vida profissional, uma vez que a realidade capitalista impõe à maioria desses jovens uma entrada precoce no mercado de trabalho. Mas enfatizamos que tal formação está vinculada a uma base unitária em que o trabalho, cultura e ciência se integram para que a

efetivação da prática social do indivíduo entre a vida e o mundo do trabalho ocorra numa perspectiva emancipatória da produção humana e não alienante.

Com a publicação do Decreto 5.154/04 e conseqüentemente a revogação do Decreto 2.208/97, apesar de validar as formas de articulação anteriores²⁵, abriu-se a possibilidade para a articulação entre o ensino médio e a educação técnica de nível médio de forma integrada com matrícula única para cada aluno em uma única escola (antes proibido pelo antigo decreto), cujo texto foi incluído a Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei nº 11.741/2008, fazendo valer o direito de acesso à educação profissional disposto na LDB/1996 apesar de validar as propostas de articulação.

Para Ramos (2008), a proposta de educação integrada vai além da forma, compreende princípios e conteúdos e está estruturada sob dois pilares: a escola unitária e a educação politécnica. Segundo a autora, só há possibilidade de uma integração com o fim da dualidade na escola, em que a apropriação do conhecimento e o acesso à cultura e a ciência seja um direito de todos. A educação politécnica será o meio utilizado para proporcionar e assegurar as condições necessárias de apropriação do conhecimento, o acesso à cultura e a ciência.

Ainda segundo Ramos (2008), a educação integrada deve ser entendida por meio da análise de três sentidos: a formação omnilateral (sentido ético-filosófico), a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (sentido ontológico) e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (sentido epistemológico).

No sentido ético-filosófico, a formação omnilateral expressa uma concepção de formação humana, cuja proposta envolve a superação da fragmentação do ser humano pela divisão social do trabalho, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, no qual ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante, podendo orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. Isso possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica na integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, que são: o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008).

O trabalho na perspectiva de integração deve ser percebido na sua dimensão ontocriativa, como a forma de interação do ser humano com a vida prática para atender suas necessidades materiais e sua relação com os outros seres humanos para a produção de sua

²⁵ O Decreto 5.154/04 continuou permitindo a articulação entre o ensino médio e a educação profissional nas formas concomitante e subseqüente o que gerou críticas por parte de educadores e pesquisadores ligados ao ensino médio-técnico.

própria existência. O trabalho na formação integrada assume a função de princípio educativo, o eixo que articula os conteúdos da ciência, cultura, tecnologia e sociedade.

A ciência compreende os conhecimentos produzidos e sistematizados pela interação da ação humana (trabalho) na vida prática, os quais são reconhecidos como relevantes para esclarecer os fenômenos da realidade e que permitem intervir sobre esta. Por esse viés, trabalho e ciência estabelecem entre si um princípio de unicidade e complementaridade, uma vez que suas ações são orientadas para um mesmo fim que são as soluções dos problemas enfrentados pelo ser humano na sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

A cultura é outra dimensão importante no processo formativo, na produção de símbolos, representações e significados que orientam a organização do grupo social no compartilhamento de valores e normas.

Para Ramos (2008),

[...] compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2008, p. 3).

O sentido da integração (ontológico) está relacionado com a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. Sobre as finalidades do ensino médio para a juventude brasileira, Ramos (2010) tece críticas ao sistema sócio-político brasileiro ao posicionarem o objetivo primeiro desse nível de ensino como “formação para a vida”, ficando a profissionalização em segundo plano. Para a pesquisadora “preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2010, p. 47), esquecendo dessa forma, a dimensão econômica do trabalho enquanto profissão, emprego e meio de sobrevivência da classe trabalhadora. Para a autora,

[...] não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte [...]. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008, p. 10).

É preciso salientar que a pesquisadora não defende uma formação profissional com prejuízo à formação geral, pelo contrário, o que ela propõe é uma formação profissional de jovens e adultos na qual seja garantida a apropriação de conhecimentos que possibilitem a sua entrada na vida produtiva da maneira digna, mas da mesma forma, lhes sejam garantidos o direito à educação básica, o que denotaria o sentido da indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica.

Nesse contexto, pensar a integração da educação profissional e o ensino médio é entender que o ensino médio não pode estar descontextualizado do mundo do trabalho, bem como a educação profissional também não deve estar centrada aos interesses e necessidades do capital. A proposição da integração tem como prioridade dar respostas às necessidades do ser humano e da sociedade. O mérito da proposta está na transferência do foco de um modelo de qualificação dirigido ao emprego para outro, em que a centralidade do processo educativo é o ser humano.

Entendemos que hoje, o *locus* principal de desenvolvimento do EMI são os IFs, uma vez que a sua aplicação está prescrita no ordenamento legal dessas instituições. Outra compreensão que temos é que essa modalidade de ensino pode ser a travessia proposta por Frigotto (2005) na consolidação de uma proposta de formação humana na sua integralidade, a omnilateralidade, onde novamente afirmamos o que dissemos no início desse capítulo, da nossa inteira concordância com Ramos (2008) em lutar por uma educação da inclusão, da diversidade, de valorização do ser humano e da garantia de seus direitos.

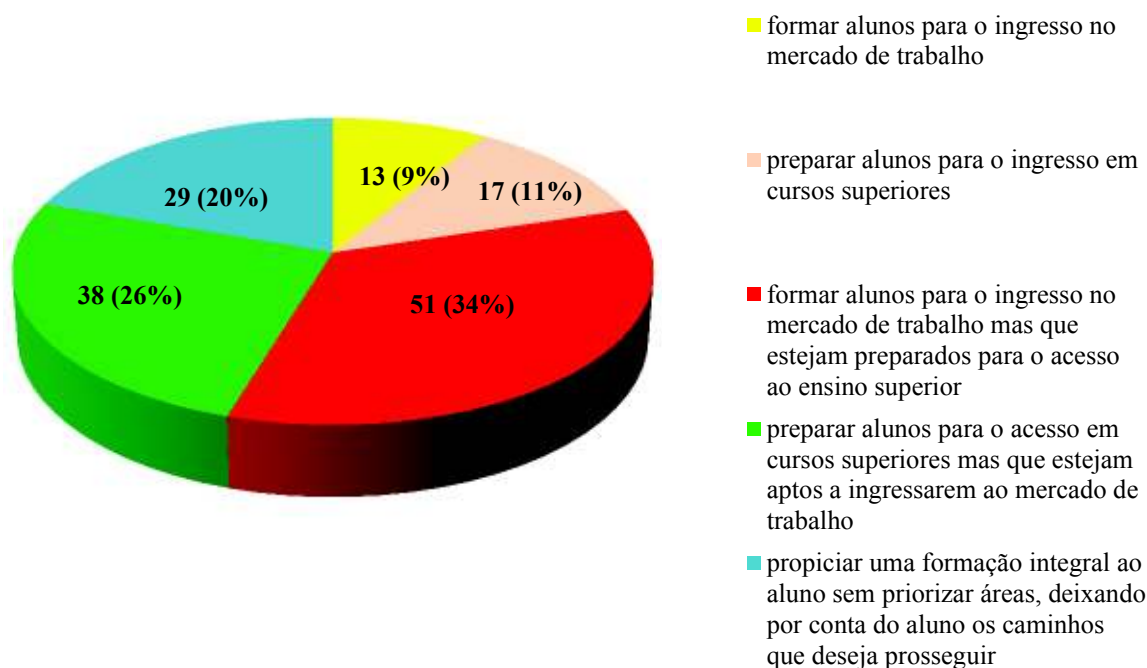
Essa é a nossa percepção de uma concepção de EMI. Mas como um dos pressupostos dessa proposta educacional é a integração do coletivo, onde específico trabalha pela totalidade, procuramos entender de nossos colegas professores, qual seria, na visão da comunidade institucional e deles próprios dos objetivos priorizados na formação dos alunos nos cursos de EMI ofertados pelo IF Goiano?

6.1 Prioridade na formação dos alunos nos cursos de EMI: visão institucional e docente

Em suas respostas à pergunta de qual a formação é priorizada pela instituição, 34% responderam que o objetivo priorizado é a formação dos alunos para o mercado de trabalho, mas que estejam preparados para o acesso ao ensino superior; 26% responderam que o objetivo do ensino é preparar os alunos para o acesso ao ensino superior, mas que estejam aptos para o ingresso no mundo do trabalho; 20% disseram que a prioridade do EMI é propiciar uma formação integral ao aluno sem priorizar áreas, deixando por conta do aluno os

caminhos que deseja prosseguir; para 11% a prioridade é preparar para o ingresso em cursos superiores e 9% enunciaram que é formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho.

Gráfico 11 - Para a comunidade institucional onde trabalha, o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio tem como prioridade:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Diante das respostas, observa-se que na visão dos entrevistados, para a comunidade institucional, o objetivo da aprendizagem na instituição tem como foco o ingresso do aluno no mercado de trabalho, apesar de estar contemplada, em um segundo plano, a sua preparação para o acesso ao ensino superior. Esses dados corroboram a afirmação de Ramos (2011) de que:

[...] os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente (RAMOS, 2011, p. 784).

Tal constatação também é observada na análise dos objetivos dos PPCs. Dos oitos PPCs escolhidos para análise, sete (87,5%) trazem no seu objetivo uma perspectiva de formação específica para o mercado de trabalho. Apenas o PPC3 (12,5%) reporta no seu texto

a integração entre a educação básica e a educação profissional estruturada nas relações de trabalho, ciência e cultura.

Quadro 2 – Objetivo Geral dos PPCs

COD.	OBJETIVOS	Ano
PPC1	<u>Desenvolver os conhecimentos técnico-científicos na área de Agropecuária</u> com capacidade de gerenciar projetos agrícolas nos diversos setores, inclusive econômicos, visando o desenvolvimento autossustentável com baixos custos e garantindo a melhor qualidade da vida humana.	2012
PPC2	<u>Formar técnicos em Informática que possam ter condições de serem inseridos no mercado de trabalho</u> na realização de serviços de manutenção de software e principalmente no desenvolvimento de sistemas para a internet.	2015
PPC3	<u>O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem por objetivo formar profissionais técnicos de nível médio dotados de conhecimentos, saberes e competências, que os habilitem a desenvolver atividades relacionadas à área agropecuária, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais</u> dentro de uma perspectiva empreendedora, inserida na realidade social, cultural e ambiental. <u>Além da formação profissional, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo oferecer um ensino básico de qualidade que permita o acesso do aluno ao nível superior de ensino, bem como prepará-lo para o exercício da cidadania.</u>	2016
PPC4	<u>O curso técnico em Informática tem como objetivo formar profissionais cidadãos de nível técnico, com responsabilidade social e que contemple um novo perfil de saber-fazer, saber-ser, saber-saber e do saber-conviver.</u> O profissional Técnico em Informática possui conhecimentos técnicos gerais em planejamento e implementação de sistemas de informação e/ou comunicação. Conhece software e hardware, bem como a arquitetura básica de equipamentos de informática e/ou comunicação <u>para atender as necessidades do mercado de trabalho.</u>	2016
PPC5	<u>Formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção</u> e transformação vegetal e ou animal e de conservação do meio ambiente, sendo ainda, <u>capaz de continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às diferentes condições do mercado de trabalho.</u> Além do domínio dos saberes tecnológicos, expressos na forma <u>de competências gerais e específicas</u> , pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo e autônomo do processo de aprendizagem, historicamente situado, em seu contexto e capaz de articular com as demais áreas do conhecimento.	2013
PPC6	<u>O curso de Informática tem como objetivo formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer</u> e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos	2010

	organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.	
PPC7	<u>O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção</u> e transformação vegetal e ou animal e de conservação do meio ambiente, sendo ainda, <u>capaz de continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às diferentes condições do mercado de trabalho.</u>	2010
PPC8	<u>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio,</u> com responsabilidade social <u>e que contemplem um novo perfil para saber, saber fazer</u> e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.	2012

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Os dados demonstram que ainda estão presente nos PPCs expressões como: inserção no mercado de trabalho; saberes, competência e habilidade; saber-fazer, saber-ser, saber-saber e do saber-conviver que remetem aos elementos do currículo por competência que dá a característica profissionalizante na instituição com viés para o ingresso no ensino superior.

Ainda permanecem na relação entre a educação profissional e o sistema produtivo, os objetivos de qualificação do trabalhador para atender as demandas e necessidades específicas de postos de trabalho para o mercado. Nota-se um distanciamento entre o discurso oficial que prevê uma nova organização curricular baseada no trabalho como princípio educativo da EP e a sua prática pedagógica que continua norteada pelas orientações da política anterior.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um dos desafios a ser enfrentado por aqueles que defendem a concepção de EMI há a necessidade de

[...] desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 77).

Sobre esse fato, Lima (2012), em pesquisa realizada no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, sobre a reorganização do currículo naquela instituição, atenta que mesmo após o Decreto 5.154/2004, a noção de competência continua a orientar a formação na EP. Segundo o pesquisador,

Por mais que o discurso de emancipação e formação dos sujeitos tenha emergido na atual política, permanece como predominante a ideia de competências pautada ainda

pela organização do sistema produtivo e pela divisão do trabalho, aproximando-a de uma concepção funcionalista e condutivista de competências. (LIMA, 2012, p. 135)

Quando a análise recai sobre as justificativas dos projetos, dos oito PPCs analisados, 5 (62%) dos PPCs (PPC2, PPC3, PPC4, PPC5 e PPC8) tem suas justificativas ligadas a uma perspectiva utilitarista do trabalho. Dois (25%) PPCs (PPC1 e PPC6) coadunam com a concepção de formação omnilateral do ser humano. Não há justificativa no projeto do PPC7 (13%).

Quadro 3 - Justificativas dos PPCs

COD.	Justificativa	Ano
PPC1	o presente documento trata da reformulação do Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio <u>numa concepção de educação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípio que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular</u> , possibilitando acompanhar as transformações que têm ocorrido no setor produtivo brasileiro, em especial o agropecuário, que vem tornando-se fundamental na expansão da economia brasileira sendo um dos setores que mais emprega e mais cresce no país.	2012
PPC2	Visando responder as demandas por profissionais que atendam a necessidade do mundo do trabalho emergente no Estado e contribuindo, substancialmente, para a qualidade dos serviços oferecidos nesta área, o IF Goiano propõe-se a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio em Informática para Internet, na forma integrada, por entender que contribuirá para a elevação da qualidade dos serviços prestados a população nesta área da atividade econômica.	2015
PPC3	A formação do profissional em Técnico em Agropecuária baseia-se na importância de melhorias na produtividade e aumento na eficiência dos sistemas produtivos agrícolas e pecuários , (...).Nesse contexto, o IF Goiano vem oferecendo o Curso Técnico em Agropecuária, contribuindo com a formação de mão de obra capacitada para atuar em diversas áreas de produção agrícola e pecuária. (...)Portanto, acredita-se que o curso tem oferecido uma boa formação para seus alunos, o que pode reverter em desenvolvimento da área agropecuária na Macrorregião do Baixo, Médio e Alto Araguaia, além de promover melhoria da qualidade dos serviços prestados à população.	2016
PPC4	O curso técnico em informática torna-se importante, pois oferece às comunidades de Iporá e região a oportunidade de acesso ao ensino técnico de qualidade atendendo a uma urgente demanda nacional por mão de obra qualificada	2016
PPC5	Assim, a oferta do Curso Técnico em Agropecuária está intimamente ligada às demandas de mercado e às prospecções de aproveitamento dos profissionais “de campo”, os quais, oriundos de um processo de formação baseada em competências, estarão aptos a fazer frente à demanda gerada e estimulada pelos arranjos das diversas cadeias produtivas do setor.	2013

PPC6	marco orientador desta proposta, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social , os quais se materializam na função social do Instituto Federal Goiano de <u>promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho</u> na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária,	2010
PPC7	O projeto não contém justificativa	2010
PPC8	o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio visa <u>consolidar a Educação Básica</u> , possibilitando o prosseguimento dos estudos e a <u>preparação básica para o trabalho</u> em informática e para o exercício da cidadania, nos termos dos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Decreto 5154/2004, da Resolução Nº1/2005, na forma Integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	2012

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Observa-se que mesmo os PPCs tendo sido elaborados após a aprovação do Decreto 5.154/2004, ainda prevalecem na sua maioria, aspectos relacionados a uma formação voltada para a profissionalização técnica do indivíduo. Tais aspectos são contestados e superados nos conteúdos dos documentos oficiais²⁶, o que demonstra que nem sempre o que é prescrito pelo ordenamento jurídico se efetiva na prática.

Ressalta-se ainda, que dos oito PPCs analisados, só dois (PPC6 e PPC7) foram elaborados antes da aprovação da Resolução CNE/CEB 6/2012 que estabeleceu as novas DCNEPTNM sendo os outros seis implementados na vigência da resolução em tela.

Esse resultado converge com Bezerra e Barbosa (2013), que em pesquisa semelhante, analisaram vinte e dois projetos políticos pedagógicos (PPPs) provenientes de IFs²⁷, que foram catalogados nos sites oficiais das instituições. O objetivo foi “discutir em que medida os PPPs catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada, os quais deveriam embasar a elaboração de PPPs de EMIEPT” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 4).

Segundo o estudo, quanto aos objetivos, dezesseis (68%) dos PPPs analisados tinham por objetivo fins profissionalizantes não atendendo os pressupostos do EMI. Somente seis (32%) contemplavam a formação integrada. Quanto à organização curricular, de acordo com os autores, dez (45%) apresentaram indícios de uma formação integrada. Por outro lado, doze (55%) não explicitaram em seu conteúdo a integração entre o ensino médio e a educação

²⁶ Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008, Parecer CNE/CEB nº 11/2012, Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

²⁷ IFPE, IFSC, IF Farroupilha, IFES, IFG, IFRN.

profissional. (BEZERRA; BARBOSA, 2013) Concordamos com os autores quando afirmam que,

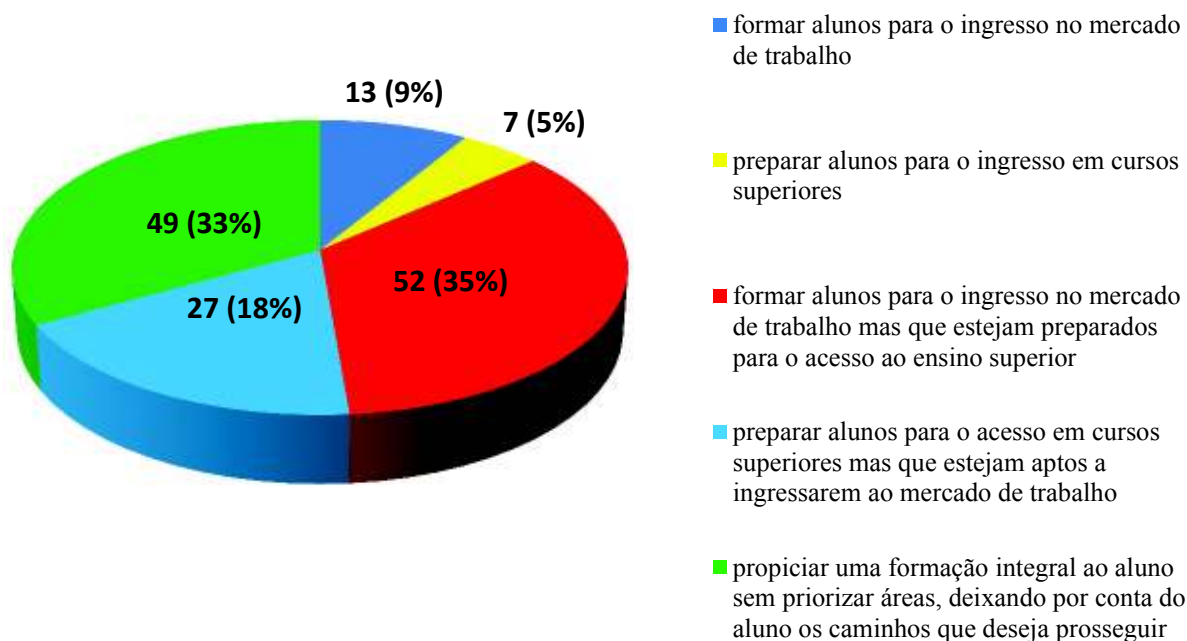
Pelo exposto, vimos que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus Projetos Político-Pedagógicos, não previram, majoritariamente, no âmbito do planejamento, uma formação que integre realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, os objetivos encabeçados para os egressos de CEMIEPT, cujos projetos político-pedagógicos foram catalogados, são predominantes profissionalizantes. O compromisso com a formação humana integral foi escamoteado. (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 12).

Nota-se que ainda estão latentes as noções de competência e empregabilidade numa perspectiva de formação do ser humano em atendimento as necessidades da produção flexível presentes na política anterior de educação profissional.

Apresenta-se em ambas as pesquisas, que nos projetos pedagógicos, apesar dos documentos oficiais que orientam a formação nos cursos de EPTNM tenha uma nova proposta de organização curricular, na prática não houve uma apropriação plena dos conceitos e princípios do EMI por parte das instituições.

Quanto a pergunta sobre a opinião do entrevistado “qual objetivo ele prioriza na formação dos alunos nos cursos de EMI”, ainda prevalece à formação para o trabalho com um viés propedêutico como opção de 35% dos entrevistados, 33% dos docentes opinaram por uma formação integral do aluno, deixando a ele a escolha em qual caminho prosseguir, 18% preparar os alunos para o acesso ao ensino superior, mas aptos ao mercado de trabalho, para 9% objetivo principal é formação para o mercado de trabalho e 5% responderam que preparar os alunos para o ensino superior é o objetivo final dos cursos em EMI.

Gráfico 12 - Opinião dos professores quanto ao objetivo na formação do(s) alunos no(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Após a análise das respostas dos professores e dos objetivos e justificativas dos PPCs dos cursos, podemos inferir que tanto para os colegas docentes entrevistados como para a comunidade do IF Goiano, o que predomina é uma visão de formação para o mercado mas que contemple a preparação para o ingresso no ensino superior. Para Pacheco (2011),

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (PACHECO, 2012, p. 67).

Ao observarmos essa percepção dos docentes sobre os objetivos do EMI para a formação do aluno, notamos um fato curioso e contraditório, a junção de duas visões educacionais fragmentárias de formação unilateral do ser humano. A visão utilitarista enquanto formação para o mercado de trabalho, conjugada com uma visão academicista de preparação para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Nesse aspecto, Cardozo nos alerta que

[...] deve-se ter cuidado com as propostas e experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloquentes favoráveis à formação integral do homem,

fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego (CARDOZO, 2008, p.13).

Diante desse cenário, que mostra as dificuldades da travessia, manifestando seus percalços, as respostas dos/das colegas quanto aos objetivos priorizados na formação nos deixaram instigados a compreender melhor um outro ponto primordial na proposta de EMI, que é a articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

6.2. Prática de integração entre os professores.

Retornando à análise dos sentidos da integração, segundo Ramos (2008), examinaremos o último sentido, que é o epistemológico, concernente à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Nas instituições de ensino, e em particular de educação profissional, se convencionou em ter uma separação das disciplinas de conhecimento geral (ensino médio) e das disciplinas específicas (formação técnica), em que as primeiras trabalham com as teorias e as segundas com a aplicação dessas teorias. Segundo Ramos (2008), essa divisão acontece devido ao fato de nossa formação docente ter ocorrido dentro de uma visão positivista, que fragmenta e hierarquiza os campos científicos e que nos leva a fazer tal divisão das disciplinas na escola.²⁸

De acordo com Ramos (2010), a abordagem do EMI quanto ao conhecimento não é definida de forma só geral ou só específica. Segundo a pesquisadora, “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência” (RAMOS, 2010, p. 53).

Esse sentido da integração tem como propósito propiciar aos estudantes a possibilidade de compreender de que modo os conhecimentos gerais são apoderados pelos conhecimentos específicos, manifestando-se em técnicas e métodos ou processos de trabalho. Por outro lado, também perceber as conexões e relações dos condicionantes históricos do trabalho, ou seja, o específico na totalidade. Essa relação entre geral e específico provoca a reflexão sobre a interdisciplinaridade como ferramenta norteadora sobre o fazer pedagógico, construção do currículo e abordagem dos conteúdos.

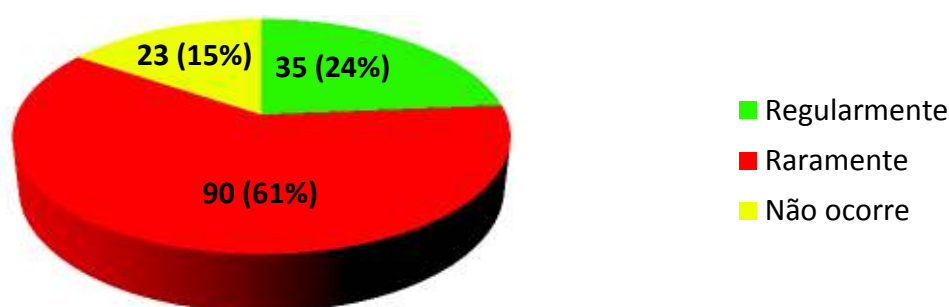
Em uma formação integrada, não há espaço para separação entre conhecimento geral e conhecimento específico, entre teoria e prática, mas um diálogo constante entre todas as

²⁸ E essa divisão se tornará mais evidente com a aprovação da reforma do Ensino Médio e a criação das áreas de “escolhas”.

disciplinas superando a visão fragmentada do positivismo, de forma que o princípio da totalidade seja alcançado.

Na opinião dos professores sobre a articulação entre as disciplinas da Educação Básica e a Educação profissional, 61% avaliaram que o diálogo entre as áreas raramente ocorre. Para 15% as áreas não se articulam; enquanto que 24% enunciam que essa articulação ocorre regularmente.

Gráfico 13 - Em sua avaliação, a articulação entre professores da área de formação geral com os professores da área técnica se dá:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em uma combinação de fatores, 76% dos professores avaliam que a articulação entre as disciplinas da Educação Básica e as disciplinas da Educação Profissional raramente ocorrem ou simplesmente não acontecem. Os dados retratam que há uma dificuldade de diálogo entre as disciplinas da Educação Básica e da Educação Profissional, o que compromete um dos eixos estruturante do EMI, que é a proposta de integração curricular.

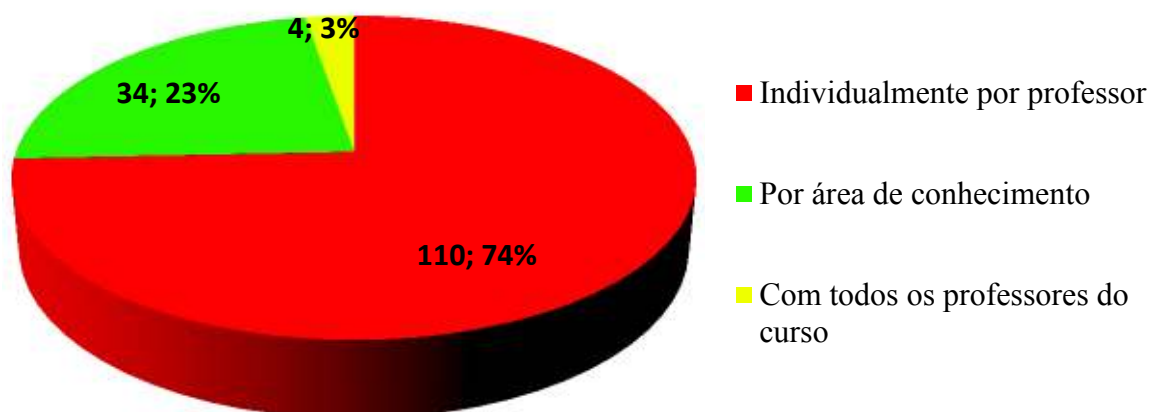
Segundo dados de pesquisa realizada por Silva (2009), com professores da rede de EBTT no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi, nas disciplinas da área do ensino médio 57,14% dos entrevistados não articulam seus conteúdos com os da área profissional, 28, 57% raramente e só 14,29% dizem articular seus conteúdos. Já os professores da área profissional 50% mencionaram articular seus conteúdos com outras disciplinas, 37,50% raramente e 12,50% não mencionaram ou não articulam seus conteúdos com outras disciplinas.

Tal dificuldade torna-se uma barreira para a consecução dos objetivos na organização de um curso dentro de uma concepção de EMI, pois, sem um diálogo entre as disciplinas que compõem o curso, a discussão entre a unidade dos conteúdos ou a sobreposição dos mesmos não ocorre.

Deve haver o entendimento por parte da comunidade escolar que formação por meio da concepção do EMI é um processo que deve envolver o conjunto de professores, as disciplinas (técnicas e propedêuticas), atividades dos cursos e não apenas em ações individualizadas de professores e disciplinas o que fragiliza e precariza a proposta do EMI de uma formação omnilateral.

Diante dos dados sobre a articulação das áreas, veio a indagação: mas se não há articulação entre as área, como planejam as disciplinas do curso, uma vez que o planejamento coletivo assume grande importância na concepção de EMI? Foi outro dado instigante encontrado na pesquisa. Segundo 74% dos entrevistados, o planejamento das disciplinas se dá de forma individual, 23% afirmaram que o planejamento é feito por área de conhecimento e 3% enunciaram que se dá com todos os professores do curso.

Gráfico 14 - As disciplinas que compõe o(s) curso(s) em que ministra aula são planejadas:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Esses números acendem o sinal amarelo quanto à oferta de um curso de EMI no IF Goiano. Como se pode pensar um curso de EMI no qual 74% dos professores não planejam as disciplinas em conjunto ou pelo menos por área de conhecimento?

Silva (2009), em pesquisa já mencionada, constatou dados semelhantes aos nossos. Segundo os dados coletados em seus estudos, 80,95% dos professores planejam suas aulas de forma individual. 4,76% por área de conhecimento e 14,29% de forma coletiva.

Os dados indicam dificuldade dos professores em planejarem suas aulas de acordo com a proposta de integração curricular. Tal fato demonstra uma contradição aos preceitos de

uma proposta de EMI. Como dizer aos alunos que o curso que frequentam tem por concepção a integração quando o próprio corpo docente planeja as disciplinas de forma unilateral e fragmentada?

Percebe-se que apesar de estarem diante de uma nova perspectiva de ensino, os professores ainda estão presos a uma organização curricular tradicional, na qual as disciplinas estão compartimentalizadas em conteúdos isolados.

São desafios a serem enfrentados por todos, no sentido de buscar soluções de mudanças nesse comportamento dos professores e, dessa forma, superar o trabalho docente taylorizado, ou seja, na forma individual e fragmentada, em busca de um planejamento coletivo onde o conhecimento seja concebido dentro de uma totalidade. Segundo Araújo (2013),

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem ser valorizadas, mas sem que isso signifique o abandono das estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender. (ARAÚJO, 2013, p. 15)

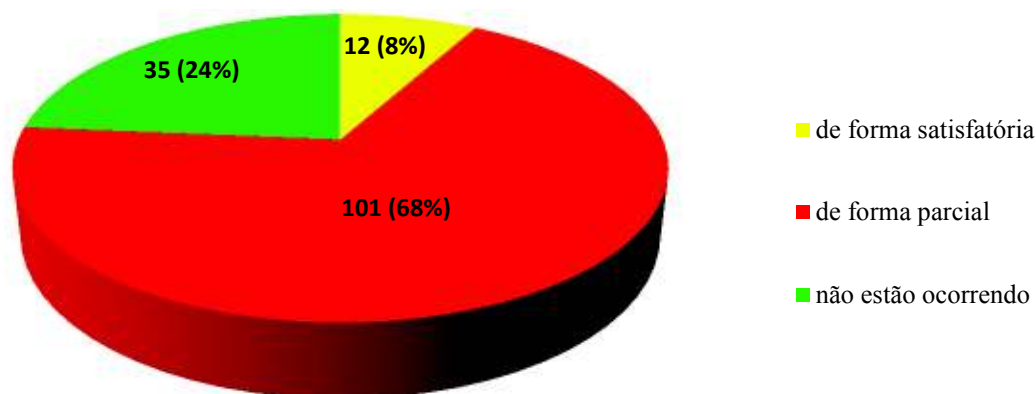
A importância do planejamento coletivo reside no fato de ser ele a base da construção e reconstrução da proposta curricular do EMI, pois é a partir dele que os professores organizam os conteúdos de suas disciplinas na perspectiva da totalidade.

Assim, a prevalência de um planejamento isolado e dicotômico em detrimento de um planejamento coletivo interdisciplinar, acaba comprometendo o desenvolvimento e as ações do currículo integrado. Se o planejamento se dá de forma individual a sua execução também se dará de forma individualizada. Importante destacar que a formação integrada exige

[...] uma outra postura epistemológica [...], recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade (RAMOS, 2008, p. 18).

A falta de um planejamento coletivo vem corroborar com outro dado da pesquisa que trata das experiências de integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas. Na opinião de 68% dos professores respondentes, as experiências estão ocorrendo de forma parcial. Para 24% não ocorrem e de acordo com 8% as experiências vem ocorrendo de forma satisfatória.

Gráfico 15 - Na sua opinião, as experiências de integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas estão ocorrendo:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O que fica evidenciado nos dados até agora analisados é a existência de um trabalho fragmentário dos professores e uma justaposição dos componentes curriculares do ensino médio com as disciplinas da educação profissional. Outra questão analisada, é que há uma falta de diálogo entre as áreas do ensino médio e profissional com uma clara dificuldade dos docentes de relacionarem e articularem suas disciplinas com as demais em um trabalho integrado onde 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” (RAMOS, 2005, p. 122).

Para consecução de uma proposta de EMI na sua integralidade, exige-se um rompimento de paradigmas onde a prática de ensino saia da forma individualizada e adquira contornos coletivos. O professor deve estar aberto a socializar sua prática com o grupo e dessa forma relacioná-la com outros campos de conhecimento. É trabalhar o específico com foco na totalidade

Assim, sem um trabalho interdisciplinar a possibilidade de um fracasso do projeto de EMI é grande. O desafio que se coloca é de estabelecer diálogos que caminhem no sentido da interdisciplinaridade e uma maior integração dos professores das diferentes áreas superando a fragmentação tanto das disciplinas quanto dos seus conteúdos. Como nos diz Machado (2008),

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e

esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p. 15)

É preciso ter em mente que a mesma transformação tecnológica que vem trazendo mudanças ao mundo do trabalho alcançou também a escola, uma vez que o trabalho escolar não está descolado das mudanças organizacionais que hoje vive a sociedade capitalista o que se traduz em contradições e desafios, mas também de possibilidades a serem enfrentados pela educação em torno da formação para o mundo do trabalho.

Tais dados revelam as dificuldades de discutir e concretizar essa forma de organização curricular na sua plenitude, a qual deve estar pautada em uma construção coletiva de um currículo integrado, no qual é fundamental o pleno conhecimento e compreensão de sua concepção, princípios, objetivos e finalidades por parte da comunidade escolar, em especial os docentes.

Assim, na tentativa de compreender o quadro até aqui apresentado, buscamos analisar na próxima seção o entendimento dos colegas quanto aos conhecimentos e compreensão dos mesmos sobre a concepção do EMI.

6.3 Conhecimento e compreensão dos professores sobre concepção do EMI

O projeto de um curso de EMI tem como pressuposto uma oposição às propostas hegemônicas de formação unilateral concebidas em favor da lógica do capital. Em contraposição a esse modelo, o EMI promove aos filhos da classe trabalhadora a oportunidade de uma formação humana integral capaz de

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação do trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica, e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Mas para que esse processo contra hegemônico se materialize de forma plena, é necessário que os atores envolvidos no processo conheçam e compreendam a concepção de EMI. É imprescindível para o sucesso da proposta que toda equipe tenha a formação necessária para atuar nessa modalidade de ensino, pois a compreensão de seus fundamentos, princípios e conceitos fará uma profunda diferença na prática pedagógica dos professores e por extensão na transformação da vida de muitos alunos.

Assim, o nível de conhecimento desses fundamentos pode conduzir a um maior ou menor grau de desenvolvimento da proposta de integração.

O documento produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC/MEC), denominado de **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base** (2007), o primeiro elaborado pela SETEC/MEC sobre o EMI, tem por objetivo esclarecer e orientar sobre as concepções e diretrizes para implementação do EMI. Com textos de Dante Henrique Moura, Marise Nogueira Ramos e Sandra Regina de Oliveira Garcia²⁹, o documento expressa o fundamento do ensino médio integrado como

[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40).

No documento, o EMI em sua centralidade de formação se aproxima de uma perspectiva gramsciana, na qual o trabalho, a cultura e a ciência se articulam no sentido de proporcionar o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

O EMI remonta a uma concepção socialista de educação abordada no segundo capítulo deste estudo, que tem o trabalho como princípio educativo “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86).

Em outra parte, o documento trata da superação da fragmentação entre a formação geral e a formação profissional, traçando os pressupostos de um projeto unitário de ensino alicerçado no conceito de trabalho enquanto princípio educativo mediado em suas dimensões ontológica e histórica.

Enquanto ontológico,

[...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (BRASIL, 2007, p. 46).

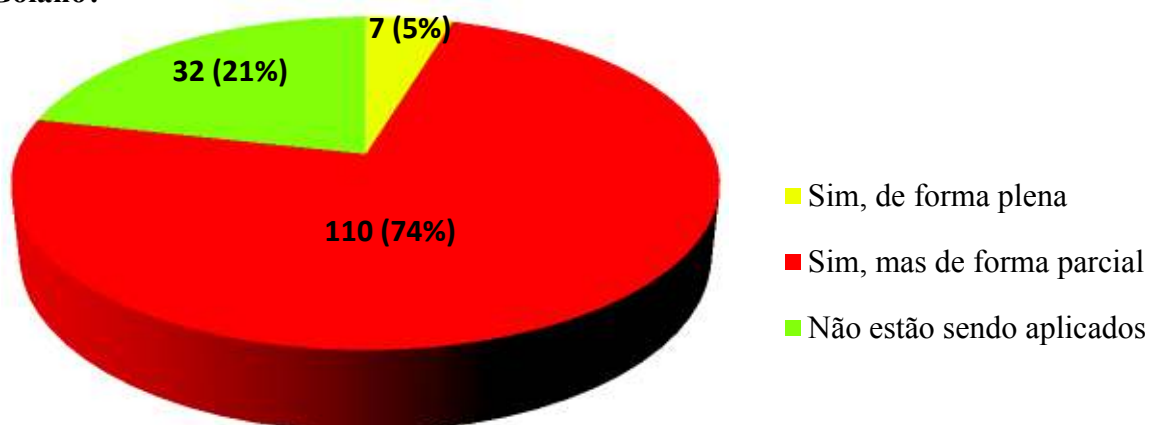
²⁹ Pesquisadores da área Educação e Trabalho que vem discutindo a proposta do EMI.

Sob o prisma histórico,

[...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho (BRASIL, 2007, p. 46-47).

Diante dos pressupostos do documento base, perguntamos aos professores pesquisados, se, dentro de uma análise crítica, os conceitos do Currículo Integrado, na prática, estão sendo aplicados? Para 95% dos docentes entrevistados, os conceitos estão sendo aplicados de forma parcial ou não estão sendo aplicados. Só 5% dos entrevistados responderam que a aplicação dos conceitos vem ocorrendo de forma plena.

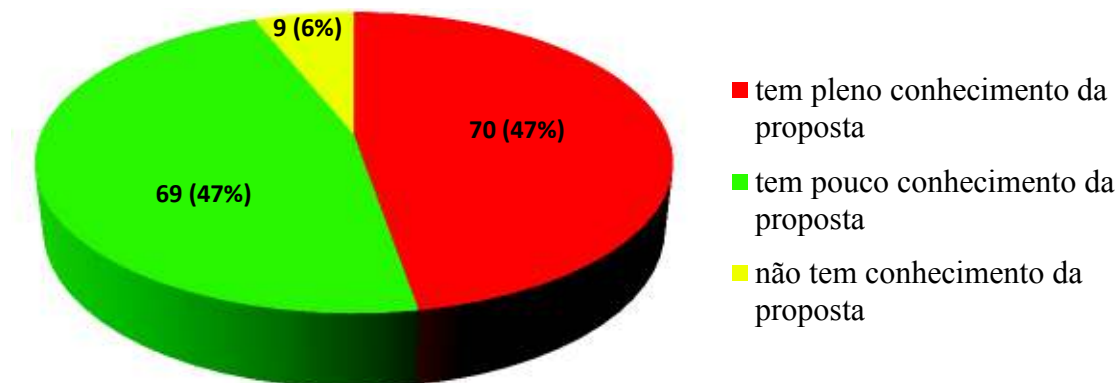
Gráfico 16 - Em uma análise crítica, na sua avaliação, a aplicação dos conceitos do currículo integrado vem ocorrendo na prática no IF Goiano?



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Diante das respostas totalmente insuficientes em relação aos pressupostos, na tentativa de compreendermos o porquê dos conceitos de EMI estarem sendo aplicados de forma parcial no IF Goiano, perguntamos aos professores: qual o conhecimento que possuíam sobre a proposta curricular do curso de EMI em que ministravam aulas. 47% responderam que tem pleno conhecimento da proposta. Outros 47% disseram que tem pouco conhecimento da proposta e 6% não a conhecem.

Gráfico 17 - Sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do curso em que ministra aula você diria que:



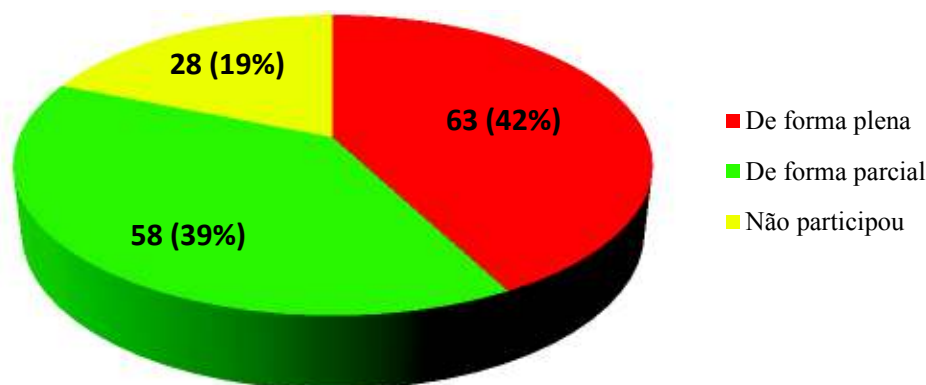
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Esse dado nos preocupa pelo fato de que mais da metade dos professores pouco conhecerem ou desconhecem por completo a proposta curricular dos cursos que atuam. O desconhecimento da concepção curricular que embasa o curso faz com que o docente não traduza, na sua prática pedagógica, os aspectos políticos-ideológicos, filosóficos e pedagógico-curricular presentes na proposta, o que dificulta a sua implementação.

Um dado que pode explicar o fator do pouco conhecimento dos professores sobre a proposta curricular do curso que ministram aulas está relacionado à participação do docente na elaboração do PPC do curso.

Sobre a atuação dos professores na elaboração do PPC, 42% dos docentes disseram que participaram de forma plena na elaboração do PPC; 39% participaram de forma parcial e 19% não participaram, ou seja, menos da metade dos entrevistados participaram de forma efetiva na elaboração dos PPCs dos cursos que atuam.

Gráfico 18 - Você participou da elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico do(s) curso(s) em que ministra aulas?



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Ressalta-se mais uma vez, que para uma proposta pedagógica se efetive na prática, a sua construção deve ocorrer de forma coletiva, com a participação individual crítica e atuante dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É por meio desse ato coletivo que é possível assegurar que os princípios, ideais e concepções do grupo sejam retratados no documento.

De acordo com Murta (2004), há a necessidade por parte dos profissionais responsáveis pela formação dos discentes na escola, da construção de um projeto coletivo de educação “tendo em vista uma atuação coerente e articulada na direção de um ideal comum de homem e sociedade.” (MURTA, 2004, p. 21), pois

[...] para dar conta da tarefa educativa de forma coerente e integrada, é preciso que os profissionais da escola dialoguem entre si e busquem acordos fundamentais que norteiem suas ações educativas, quaisquer que sejam suas especialidades. Sem esses referenciais amplos, que funcionam como um grande filtro comum, a escola fragmenta-se internamente, ficando sujeita a posicionamentos individuais desarticulados, a modismos e à pressão de demandas externas pontuais que encontram espaço na ausência de um projeto institucional forte. (MURTA, 2004, p. 22).

Dessa forma, o indivíduo se identifica como fazendo parte do processo, e mediante a esse reconhecimento de pertencimento, cria-se a identidade do profissional com o curso e com a instituição, o que pode levar a um maior comprometimento dos sujeitos envolvidos e assim alcançar os objetivos propostos no PPC para a formação do aluno.

Assim, é de fundamental importância revisitar os PPCs, e organizar o currículo adequando-os às orientações das DCNEPTNM de modo a superar as visões fragmentárias da

organização curricular apoiada em proposta educacional voltada para uma formação humana integral.

Ressaltamos que nesse estudo, não temos a pretensão de verticalizar o estudo de conceitos específicos sobre o currículo, mas expor em linhas gerais como esse elemento pedagógico influencia no direcionamento do curso, e para melhor analisar a percepção dos professores de EMI sobre seu caráter e importância, desenvolvemos algumas reflexões abaixo.

6.3.1 Sobre a concepção de currículo

Entende-se que a concepção curricular (currículo) assume grande importância na construção do PPC, pois constitui o elemento central em uma proposta pedagógica de EMI. Importante ressaltar que a nossa ideia de currículo não se remete apenas a uma organização burocrática dos conhecimentos em disciplinas e conteúdos que são transmitidos de forma inerte.

Partimos de uma perspectiva crítica onde a organização curricular é entendida como uma produção cultural construída nos embates políticos, econômicos e sociais da vida em sociedade. Na verdade, o currículo dentro dessa perspectiva, balizada nos pressupostos do marxismo, tem vida e está imbricado de conceitos que o constitui como: a ideologia, a cultura e o poder.

Engana-se quem pensa que o currículo é meramente um instrumento pedagógico científico e racional que comporta neutralidade na transmissão de conteúdos para socialização do indivíduo na sociedade, onde muitas vezes é reduzido a um conjunto de disciplina denominado de “matriz curricular”.

No sistema capitalista, onde a sociedade está cindida em classes, a organização curricular reflete os ideais, interesses e pensamentos das classes dominantes e está suscetível a influência de determinantes econômicos, sociais e políticos. Segundo Apple (2008), não há neutralidade no currículo, ele

[...] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p. 59, grifos do autor).

A organização curricular assume um papel estratégico na disputa de projetos hegemônicos, sendo utilizado como instrumento ideológico de dominação, controle e interferência de uma classe sobre a outra como também de instrumento contra hegemônico.

A Educação Profissional como parte dessa sociedade também está sujeita às disputas ideológicas de controle e dominação. Para tanto Ramos (2016) nos alerta

[...] para o desafio da luta organizada dos educadores e para o princípio de que a disputa do currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes (RAMOS, 2016, p. 2)

Assim, nos últimos 23 anos, dois projetos disputam a hegemonia na organização curricular da Educação Profissional no Brasil. O primeiro projeto está ligado às propostas neoliberais e aos princípios do capital humano que subordinam a educação ao mercado de trabalho e teve na pedagogia das competências a concepção educacional orientadora dessa proposta, tornando-se, a época, forma hegemônica da EP enquanto possibilidade na formação do trabalhador, adotando como metodologia o trabalho por projetos.

Seu instrumento legal normativo foi o Decreto 2.208/1997 editado no governo de FHC que estabeleceu um intenso processo de mercantilização e desqualificação do ensino profissional.

A justificativa para a adoção de tal proposta educacional, já amplamente discutida neste trabalho, estava na necessidade da educação nacional, em especial a profissional, adaptar-se para atender aos interesses do capital produtivo em virtude das transformações tecnológicas, econômicas e organizacionais do trabalho que exigia “a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido (...).” (FERRETI, 2002, p. 300)

Os pontos valorizados pela noção de competência estão relacionados a fatores subjetivos focados nas capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, conforme estabelecido nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000).

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (**o saber**, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o **saber fazer** elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (**o saber ser**, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. Em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. **A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de**

alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, **em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.** (BRASIL, 2000, p. 10)

Segundo Deluiz (2001) a concepção de competência tem como noções estruturantes a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade tendo como finalidade a formação de trabalhadores flexíveis, “eficientes” e “eficazes”, capazes de se adaptarem às transformações do processo produtivo.

Para Ramos (2005),

[...] a noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana. Seu caráter ideológico visa a conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica de mundo (RAMOS, 2005, p. 112).

Nesse contexto, o currículo ficou preso aos princípios e pressupostos utilitaristas e pragmáticos da noção de competência reduzindo seu objetivo a aquisição de habilidades e competências que são elementos essenciais aos interesses mercantis relativizando o conhecimento.

O segundo projeto traz na sua proposta educacional a concepção da formação humana omnilateral, sendo o trabalho o princípio balizador da prática educativa tendo como marco regulatório legal o Decreto 5.154/2004 aprovado no Governo Lula.

A organização curricular foi centrada na formação integral do ser humano tendo o trabalho como princípio educativo, contemplando as dimensões da ciência, cultura e tecnologia, contrapondo-se a visão de formação unilateral voltada apenas à preparação de mão-de-obra para atendimento ao mercado. O que se busca nessa concepção é a “consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

A finalidade do currículo integrado é superar a fragmentação do conhecimento tão presente no sistema capitalista de produção onde o EMI seja entendido para além de uma formação meramente técnica focada somente no “saber fazer”.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que expressa as indicações da elaboração das DCNEPTNM, estabelece como

[...] pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal

maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2012, p. 29)

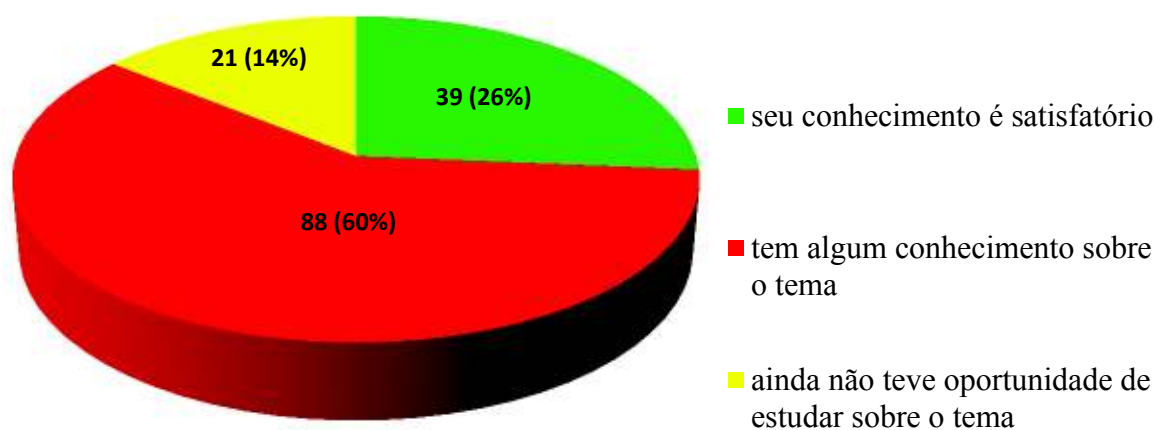
Para Ramos (2005), a organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico deve estar fundamentada nos pressupostos de que:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimento gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) seja baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciem o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p. 109)

Diante do exposto até aqui, sobre a importância do currículo na elaboração e execução dos processos escolares que refletem questões internas e externas do contexto escolar, bem como das duas propostas educacionais antagônicas que influenciaram (e ainda influenciam) o desenvolvimento da proposta curricular para EPTNM, fica explicitado ser de fundamental importância o conhecimento por parte dos professores das bases teórico-metodológicas que fundamentam a concepção curricular que regem seus cursos, uma vez que esse conhecimento impacta decisivamente na sua prática pedagógica, pois por meio da sua organização é que se dá o norte nas ações dos docentes.

Dessa forma, questionamos os professores sobre os seus conhecimentos quanto à concepção de currículo integrado, uma vez que é esta a concepção a ser seguida tomando por base as DCNEPTNM e o Documento Base (2007): 60% responderam ter algum conhecimento sobre o tema, 26% disseram ter conhecimento satisfatório e 14% enunciaram que ainda não tiveram a oportunidade de estudar sobre o tema.

Gráfico 19 - A respeito da concepção de Currículo Integrado você diria que:



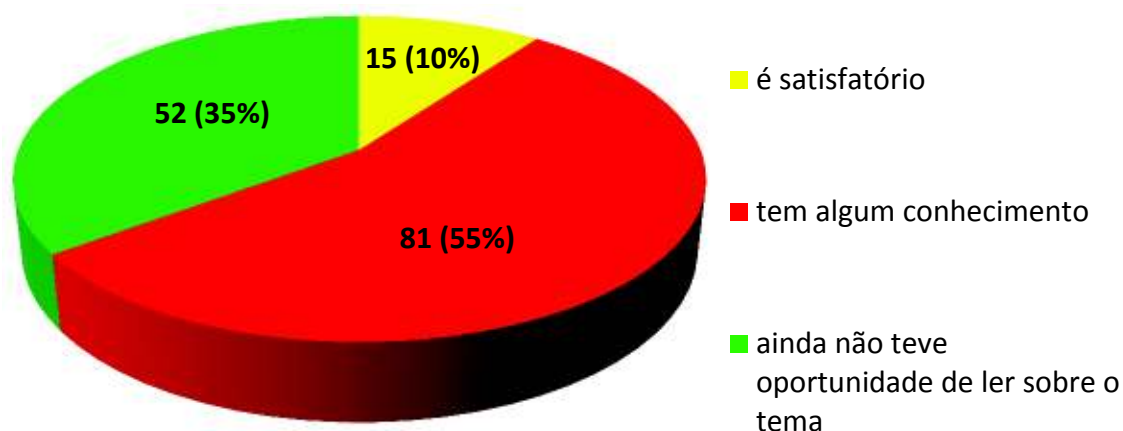
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Percebe-se que a grande maioria dos professores, 60% para ser exato, apontou ter um conhecimento superficial sobre os conceitos da concepção de currículo integrado.

Para uma maior compreensão do porquê desse resultado, questionamos os professores sobre o conhecimento de três categorias já estudadas neste trabalho, e que são essenciais no desenvolvimento de uma concepção de EMI, cujo foco é a formação humana integral, são elas: a politecnicidade, a omnilateralidade e a escola unitária.

Quanto ao conhecimento da concepção de politecnicidade tivemos as seguintes respostas: 55% dos professores pesquisados responderam ter algum conhecimento sobre o conceito de politecnicidade; 35% não tiveram oportunidade de ler sobre o tema e 10% disseram ter conhecimento satisfatório.

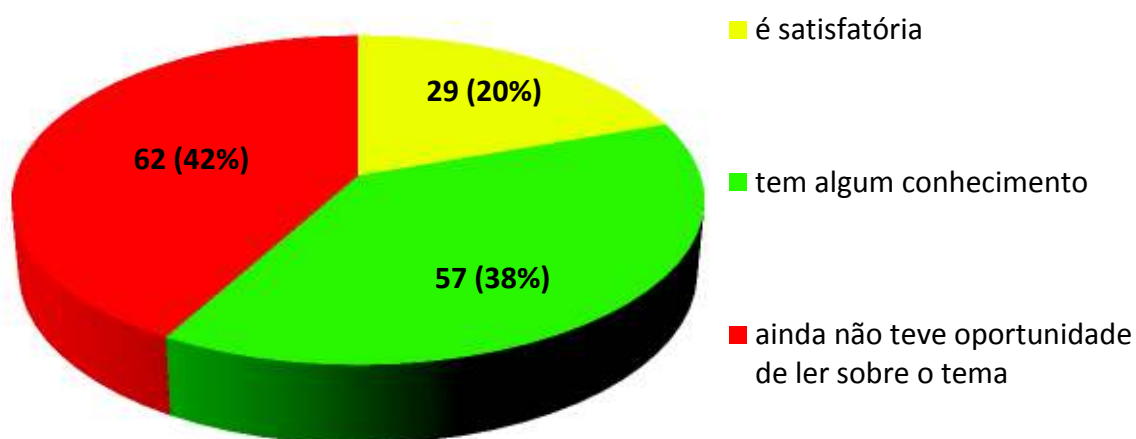
Gráfico 20 - Sobre o seu conhecimento da concepção de politecnia, você diria que:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Sobre o conhecimento do conceito de formação humana omnilateral, 42% ainda tiveram a oportunidade de ler sobre o tema; 38% tem algum conhecimento sobre o conceito e 20% disseram ter conhecimento satisfatório.

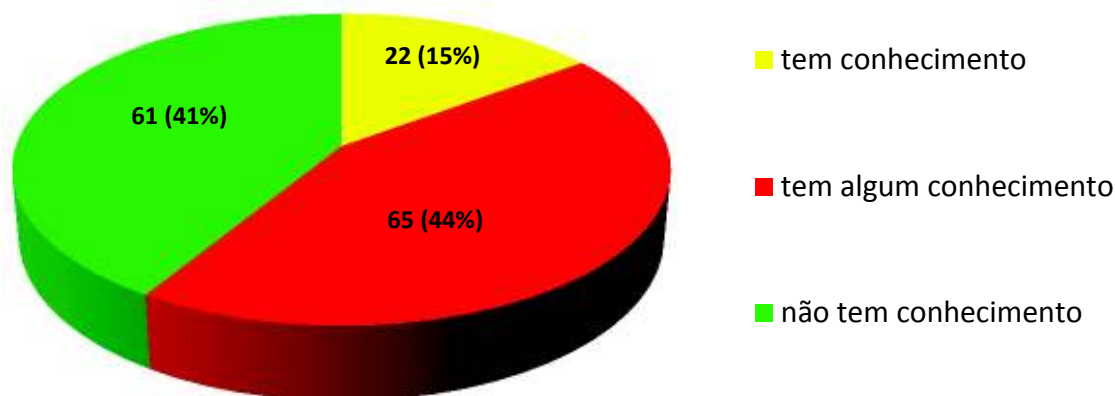
Gráfico 21 - Sobre o seu conhecimento da formação humana omnilateral, você diria que:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Quanto a concepção de Escola Unitária, 44% disseram ter algum conhecimento; 41% não tem qualquer conhecimento e 15% tem conhecimento.

Gráfico 22 - Sobre a concepção de "Escola Unitária" você diria que:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O que se depreende com análise dos dados é que há um certo nível de conhecimento dos professores sobre a concepção de EMI, mas esse conhecimento se reflete em noções gerais sem o aprofundamento dos princípios fundamentais que orientam essa modalidade de ensino. Sobre esse fato Araújo (2013) reforça que,

[...] o EMI não foi compreendido como um projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. Em geral o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização (ARAÚJO, 2013, p. 5).

Essa pouca compreensão dos docentes sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da concepção de EMI, ou seja, de uma articulação orgânica entre a formação geral e a formação técnica, fragiliza a concretização de uma proposta político-pedagógica de integração assentada numa perspectiva de formação omnilateral do ser humano defendida por essa modalidade de ensino.

Esse contexto revela os limites da compreensão dos professores sobre os pressupostos básicos (aspectos políticos, ideológicos, filosóficos e metodológicos) de um currículo integrado para o EMI necessários a uma efetiva sustentação da prática pedagógica de integração.

Assim, para uma melhor compreensão sobre a fragilidade apontada nos dados da pesquisa, quanto ao pouco conhecimento dos docentes em relação à base conceitual do EMI,

houve a necessidade de analisarmos a formação inicial desses professores bem como sua formação continuada.

6.4 Formação inicial e continuada dos professores para atuarem no EMI

Outro ponto a ser destacado no Documento Base é a importância dada à formação de professores para atuar no EMI. Ele aponta duas fragilidades que necessitam ser superadas para a plena implementação do EMI: falta de quadro de professores e a sua formação para atuarem no EMI.

A primeira fragilidade deve-se ao fato do desmonte da educação profissional durante o governo FHC, com a diminuição da oferta de cursos de EMI, que foi denunciada pelos presidentes dos conselhos que congregavam na época, às instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³⁰. Em artigo publicado na seção “Opinião” do jornal Folha de São Paulo, de 20 de setembro de 2006, sob o título “FHC e as escolas técnicas”, os presidentes relataram que nos dois mandatos de FHC (1995 -1998 e 1999 a 2002) houve um descaso com as instituições federais de educação profissional, a começar pela publicação da Lei nº 9.649/98, que proibia a expansão do Sistema Federal de Educação Profissional.

Ainda segundo Caldas, Neto e Azeredo (2006),

[...] de 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 escolas. Em 1998, o orçamento do sistema atingiu o fundo do poço: R\$ 856 milhões, a valor presente. A título de comparação, o atual governo autorizou, de 2003 a 2006, a contratação de 3.433 docentes e técnicos, e o orçamento do sistema, em 2005, atingiu R\$ 1,2 bilhão.[...] Por miopia, FHC autorizou o funcionamento de apenas dez escolas técnicas federais em oito anos (cinco sem quadro de pessoal), enquanto Lula encerra o primeiro mandato autorizando 32 (além de 18 escolas privadas federalizadas). Mas isso não é tudo. ***FHC, pelo decreto nº 2.208/97, proibiu a oferta de ensino médio integrado à educação profissional. Seu ministro, pela portaria nº 646/97, fixou metas para diminuição da oferta de ensino médio pelas escolas técnicas federais.*** Hoje, estamos colhendo os frutos desses equívocos, sobretudo São Paulo. Por razões de identidade ideológica, o Estado adotou essa visão de maneira mais determinada. Resultado: entre 2003 e 2004, o ensino médio perdeu 137 mil matrículas no país (CALDAS, NETO, AZEREDO, 2006, n.p. grifos nossos).

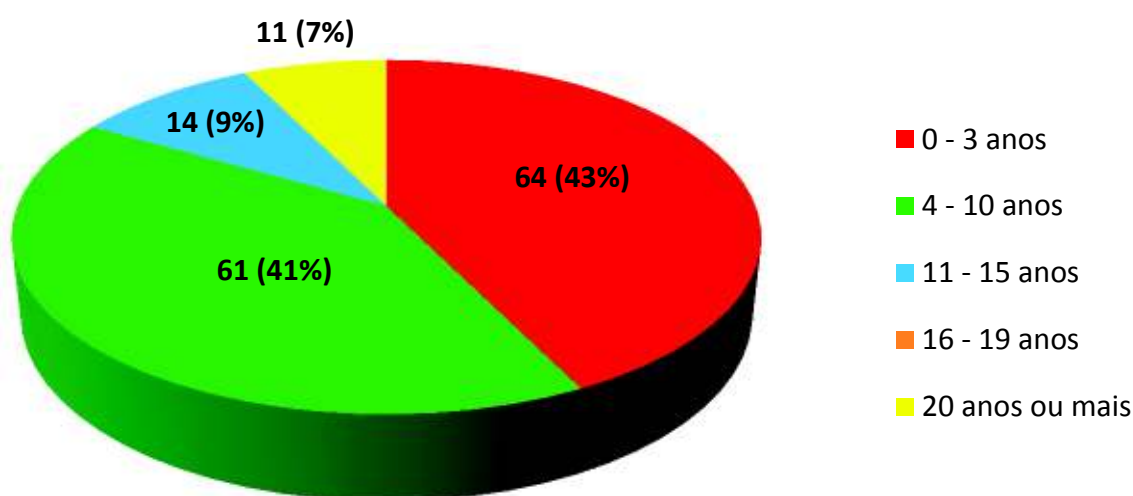
Com a criação dos IFs, por determinação legal, hoje 50% das vagas são destinadas aos cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada. Houve uma recomposição do quadro de professores, tendo em vista que foram criadas, pela Lei

³⁰ Luiz Augusto Caldas, presidente do Concefet (Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica); Joaquim Rufino Neto, presidente do Coneaf (Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais) e Genival Alves de Azeredo, presidente do Condetuf (Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais).

11.740/08, 12.300 vagas de professores, o que representou, segundo Machado (2011), um crescimento de 78,9% do corpo docente para atuarem nessas instituições, o que solucionou em grande parte a primeira fragilidade.

De acordo com a pesquisa realizada, 84 % dos professores que estão em atividades no IF Goiano, têm entre 3 a 10 anos de trabalho na instituição; 9% entre 11 e 15 anos e 7% têm 20 anos ou mais.

Gráfico 23 - Tempo de Trabalho no IF Goiano



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Observa-se que grande parte das contratações ocorreu após a publicação do Decreto 5.154/2004 e da Lei 11.892/2008 que estabeleceram os princípios do EMI e sua obrigatoriedade nos IFs. Ressalta-se que entre os docentes com até 10 anos de trabalho, 51% foram empossados nos últimos três anos, após a publicação Lei 11.740/2008 que aumentou o quadro de professores dos IFs.

A segunda fragilidade apontada no documento reporta à formação desses professores que passaram a constituir o quadro dos IFs. Segundo o documento, há a necessidade de elaboração de uma proposta para formação desses docentes que deve ocorrer em duas dimensões: formação inicial e formação continuada.

Na formação inicial, o enfoque deve ser tanto nos professores das disciplinas técnicas como das disciplinas gerais. Na formação dos professores das disciplinas técnicas a questão se encontra na sua graduação. Formados em nível de bacharelado não possuem formação pedagógica desejada para o exercício da docência.

Em pesquisa realizada com professores-enfermeiros de um curso técnico em enfermagem em Campo Grande/MS, Ferreira Lima (2008) caracteriza muito bem a trajetória de um bacharel atuando na docência.

Sabe-se que a formação inicial do enfermeiro não é voltada para o exercício da docência, e sim para fornecer a base teórica e prática para sua atuação profissional específica e para favorecer a sua educação permanente. A educação permanente visa à continuidade da educação após a graduação, mas com fins de manter a atualização em serviço, compreendendo a evolução científica e tecnológica que se dá a passos gigantescos, não abrangendo a docência ou quaisquer outros aspectos de ação pedagógica do enfermeiro e sim, a técnica. (FERREIRA LIMA, 2008, p. 867)

Já os licenciados, apesar de terem na sua graduação formação pedagógica para atuarem como professores no ensino fundamental e médio, mas de caráter propedêutico, não possuem uma formação voltada para atuarem no EMI,

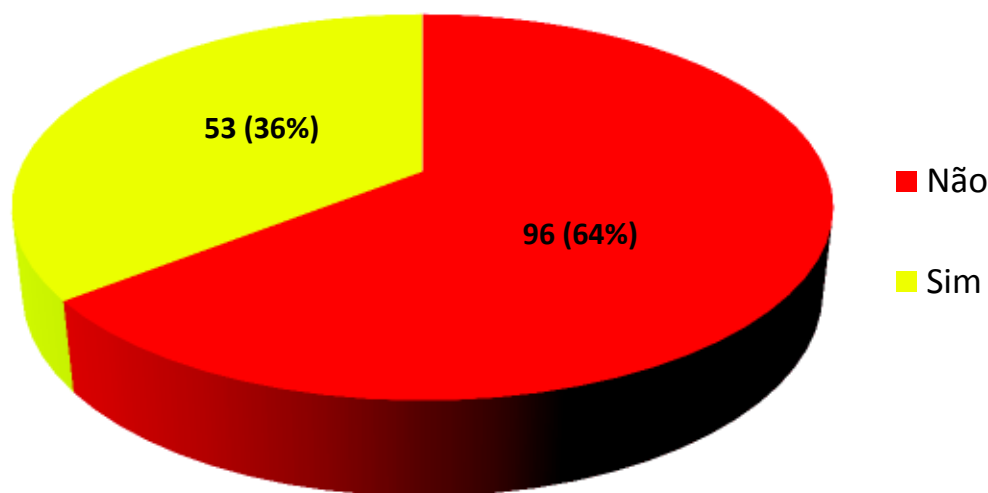
[...] uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 32).

Outro fato negativo a destacar na formação dos licenciados, é que na maioria das instituições formadoras de professores, a ênfase na formação docente está predominantemente centrada no domínio dos conteúdos específicos da área ficando a formação pedagógica relegada a segundo plano.³¹

Para confirmar tal colocação, 64% dos professores pesquisados não tiveram contato com o tema currículo integrado na sua formação inicial, o que demonstra que passados 13 anos do documento tal ponto se mostra uma dificuldade na consolidação do EMI, uma vez que os profissionais que ingressam no IF Goiano não possuem experiência prática nessa modalidade de ensino e muitos não possuem formação pedagógica, como é o caso dos bacharéis.

³¹ Segundo Aranha (2008) “A concepção predominante nos cursos superiores voltados para a licenciatura na qual concebe-se a formação docente como, apenas, um apêndice dos conteúdos gerais da graduação do bacharelado. Assim, estabeleceu-se o modelo “3 + 1” na qual dedica-se 3/4 da formação para conteúdos específicos da área e um quarto para as chamadas “disciplinas pedagógicas”. Esse modelo tem como pressuposto que o essencial para a formação dos professores é o domínio dos conteúdos específicos da área. A questão educacional transforma-se, apenas, num verniz pedagógico, trabalhado insuficientemente nos cursos e, muitas vezes, pouco compreendido pelos alunos e outros professores das licenciaturas.” (ARANHA, 2008, p. 132).

Gráfico 24 - Em algum momento da sua formação inicial você teve contato com o tema "Currículo Integrado"?



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

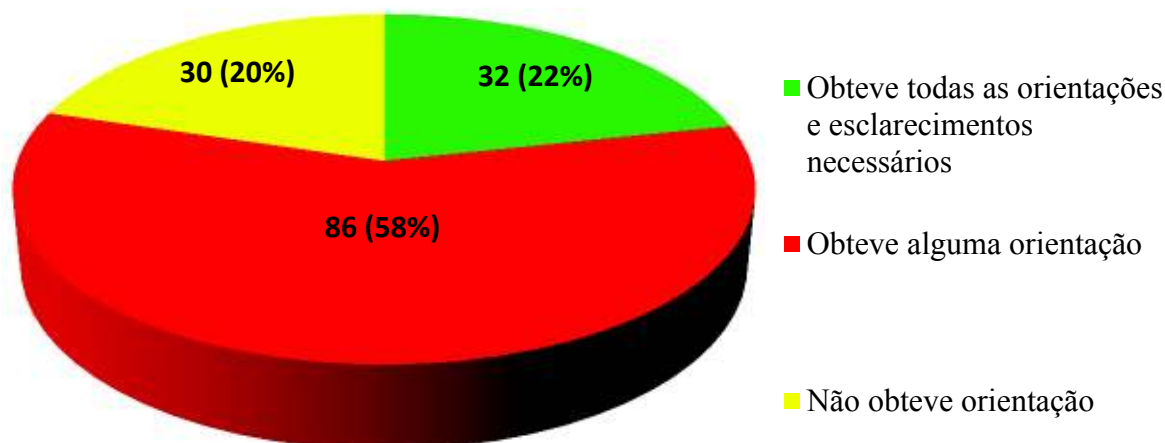
Observa-se que há um vazio ou mesmo uma omissão por parte das instituições formadoras de professores, de debates sobre a Educação Profissional nos cursos de licenciaturas. É como se essa modalidade de ensino inexistisse na legislação da educação brasileira ou que não merecesse atenção necessária nos currículos das licenciaturas.³²

Outra questão a ser ressaltada é que nas provas de seleção de professores não se exige conteúdo sobre EMI, o que se mostra uma contradição, uma vez que a lei de criação dos IFs determina que 50% das vagas sejam destinadas ao ensino técnico preferencialmente na forma integrada, mesmo assim, “ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo” (MACHADO, 2011, p. 691).

Os professores foram questionados se ao adentrarem o IF Goiano receberam as orientações necessárias para atuarem em curso de EMI. Segundo 58%, obtiveram alguma orientação, 22% enunciaram que obtiveram todas as orientações e esclarecimentos necessários e 20% responderam que não obtiveram orientações.

³² Apesar de não ser o objeto de estudo deste trabalho, mas ressalta-se que nas licenciaturas ofertadas pelo IF Goiano a EP também não é abordada nos seus currículos. Lamb, Welter e Marchezan (2014) após pesquisa realizada em 62 cursos de licenciaturas ministrados pelos IFs, afirmam que “com relação aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (...), praticamente se restringe à oferta da disciplina de Libras” (LAMB; WELTER; MARCHEZAN, 2014, p. 14).

Gráfico 25 - Quanto as orientações e esclarecimentos sobre os princípios políticos, pedagógicos e didáticos visando o trabalho docente no(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio você:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em uma instituição singular como os IFs, onde o seu modelo organizacional pedagógico-administrativo se diferencia das demais escolas públicas e privadas, é imperativo que a recepção dos novos professores tenha como objetivo prepará-los para o novo, municiando-os de toda informação possível sobre a instituição, o curso e a concepção educacional utilizada na proposta pedagógica. Tal atitude propiciará maior segurança e conforto ao novo professor para enfrentar os desafios da formação da educação profissional em uma perspectiva integradora com o ensino médio.

Os três gráficos apresentados revelam um fator preocupante que pode influenciar negativamente na consolidação da proposta de EMI, que é a falta de experiência dos docentes nessa modalidade de ensino. Como mostra a pesquisa, 43% dos docentes ingressaram no IF Goiano nos últimos três anos, dos quais, 76% nunca tiveram contato com o tema currículo integrado.

Em 2006, tal fato já era uma preocupação a ponto de ser expresso pelo vice-presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Dênio Rebello Arantes, durante o VIII Simpósio da Série Educação Superior em Debate, cujo tema foi a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que [...] têm mestrado e doutorado, mas por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior. Para muitos, esta é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o Cefet para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. Recentemente, depois de uma longa discussão, um desses nossos novos professores diz: *realmente a gente não está sabendo formar técnicos*. Se você pedir para ele formar um graduado, ele sabe, agora se você pedir para ele formar um técnico ele não sabe (INEP, 2008, p. 244, grifos do autor).

Segundo Machado (2011), ainda hoje existe um entendimento equivocado de muitos professores sobre o EMI de forma a ligá-lo às práticas pedagógicas referentes à extinta Lei 5.692/71 com a justaposição dos conteúdos do ensino médio com alguma habilitação profissional.

Assim, diante do contexto explicitado, torna-se crucial o desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores para atuarem no EMI no IF Goiano, pois

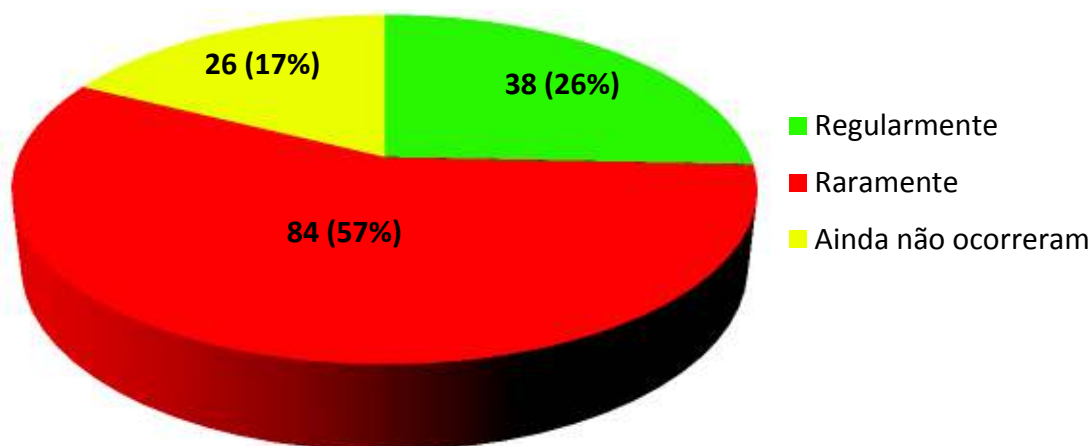
[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

Isto posto, encontra-se ainda no segundo ponto de fragilidade mencionado no documento a ser refletido, o ponto da formação continuada, pois

[...] para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos têm um papel estratégico na consolidação dessa política (BRASIL, 2007, p. 32).

Sobre esse tópico, a pesquisa revela que a oferta pela instituição de formação continuada aos docentes sobre o EMI está acontecendo de forma esporádica, uma vez que 57% dos professores responderam que raramente ocorrem cursos, seminários e fóruns de discussões sobre a integração entre a educação básica e a educação profissional.

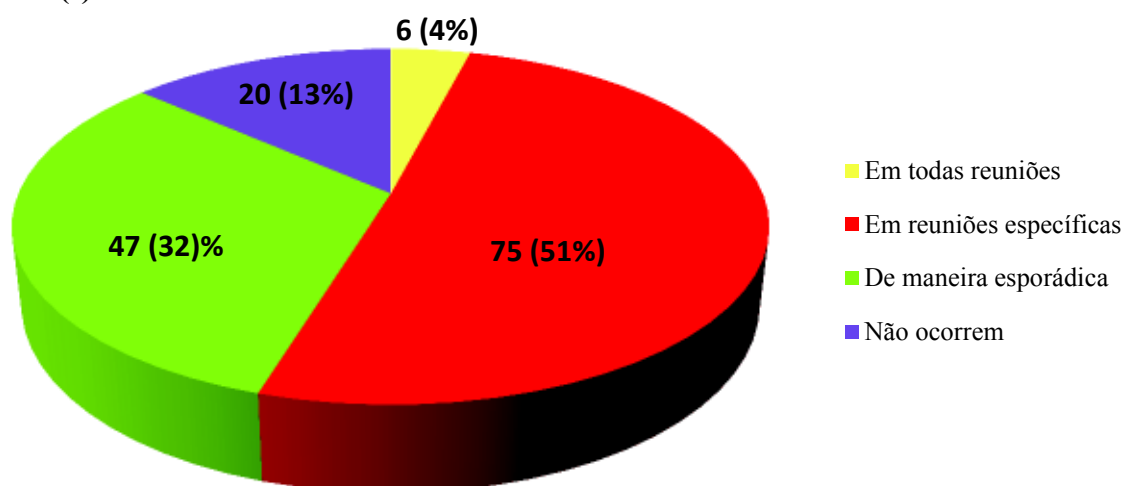
Gráfico 26 - Na sua instituição, cursos, seminários, fóruns de discussão sobre a integração do ensino médio e a educação profissional ocorrem:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Outro dado a ser ressaltado, segundo as respostas dos docentes ao questionário, diz respeito às discussões sobre as formas de integração entre as disciplinas da educação básica e as da educação profissional durante as reuniões pedagógicas. Para 45% dos entrevistados, as discussões não ocorrem ou se dão de forma esporádica. Para outros 51% ocorrem em reuniões específicas e 6% responderam que as discussões acontecem em todas as reuniões.

Gráfico 27 - Nas reuniões pedagógicas, há momentos de discussão sobre as formas de integração entre as disciplinas do(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio?



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Ao analisarmos os dados dos gráficos nº 26 e 27 percebemos que há poucos momentos destinados a debates sobre a concepção do EMI na instituição, seja como formação continuada dos docentes (cursos, fóruns, palestras, seminários, etc.) ou em discussões em reuniões pedagógicas.

De acordo com o Documento Base da EPTNM, para que haja condições para uma efetiva implantação e consolidação de uma concepção de EMI na escola, é fundamental

[...] a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas. (...) a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. (...) Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas (...). **Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola;** que não é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”. (BRASIL, 2007, p. 54, grifo nosso).

Acreditamos que em uma proposta de EMI é de fundamental importância que discussões e estudos sobre seus princípios e fundamentos ocorram de forma permanente na instituição e seja fomentado por ela, com a garantia de espaço e tempo no recinto escolar para debates, integração e planejamento de ações coletivas dos professores mantendo-se, de forma democrática, um engajamento e comprometimento do grupo na reflexão e avaliação dos objetivos e finalidades do projeto do curso, com fins de aperfeiçoá-lo e até mesmo redirecioná-lo, proporcionando condições para a manutenção e desenvolvimento da proposta, pois, sem o compromisso do coletivo na defesa do projeto de EMI, corre-se o risco que sua consolidação não aconteça.

Em pesquisa realizada com docentes da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), Coutinho (2011) ressalta que “a concepção educacional politécnica raramente se constitui pauta dos fóruns docentes” (COUTINHO, 2011, p. 104). O pesquisador ressalta a importância desses momentos na formação do professor, pois entende que,

[...] os espaços escolares de discussão e deliberação coletiva representam uma rica oportunidade de troca de experiências e de concepções educacionais no cotidiano docente, permitindo ainda o exercício do voto ao professor que, marcado por aquelas limitações referidas, próprias de uma jornada de trabalho que, quase sempre inviabiliza, de fato, qualquer pretensão, voltada para a sua formação permanente, acaba tendo nos colegiados escolares um raro e valioso espaço institucional de participação coletiva (COUTINHO, 2011, p. 104).

Nessa situação, devido à lacuna encontrada na formação inicial dos professores que atuam no EMI, a formação continuada desses docentes é um desafio a ser enfrentado e superado nas instituições de educação profissional que trabalham com essa modalidade de ensino.

Sobre a importância da formação continuada dos professores, Kuenzer (2011) alerta que

[...] a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir da escola, compreendida enquanto totalidade, uma vez que a qualidade do trabalho da escola resulta do trabalho coletivo dos profissionais que a integram. Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve se dar no trabalho, mas sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação (KUENZER, 2011, p. 674).

É necessária a compreensão da importância da formação do professor para sua atuação nos cursos de EMI. O êxito da proposta passa pelo entendimento da necessidade de um percurso formativo que atenda as especificidades e a complexidade dessa modalidade de ensino. Conforme expresso no Documento Base do EMI (BRASIL, 2007), é primordial a apreensão das categorias fundamentais dessa proposta pelos professores, ou seja, as relações entre trabalho, cultura, educação, formação omnilateral, politecnicidade e escola unitária que são as condições básicas para implementação e consolidação de uma proposta de EMI.

Para Machado (2008) é condição fundamental o desenvolvimento de uma política nacional de formação de professores para educação profissional para a superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza essa modalidade de ensino no Brasil. Para a pesquisadora, é necessário

[...] superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente (MACHADO, 2008, p. 15).

Sobre o perfil do professor para atuar na Educação Profissional Machado (2008) assim expressa:

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008, p. 15).

Machado (2008) nos mostra que hoje o perfil do docente para a Educação Profissional, não deve estar limitado ao conhecimento restrito dos conteúdos da disciplina em que foi formado, mas deve estar aberto à reflexão, à pesquisa, ao trabalho coletivo, e direcionado, também, à ação crítica e cooperativa, bem como “comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do mundo do trabalho, e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais” (MACHADO, 2008, p. 17).

Da mesma forma que existe um preconceito quanto à formação técnica frente ao ensino propedêutico, há também um desprestígio aos docentes que atuam nessa modalidade, uma vez que a mentalidade corrente é que para treinar e capacitar técnicos não se necessita de muito para ensinar, principalmente após o Decreto 2.208/1997, que autorizou a substituição do professor por instrutores ou monitores³³.

Art. 9º - **As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional**, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, s/p, grifos meus).

Segundo Gariglio e Burnier (2012), há uma percepção que os professores da Educação Profissional não pertencem à categoria de profissionais da educação, o que é reforçado por uma descontinuidade de estudos sobre a temática, o que tem contribuindo para a não construção de uma cultura de produção acadêmica científica na área, fragilizando assim a formação desses professores. Para esses autores,

[...] essa desatenção da produção intelectual para com o tema da formação de professores da EP vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a estes cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica. (...) essa omissão ou esse silenciamento presente nas pesquisas contribui para o arrefecimento da luta pela conquista da profissionalização do magistério na EP. (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p. 214-215).

Para desconstruirmos esse pensamento, é imprescindível que os professores da Educação Profissional compreendam que os saberes necessários para o ensino não se limitam aos conhecimentos dos conteúdos de sua disciplina, devem ir além. Em relação ao EMI, o conhecimento dos princípios que o fundamentam é de grande importância para construção da

³³ E mais recentemente com a Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) retoma o Decreto 2.208/1997, permitindo aos profissionais com notório saber ministrarem aulas na Educação Profissional sem a necessidade da complementação pedagógica.

prática pedagógica do professor que deve estar em consonância com os objetivos da proposta de integração da educação básica e da educação profissional formalizados no PPC.

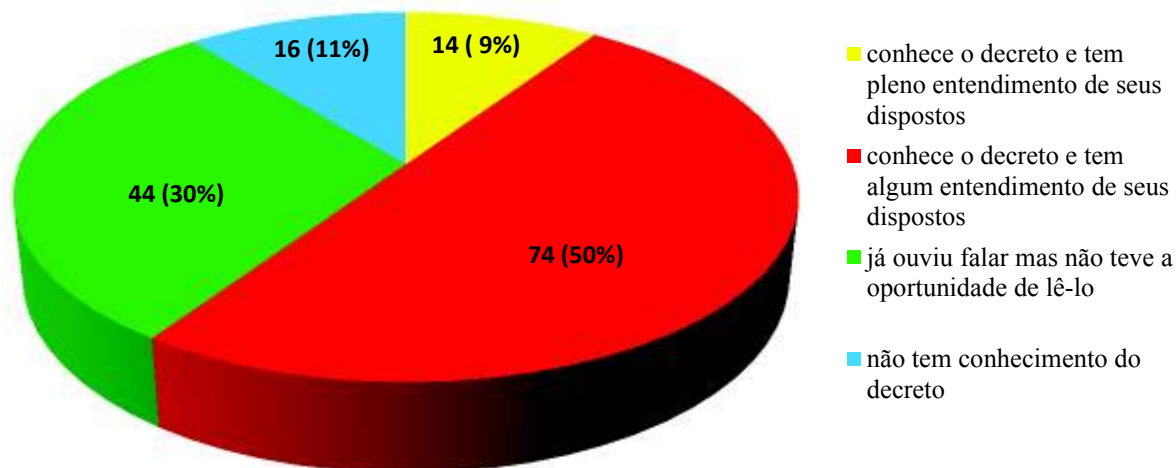
Tal situação evidencia a necessidade de debates mais frequentes na instituição sobre os princípios e fundamentos do EMI e do PPC do curso.

6.5 Conhecimento da legislação da EPTNM

Além dos fundamentos que caracterizam o EMI, importante também é o conhecimento e compreensão por parte dos professores, da legislação que orienta e fundamenta essa modalidade de ensino. Destacamos que a integração entre o ensino médio e a EP a luz da legislação é uma possibilidade e não uma determinação. E como já discutido nesse estudo, o documento que assegurou tal possibilidade foi o Decreto nº 5.154/2004 que posteriormente teve parte de seu conteúdo incorporado a LDB/1996 pela Lei nº 11.741/2008. Além desses dois documentos, outro instrumento normativo importante é a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que estabelece as DCNEPTNM. Sendo estes os documentos legais que viabilizam e regulamentam a organização curricular para EPTNM, questionamos os professores sobre o nível de conhecimento que detinham sobre esses instrumentos.

No que se refere o conhecimento sobre o Decreto nº 5.154/2004, 50% dos professores pesquisados responderam que conhecem o decreto e tem algum entendimento de seus dispostos; 30% responderam que já ouviu falar, mas não teve oportunidade de lê-lo; 11% disseram não ter conhecimento sobre o decreto e 9% assentiram conhecer e ter pleno conhecimento de seus dispostos.

Gráfico 28 - A respeito das disposições do Decreto 5.154/2004 que trata da articulação entre o ensino médio e a educação profissional você diria que:



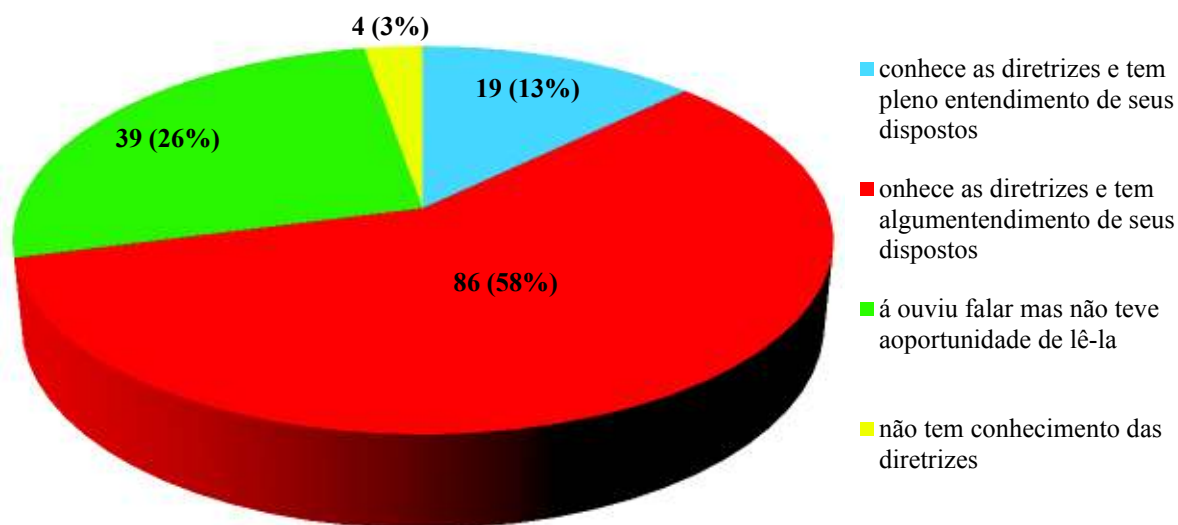
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Outra questão levantada junto aos professores foi quanto ao conhecimento que possuíam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

Como já vimos nesse estudo, o processo de elaboração da DCNEPTNM (Resolução CNE/CEB 06/2012) foi carregado de embates e debates até a sua aprovação. Tal situação foi reflexo de uma correlação de forças políticas e econômicas que tinham em disputa projetos hegemônicos antagônicos para a educação. De um lado, uma proposta de uma formação unilateral do ser humano voltado para o utilitarismo do mercado de trabalho e outra com foco na formação integral do indivíduo tendo o trabalho como princípio educativo.

De acordo com a pesquisa, 58% dos professores pesquisados conhecem as diretrizes e tem algum entendimento de seus dispostos; 26% a conhecem e tem pleno entendimento de seus dispostos; 13% já ouviu falar, mas não teve oportunidade de lê-la e 3% dos respondentes não têm conhecimento das diretrizes.

Gráfico 29 - Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio você diria que:



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Em relação ao conhecimento dos docentes sobre a legislação que regulamenta e orienta o EMI, os dados sinalizam que tanto sobre as DCNEPTNM quanto ao Decreto nº 5.154/200, que a maioria dos professores possuem conhecimento sobre esses instrumentos onde 71% dos pesquisados disseram conhecer as diretrizes e 59% conhecem o decreto. Mas o dado preocupante está relacionado à compreensão dos documentos. Sobre as DCNEPTNM, 13% dos professores pesquisados responderam terem compreensão plena do documento e quanto ao decreto, 9% afirmaram terem perfeita compreensão do conteúdo do instrumento normativo.

É importante o conhecimento e compreensão dos instrumentos que regulamentam e orientam o EMI pela comunidade escolar, em especial pelos docentes, pois nelas estão traçadas as orientações pedagógicas, filosóficas e políticas da modalidade que conduzirão a constituição do currículo. Ressalta-se que mesmo os documentos possuindo um caráter progressista, por si só eles não asseguram mudanças no processo de ensino-aprendizagem caso o docente desconheça ou tenha pouco conhecimento e compreensão das suas orientações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no decorrer da pesquisa, a questão da consolidação do EMI nos IFs remete a um entendimento mais aprofundado do tema que perpassa aos aspectos da sua organização pedagógica alcançando quesitos históricos, filosóficos e ideológicos necessários a compreensão dessa modalidade de ensino enquanto possibilidade de uma educação omnilateral de qualidade aos filhos da classe trabalhadora como contraponto e superação aos interesses do capital que propõe a formação unilateral do ser humano para o mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a escola não é o único espaço de formação do indivíduo, mas sem dúvida é o local estratégico na luta pela transformação social por onde passam projetos políticos e sociais por vezes antagônicos, complexos e conflituosos que se confrontam na disputa pela hegemonia do poder.

A educação sempre enfrentou o desafio da superação da dualidade estrutural que a marcou no modo de produção capitalista e o estudo da categoria trabalho enquanto atividade fundamental na formação do ser social possibilitou compreender como o modo de produção capitalista reifica e aliena o ser humano estabelecendo o seu reducionismo aos interesses do capital. Nesse contexto, polemiza-se a função da escola no capitalismo como instrumento de formação do ser humano ao arquétipo necessário à produção.

A importância de uma concepção de educação emancipatória que rompa com o modelo hegemônico e histórico de subordinação da formação humana ao mercado de trabalho por meio de uma escola unitária que tenha o trabalho como princípio educativo constituiu-se nesta tese em fundamento decisivo para compreender que a construção de uma proposta de EMI, bem como a organização de seu currículo, exige uma ruptura de práticas tradicionais de formação discente e docente, supondo a conscientização e integração dos docentes em processo contínuo de formação continuada sobre essa nova modalidade de ensino e a necessidade de uma prática educativa integradora onde,

unir os conteúdos da educação básica com os conhecimentos necessários ao desempenho de uma determinada profissão significa pensar uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados, integrados e contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo (HENRIQUE; SILVA; BARACHO, 2011, p. 453).

Desta forma, há a necessidade de mudança na condução da prática pedagógica do docente, do cotidiano escolar e da própria concepção de educação desenvolvida pela instituição com o objetivo de atender a perspectiva de integração.

Nesse contexto, conclui-se que uma escola onde a sua proposta pedagógica está estruturada em uma concepção de EMI, em toda sua complexidade, implica a compreensão por parte da comunidade escolar que o EMI não se reduz a um modelo burocrático de integração curricular de associação dos conhecimentos do ensino médio as técnicas da EP. É preciso concebê-lo como um processo político, filosófico e pedagógico de formação omnilateral do ser humano. Trata-se de formar não só o indivíduo produtivo, mas também o ser político.

Com a reflexão sobre a construção das políticas públicas que predominaram no Brasil ao longo da história e que marcaram a educação profissional com mudanças na organização curricular e suas contradições constatou-se que esteve predominantemente subjugada aos interesses econômicos e políticos das classes governantes., apresentando-se como quadro que dá suporte à EMI, ainda pouco questionada por seus integrantes.

Para Grabowsk (2006),

Ensino Médio e profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais. Esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução. O primeiro passo é reconhecer que este é um problema, um problema complexo de nossa história educacional e, por se tratar de um problema da sociedade brasileira, é um problema que precisa ser enfrentado politicamente. Pensa-se, inclusive, que os intelectuais brasileiros, pedagogos e, mesmo a sociedade civil, já produziram diversas alternativas para muitos problemas como este, mas a resistência e a trincheira instaladas no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação de muitos problemas (GRABOWSK, 2006, p. 6).

Assim, ressalta-se que para consolidação de um projeto contra hegemônico, a sua base não se restringe somente a mudança de atitude dos professores ou a sua organização pedagógica, o que seria um reducionismo com a proposta, mas abrange todo um contexto histórico, político, econômico e social que são marcados pela estrutura do sistema capitalista que impõe toda sua contradição e força de dominação na formação da classe trabalhadora com o objetivo de formar um ser humano flexível, polivalente e fragmentado.

Esse estudo chega ao seu final fundamentado na questão norteadora deste trabalho: **“Qual a percepção do corpo docente do IF Goiano sobre a concepção de integração entre ensino médio e educação profissional, preconizada pelo Decreto 5.154/2004, das DCNEPTNM e do Documento Base do EMI?”**, e diante da qual foram estruturados os objetivos específicos que passamos a retomar, à luz das investigações realizadas:

a) identificar e analisar a compreensão do objetivo do EMI na formação dos alunos na ótica dos professores e da instituição.

A respeito da percepção dos docentes sobre a prioridade na formação dos discentes, os dados da pesquisa revelaram que, na sua maioria, ainda carregam resquícios de uma educação com viés produtivista, no qual o objetivo prioritário na formação dos alunos ainda se dá em um modelo fragmentado de ensino, com uma ótica voltada de preparação dos jovens para sua inserção no mercado de trabalho e de forma secundária para continuidade dos estudos em nível superior. Essa visão também é compartilhada pela instituição ao analisarmos os PPCs dos cursos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho ainda refletindo as formulações do Decreto nº 2.208/1997 e suas orientações normativas. Faz-se necessário que esses documentos sejam revisitados com a participação coletiva dos docentes do curso para adequação de seu conteúdo ao Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que estabelece as DCNEPTNM.

Esses dados confirmam o que foi detectado em outras pesquisas como de Cariello (2009), Bentes (2009) e Vasconcelos (2014) que a “(..) prática de ensino adotada pelos professores ainda é fortemente atrelada ao modelo tecnicista de ensino” (VASCONCELOS, 2014, p. 158). Nesse contexto, Ciavatta (2005) assim exprime seu entendimento quanto essa visão dual de educação:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige-se que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicista, e não de formação humana no seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2005, p. 94)

Mas temos que ressaltar que também há um grupo de docentes no IF Goiano que comungam com a pesquisadora e percebem no EMI, a possibilidade de uma formação omnilateral emancipadora, e que devem ser estimulados a multiplicarem e conscientizarem da importância dessa proposta dentro da instituição, contaminando de forma positiva todo o grupo para o desenvolvimento de uma nova cultura organizacional que contribua no fortalecimento de uma educação que avance no sentido de superar tal dualidade.

b) Analisar como vem ocorrendo a prática de integração das disciplinas entre os professores.

Os dados apresentados sobre a prática de integração dos professores demonstram que os pressupostos que estão na concepção do EMI não se encontram presentes nas práticas realizadas pela escola, o que diverge dos princípios estabelecidos para a consolidação da proposta.

Mesmo atuando em uma concepção de ensino na qual um dos pressupostos é a integração dos conteúdos, os professores ainda planejam suas aulas de forma individualizada e não há uma articulação entre as áreas do ensino médio e a EP. Os dados encontrados em nossa pesquisa se assemelham aos dados de outras pesquisas como as de Cariello (2009), Vasconcelos (2014), Silva (2009), Braga (2013), Aguiar Junior (2012), todas realizadas no âmbito dos IFs, que apontam que há uma grande dificuldade dos professores planejarem e articularem suas disciplinas de forma interdisciplinar.

Entendemos que a superação dessa dificuldade é de fundamental importância para a eficácia da proposta. Há a necessidade da coordenação de um planejamento onde as discussões e reflexões sobre a construção do currículo ocorram no coletivo, com o entendimento que a interdisciplinaridade é o objetivo a ser perseguido. A instituição, por meio de sua equipe pedagógica, deve propor ações pedagógicas que priorizem a proposta de integração procurando sempre romper com o individualismo pedagógico. Cabe ressaltar, para que haja uma articulação das disciplinas e a integração de seus conteúdos, é fundamental o comprometimento e envolvimento dos professores com o processo, pois sem essa predisposição dificilmente haverá uma prática de integração.

c) Identificar e analisar como os professores compreendem os fundamentos da concepção do EMI.

Sobre o conhecimento e compreensão dos docentes quanto a concepção de EMI, o dados sinalizam uma vulnerabilidade nesses aspectos. Nossos dados se assemelham aos da pesquisa realizada por Aguiar Junior (2012) que também apontam a dificuldade dos professores na compreensão da concepção da modalidade por não possuírem uma formação adequada tanto inicial como continuada sobre essa concepção de ensino. Grande parte da dificuldade dos professores em compreenderem a base conceitual do EMI está relacionada a essa carência em sua formação, dos conteúdos que fundamentam essa modalidade de ensino.

O desconhecimento dos conceitos e princípios que a regem dificulta o processo de ensino-aprendizagem, o que indica a necessidade de intensificar a formação continuada dos docentes quanto aos princípios do EMI, para que as mudanças não se restrinjam aos documentos, mas que possam contribuir positivamente na prática pedagógica dos docentes.

d) Analisar a formação inicial e continuada dos professores em relação à concepção do EMI.

Como observado no objetivo específico anterior sobre o pouco conhecimento e compreensão dos fundamentos da proposta de EMI, ficou evidenciado nesse estudo que um dos reflexos dessa condição está relacionado à formação inicial e continuada dos servidores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar do IF Goiano ter iniciado um trabalho de formação pedagógica para seus professores, o que é uma iniciativa merecedora de elogios, no entanto ela está direcionada principalmente para os professores com formação de bacharelado. Como já vimos neste estudo, os professores com licenciatura também carecem de uma formação sobre essa modalidade, uma vez que não há tiveram em sua formação inicial. Ressalta-se também, que essa formação deve ser estendida a equipe pedagógica, pois são peças chave na consolidação da proposta no acompanhamento, supervisão e suporte do processo pedagógico.

Diante desse contexto, no intuito de mitigar tal fator, deve haver por parte da instituição, uma preocupação na construção de uma política de formação continuada dos docentes e equipe pedagógica com realização de eventos como colóquios, simpósios, fóruns de debates com a finalidade de subsidiá-los na compreensão da proposta de EMI enquanto método e de seus aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos com a finalidade de construir na comunidade escolar, uma identidade com essa modalidade de ensino.

Outro local importante para as discussões sobre os fundamentos do EMI são as reuniões pedagógicas. Como também foi observado neste trabalho, as discussões nas reuniões pedagógicas sobre o tema se restringem a momentos pontuais. A instituição poderia ampliar esses momentos, pois estes são espaços em que os professores podem discutir sobre o processo e refletir sobre a sua prática no coletivo, uma vez que formação docente também se dá no dia a dia da sua prática, o que possibilita uma troca de experiências e conhecimentos, constituindo-se em um instrumento de mediação importante nas relações pedagógicas, capaz de superar as ações individualizadas e fragmentadas nos planejamentos das disciplinas, ou seja, romper com a alienação do trabalho pedagógico, o que contribuirá e muito na construção e efetivação da proposta de EMI.

e) Análise do conhecimento e compreensão dos professores sobre a legislação que regulamenta o EMI.

O que os dados revelaram é que, em sua maioria, os professores têm conhecimento dos documentos normativos que regulamentam e orientam a EPTNM, mas que não possuem a compreensão total do seu conteúdo. Tal fato mostra a necessidade da instituição promover ao quadro docente e também à equipe pedagógica, um trabalho que apresente a relevância do conhecimento e da compreensão da legislação que regem essa modalidade de ensino o que certamente conferirá maior segurança e sucesso no seu desenvolvimento no IF Goiano.

Por fim, ao concluirmos este estudo, ressaltamos que os desafios a serem enfrentados na consolidação do EMI como uma realidade e não apenas como uma proposta, mas estamos convictos que os IFs são o *locus* do Ensino Médio Integrado e mesmo com os desafios enfrentados para sua consolidação, expostas nesta pesquisa, ainda assim acreditamos que a proposta é um avanço e se traduz na melhor opção para uma formação integral à juventude, lhes permitindo o acesso a uma educação de qualidade e emancipadora.

Temos o entendimento que a jornada para sua consolidação será longa e com desafios a serem superados. Mas por outro lado, também temos a certeza que os IFs são o espaço de germinação de uma educação unitária, e o caminho da “travessia” proposta por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Ao término, esperamos que este estudo contribua para novos debates e reflexões sobre o EMI no IF Goiano e sirva como instrumento para vencer os desafios de consolidação de uma formação integral e emancipadora do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha. **A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepção e desafios.** 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz/MA.

ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação a implementação: análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil.** 2003, Tese (Doutorado em Política Científica Tecnológica) – Universidade de Campinas.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77: p. 53-61, maio, 1991.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo.** In; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**(Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arrudas; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia.** São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Texto apresentado na 36ª reunião da ANPED. Goiânia, 29 de set. a 02 de out. de 2013. Disponível em :<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_3041_texto.pdf> Acesso em: 06 de jul. 2017.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins.** 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. **Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica e seus projetos pedagógicos: na mira(gem) da politecnia e da (des)integração.** 36ª Reunião da ANPED, Goiânia, 29 de set. a 02 de out. de 2013.

BRAGA, Saldanha Alves. **A concepção de integração contida no decreto 5154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 20 de out. 2016.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm . Acesso em: 20 de out. 2016.

_____. MEC. **Política e resultados 1995-2002: reforma da educação profissional.** Brasília: MEC, 2002.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm . Acesso em: 20 de out. 2016.

_____. **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. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm> Acesso em 18 de fev. 2017.

_____. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica – técnico de nível médio.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf> Acesso em 18 de fev. 2017.

_____. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei n. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm . Acesso em: 15 de jun. de 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em debate.** Brasília, DF: MEC/SEB/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec> . Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 04 de setembro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 de jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866 . Acesso em: 15 de jun. 2017.

_____. PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico.** Março de 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 18 de fev. 2017.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014.** Jornal de Políticas Educacionais, n. 16, p. 23-25, jul-dez, 2014.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil.** Curitiba, PR: Ibepex, 2010.

CALDAS, Luiz Augusto. NETO, Joaquim Rufino. AZEREDO, Genival Alves. **FHC e as escolas técnicas.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 set. 2006. Opinião. Acesso em 20/02/2017. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2009200609.htm>>

CAMPELLO, Ana Margarida. **Cefetização das escolas técnicas federais – projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990.** Educação Tecnológica, Belo Horizonte, v. 12, nº 1, p. 26-35, jan/abr. 2007.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os técnicos de 2º grau frente a reconversão produtiva.** 1998, 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/ Uned Tucuruí.** 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

CARDOZO, Maria J. P. B. **Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, Caxambu, 2008. Anais... Caxambu: ANPED, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. MEDICI, André. TEJADA Jorge. **O ensino profissionalizante sai do estado de coma.** 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep.pdf>.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário esquecido: esquecido em um desvão do ensino?** Brasília: MEC/INEP, abr. 1997. (textos para discussão, 2).

_____. **Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento.** In: SCHWARTZMAN, Simon M. C. (org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

_____. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos.** Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** In: ARAUJO, R. M; RODRIGUES, D. A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Campinas: Alínea, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A “era das diretrizes”:** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

COLOMBO, Irineu. **Educação para um novo tempo:** o Instituto Federal. Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf Acessado em 10/04/2017.

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2007. Disponível em http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf Acesso em 15/04/2017.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. **Neoliberalismo, política educacional e politécnia:** tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto 5.154/04. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: nº 14, mai-ago, p. 89-107, 2000.

_____. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico:** a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (Org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 103-134.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus:** antes, agora e depois? 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional.** In: ZIBBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./out. 2014.

ENGELS, Friedrich. **Princípios Básicos do Comunismo.** Lisboa: Editorial Avante. 1982.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação d macaco em homem.** In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELÍSIO, Octavio. **Projeto de lei n.º 1.258/88.** In: GARCIA, Valter; CUNHA, Celio da. CADERNOS SENEB, Secretaria Nacional de Educação Básica: Brasília, n. 05, 1991.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. **Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 13 ago. 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio. **Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros.** Rev. Brasileira de Enfermagem, Brasília, nov-dez, 2008

FERRETI, Celso João. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FIÚZA, J.L. **Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos cursos técnicos do CEFET-MG.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 29-38, 1989.

_____. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica.** Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, ano 4, n.4: p. 435-445, out/dez, 1988.

_____. **Globalização e crise do emprego: mistificações perspectivas a formação técnico-profissional.** Boletim Técnico do Senac, 1999,v.25, nº2.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. s/d. Disponível http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM%20PRINCÍPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf

_____. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP: v. 26, n. 92, p. 1087- 1113, out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

_____. **Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP: v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

_____. **Os embates da reforma do ensino técnico:** resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo. BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica:** um estudo sobre o olhar dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Boletim do Salto para o Futuro n. 7, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Cadernos do Cárcere volume II**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRUPO DE TRABALHO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate: texto para discussão**. Brasília: 2010. p. 1-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de jun. 2017.

_____. **Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 17, n. 49, p. 219-222, jan. – abr. de 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HAGE, Jorge. **A nova LDB**. In: GARCIA, Valter; CUNHA, Celio da. **CADERNOS SENEB**, Secretaria Nacional de Educação Básica: Brasília, n. 05, 1991.

HENRIQUE, Ana L. S.; BARACHO, Maria das G; SILVA, José M. N. da. **Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudante**. Revista Inter-ação, Goiânia, vol. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez. 2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Formação+de+professores+para+educação+profissional+e+tecnológica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?> Acesso em 10/04/2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1991.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETTI, Celso I, SILVA Jr., João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). Trabalho, formação e currículo - para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **A reforma do ensino técnico e suas consequências**. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). Educação Profissional: Tendências e desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, outubro/2007, p. 1153-1178.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2011.

LAMB, Marcelo Eder. WELTER, Graciele Hilda. MARCHEZAN, Analice. **A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Trabalho apresentado na X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf> Acesso em 10/04/2017.

LEAL, Leila. **Educação Profissional e ensino médio integrado no Brasil:** um balanço das conquistas e reivindicações. *Revista Poli Saúde Educação e Trabalho*. Ano III, n. 15, jan/fev, 2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Ricardo. **Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação.** *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 217 a 272, abr. 1980.

LIMA, Rodrigo da Costa. **A reorganização curricular da educação profissional após o Decreto nº 5.154/2004:** um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina: Campus Araranguá. Dissertação. 179 f. 2012. (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional.** *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269 – 301, jul/dez 2002.

LOPES, Adriano Jorge Torres. **Contribuições marxistas acerca da evolução biológica dos primatas como condição para o surgimento do ser social – primeiras aproximações.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Politecnia no ensino de segundo grau**. In: BRASIL politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991.

_____. **Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: MACHADO, L. et al. Trabalho e Educação. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores pra a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. **O desafio da formação dos professores para a EPT e proeja**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G.R. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **Crítica ao programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2000.

_____. **A ideologia alemã** – Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista. São Paulo, SP, Martin Claret, 2006.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas das implicações da reforma da educação profissional e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio**. Revista Holos, Natal/RN, ano 21, p. 57-80, set. 2005.

_____. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, Natal/RN, ano 23, vol. 2, p. 4-30, 2007.

_____. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração**. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios**. 2012.

MURTA, Marinez. **O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização**. Revista Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 21-28, jan/jun, 2004.

NEY, Antônio F. Vieira. **A reforma do Ensino Médio técnico: concepções, políticas e legislação**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 259-282.

NEVES, Lucia Maria W. Neves. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, Sandra Garcia. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho**. In: IX Congresso Nacional de Educação/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro 2009. Disponível http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. AZEVEDO, Mario L. N. de. **A Educação em Gramsci**. Rev. Teoria e Prática da Educação, vol. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012. Disponível <<file:///C:/Users/1103665/Downloads/20180-82785-1-PB.pdf>> Acesso em 20 de ago. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M; ARAÚJO, I. C. **A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** In: III Seminário da ANPAE – Sudeste/ III Encontro Estadual do ES, 2.000, Vitória. Reforma educacional no Brasil. Inclusão excludente no contexto da globalização. Vitoria: FAESA, 2.000, p. 23-23.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos da Construção da pesquisa em ciências humanas**. In: OLIVEIRA, P.S (org.). Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP. 1998.

OLIVEIRA, Ramon de. **A divisão de tarefas na educação profissional brasileira**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742001000100010&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 22 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100010>.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições federais de ensino profissional**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista Retta, vol. I, n. 1, pag. 89 – 108, jan./jun., 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PINO, Ivani. **A lei de diretrizes e bases da educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB dez anos depois: interpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PIZZI, Laura. C. V. **A politecnia no Brasil: História e trajetória política**. Educação e filosofia, Ver. Educ e filo., v. 16, n. 32, p. 117-147, jul./dez. 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2007.

POULANTZAS, Nicos (1977). **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-309.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em 03 mar. 2017.

_____. **Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação Básica.** In: MOOL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 771-788, jul. – set. 2011.

_____. **O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional.** Revista Educere et Educare, Cascavel/PR, vol. 2, n. 23, jul/dez, 2016.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

_____. **Quarenta anos adiantes: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional.** Trabalho Necessário, Revista Eletrônica do NEDDATE-UFF, n. 03, 2005. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/JoseRodriguesTN3.htm>>. Acesso em 09 de jan. 2009.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil.** 10ª edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1978.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho.** Raízes da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1981.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Imaginário e Dominação.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993.** Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. **O choque teórico da politécnia.** Trabalho, educação e saúde, revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, pp. 131-152. 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. vol. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abril de 2007.

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores e Associados, 2008a.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores e Associados, 2008b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores e Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SÁ-SILVA; JACKSON RONIE et al. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano 1, n. 1, p. 1-15 julho de 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon M. C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

SEMERARO, Giovanni. **A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo**. Trabalho e Educação, vol. 24, n.1, p. 233-244, jan-abr, 2015.

SEVERINO, Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB dez anos depois: interpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso Guanambi**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SOARES, Carmen. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2004.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Politecnia e onilateralidade em Marx**. Trabalho e Educação, vol. 5, n. 5, p. 98-114, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. **Discurso na cerimônia de posse dos dirigentes do Ministério da Educação**. Brasília, DF. 05/01/1998.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Volume I. Lisboa, PT: Editorial Estampa, 1976.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru/PE.

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento de Pesquisa

Instrumento de Pesquisa

Prezad@ Profess@r,

Solicito sua participação respondendo esse questionário, que é parte da pesquisa que realizo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, orientando da Profa. Dra Lúcia Helena Rincon Afonso onde desenvolvemos o projeto “O ensino médio no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana Integral”. O objeto da pesquisa consiste em analisar os limites e possibilidades da integração do ensino médio e a educação profissional no Instituto Federal Goiano, a partir dos pressupostos do Decreto 5.154/2004 e as DCNs da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os dados serão utilizados apenas para finalidade da pesquisa, mantendo sigilo e a confidencialidade do respondente, por isso, a sua resposta não será identificada.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Júlio César Garcia

1. Você concorda em participar deste estudo e cooperar com o pesquisador? * Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não (Ir para a pergunta 35)

1ª Parte - Perfil Profissional

1. Qual o campus que você está lotado no IF Goiano? * Marcar apenas uma oval.

- Campos Belos
- Catalão
- Ceres
- Cristalina
- Hidrolândia
- Ipameri
- Iporá
- Morrinhos
- Posse
- Rio Verde
- Trindade
- Urutaí

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

4. Cor/Raça * Marcar apenas uma oval.

- Amarela
 Branca
 Indígena
 Parda
 Preta
 Não declarada

5. Qual a sua idade? * Marcar apenas uma oval.

- 18 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 60 a 70 anos

6. Formação acadêmica * (Caso tenha as duas formações preencher as duas opções)

Marque todas que se aplicam.

- Licenciado
 Bacharelado

7. Você é graduado em qual curso? *

8. Qual foi sua última titulação? * Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

9. Em qual área? *

10 Qual seu tempo de experiência no magistério? * Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- mais de 30 anos

11. Há quanto tempo trabalha como professor na Rede Federal de Educação Profissional? * Marcar apenas uma oval.

- 0 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

12. E no Instituto Federal Goiano? * Marcar apenas uma oval.

- 0 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

2ª Parte - Percepção da proposta do currículo integrado no Instituto Federal Goiano.

13. Os docentes participam de discussões no planejamento, mudanças e aprimoramento do(s) PPC(s) dos curso(s)? * Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Raramente
- Nunca

14. Você participou da elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico do(s) curso(s) em que ministra aulas? * Marcar apenas uma oval.

- De forma plena
- De forma parcial
- Não participou

15. Há quanto tempo você trabalha com o ensino médio integrado à educação profissional? *
Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não trabalho

16. Em algum momento da sua formação inicial você teve contato com o tema "Currículo Integrado"?
*Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. A respeito da concepção de Currículo Integrado você diria que: * Marcar apenas uma oval.

- seu conhecimento é satisfatório
- tem algum conhecimento sobre o tema
- ainda não teve oportunidade de estudar sobre o tema

18. Sobre o seu conhecimento da concepção de politecnia, você diria que: Marcar apenas uma oval.

- é satisfatório
- tem algum conhecimento
- ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema

19. Sobre o seu conhecimento da formação humana omnilateral, você diria que: Marcar apenas uma oval.

- é satisfatório
- tem algum conhecimento
- ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema

20. Sobre a concepção de "Escola Unitária" você diria que: * Marcar apenas uma oval.

- tem conhecimento
- tem pouco conhecimento
- não tem conhecimento

21. Sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do curso em que ministra aula você diria que: * Marcar apenas uma oval.

- tem pleno conhecimento da proposta
- tem pouco conhecimento da proposta
- não tem conhecimento da proposta

22. Quanto as orientações e esclarecimentos sobre os princípios políticos, pedagógicos e didáticos visando o trabalho docente no(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio você: * Marcar apenas uma oval.
- obteve todas as orientações e esclarecimentos necessários
 - obteve alguma orientação
 - não obteve orientação
23. A respeito das disposições do Decreto 5.154/2004 que trata da articulação entre o ensino médio e a educação profissional você diria que: * Marcar apenas uma oval.
- conhece o decreto e tem pleno entendimento de seus dispostos
 - conhece o decreto e tem algum entendimento de seus dispostos
 - já ouviu falar mas não teve a oportunidade de lê-lo
 - não tem conhecimento do decreto
24. Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio você diria que: * Marcar apenas uma oval.
- conhece as diretrizes e tem pleno entendimento de seus dispostos
 - conhece as diretrizes e tem algum entendimento de seus dispostos
 - já ouviu falar mas não teve a oportunidade de lê-la
 - não tem conhecimento das diretrizes
25. Você diria que as escolhas dos cursos ofertados em sua instituição levaram em consideração os Arranjos Produtivos Locais (APLs) da região onde está inserida: * Marcar apenas uma oval.
- em todos os cursos
 - alguns cursos
 - nenhum curso
 - não tem conhecimento
26. Você considera que o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino o médio ofertado(s) no seu campus atendem adequadamente aos Arranjos Produtivos Locais (APLs)? * Marcar apenas uma oval.
- Sim
 - Não
 - Parcialmente
 - Não tem conhecimento
27. Na sua instituição, cursos, seminários, fóruns de discussão sobre a integração do ensino médio e a educação profissional ocorrem: * Marcar apenas uma oval.
- regularmente
 - raramente
 - ainda não ocorreram

28. Nas reuniões pedagógicas, há momentos de discussão sobre as formas de integração entre as disciplinas do(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio? * Marcar apenas uma oval.
- Em todas as reuniões
 - Só em reuniões específicas
 - De maneira esporádica
 - Não ocorrem
29. Em sua avaliação, a articulação entre professores da área de formação geral com os professores da área técnica se dá: * Marcar apenas uma oval.
- regularmente
 - raramente
 - não ocorrem
30. Na sua opinião, as experiências de integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas estão ocorrendo: * Marcar apenas uma oval.
- de forma satisfatória
 - de forma parcial
 - não estão ocorrendo
31. As disciplinas que compõe o(s) curso(s) em que ministra aula são planejadas: * Marcar apenas uma oval.
- individualmente por professor
 - por área de conhecimento
 - coletivamente com todos os professores do curso
32. Em sua análise, você possui conhecimentos e saberes necessários para atuar em um curso técnico integrado ao ensino médio, conforme a proposta do Documento Base do Ensino Médio Integrado? * Marcar apenas uma oval.
- Sim
 - Não
 - Parcialmente
 - Não conheço o documento
33. Para a comunidade institucional onde trabalha, o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio tem como prioridade: * Marcar apenas uma oval.
- formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho
 - preparar alunos para o ingresso em cursos superiores
 - formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho mas que estejam preparados para o acesso ao ensino superior
 - preparar alunos para o acesso em cursos superiores mas que estejam aptos a ingressarem ao mercado de trabalho
 - propiciar uma formação integral ao aluno sem priorizar áreas, deixando por conta do aluno os caminhos que deseja prosseguir

34. Na sua opinião, o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio tem como prioridade: *
Marcar apenas uma oval.

- formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho
- preparar alunos para o ingresso em cursos superiores
- formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho mas que estejam preparados para o acesso ao ensino superior
- preparar alunos para o acesso em cursos superiores mas que estejam aptos a ingressarem ao mercado de trabalho
- propiciar uma formação integral ao aluno sem priorizar áreas, deixando por conta do aluno os caminhos que deseja prosseguir

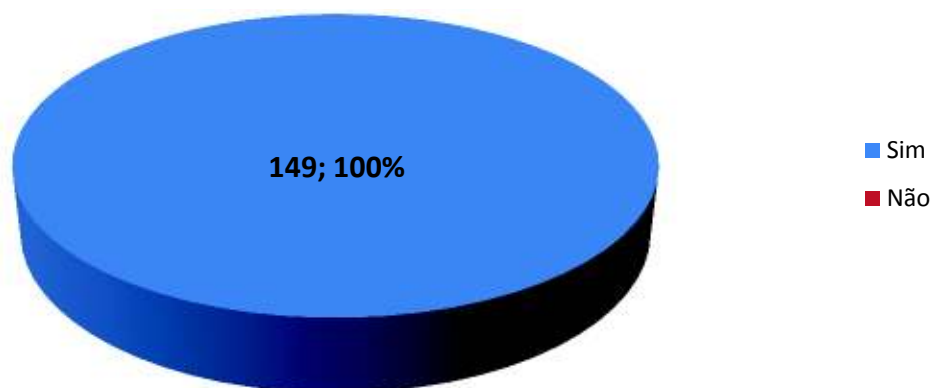
35. Em uma análise crítica, na sua avaliação, a aplicação dos conceitos do currículo integrado vem ocorrendo na prática no IF Goiano? Marcar apenas uma oval.

- Sim, de forma plena
- Sim, mas de forma parcial
- Não está sendo aplicado

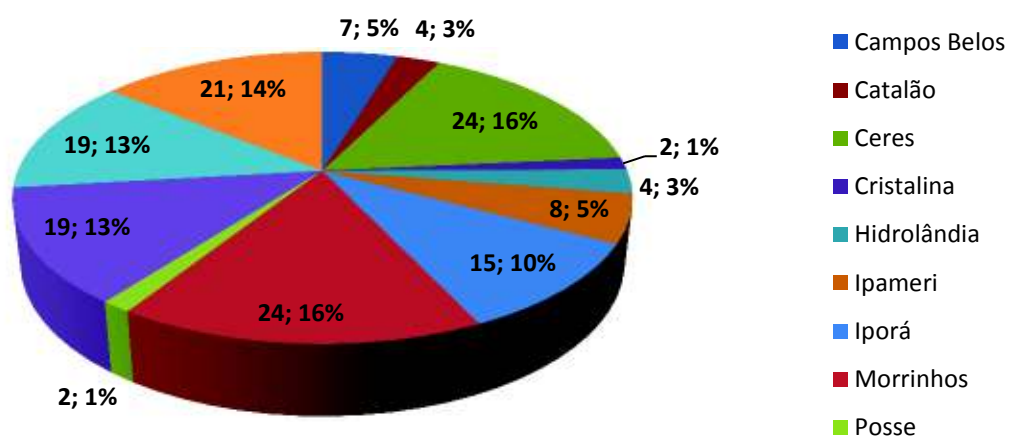
Obrigado por sua colaboração!

Apêndice II - Respostas do Questionário

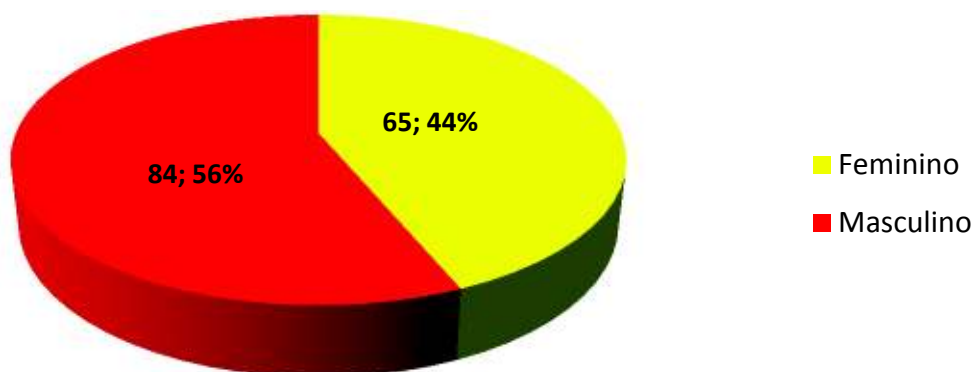
Você concorda em participar deste estudo e cooperar com o pesquisador?

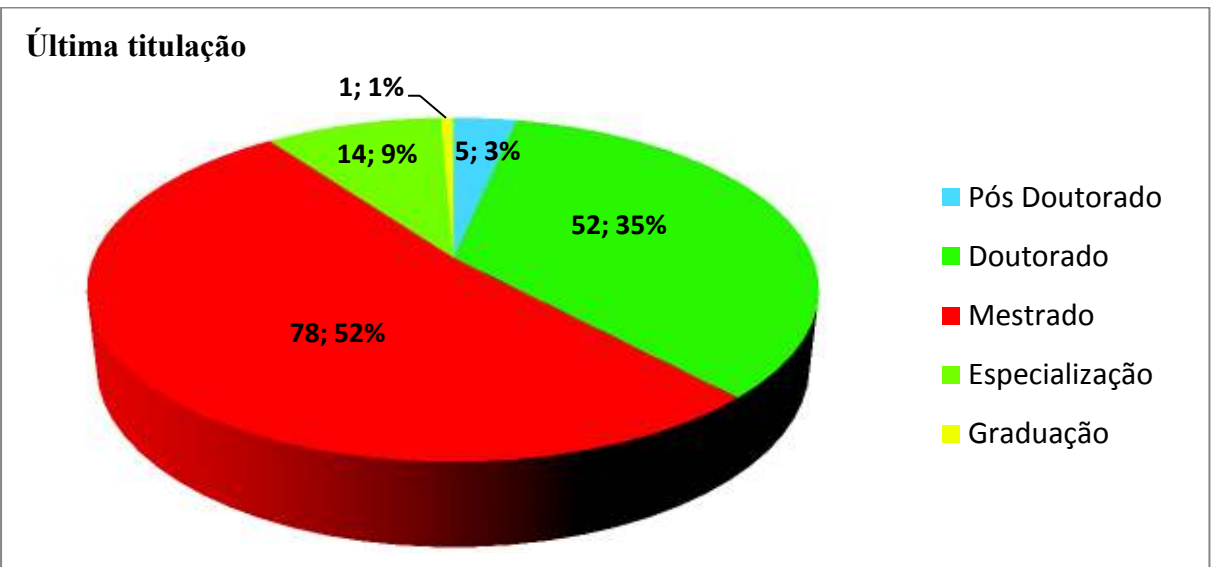
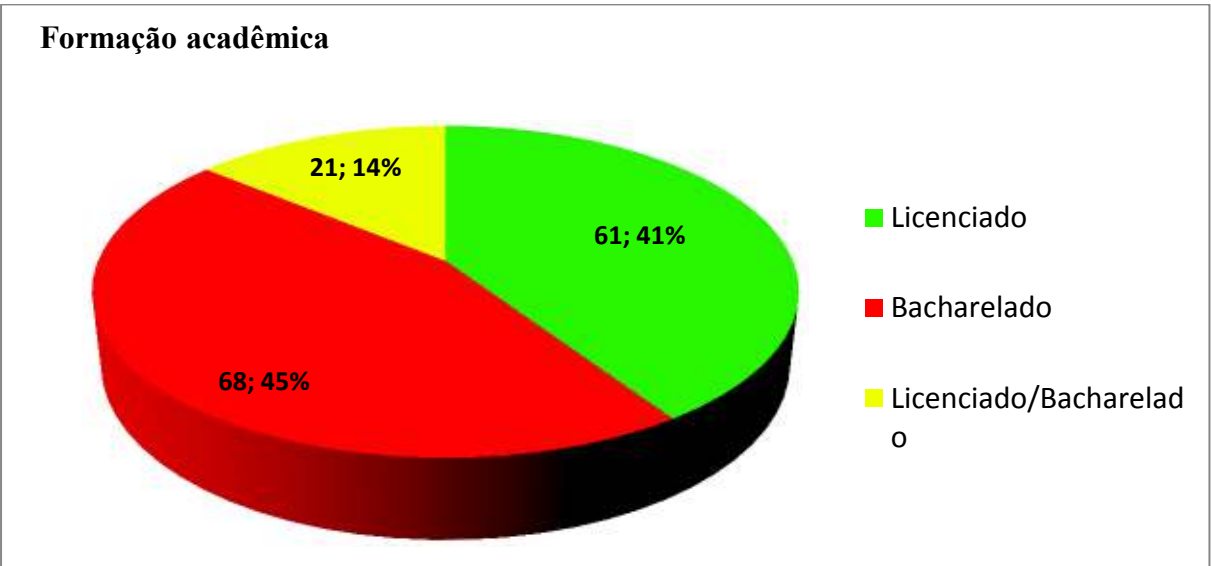
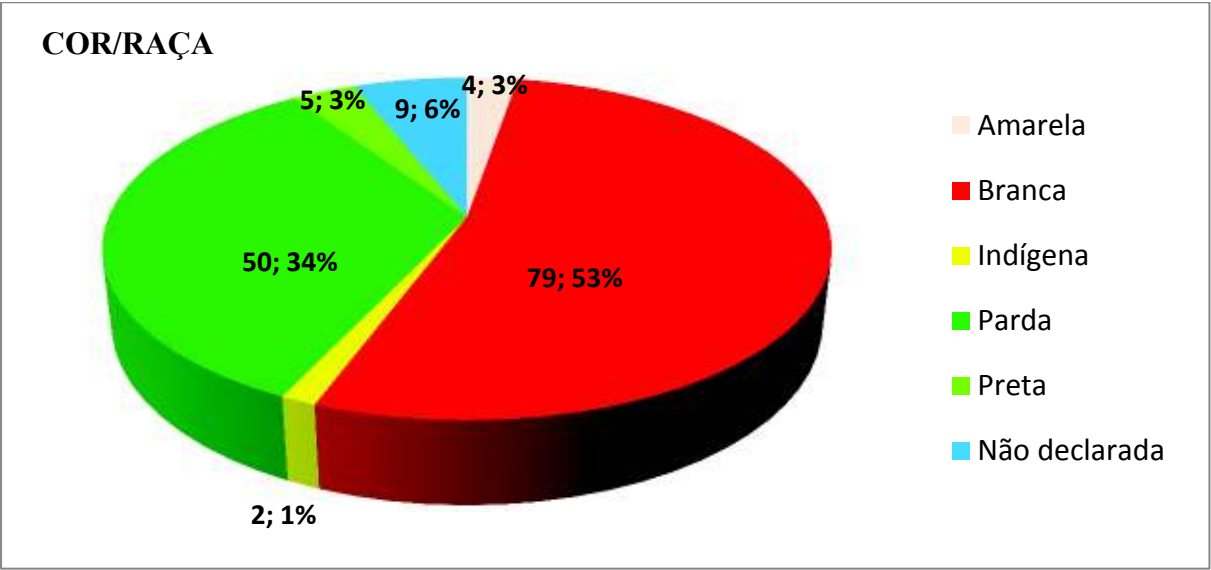


Qual o campus que você está lotado no IF Goiano?

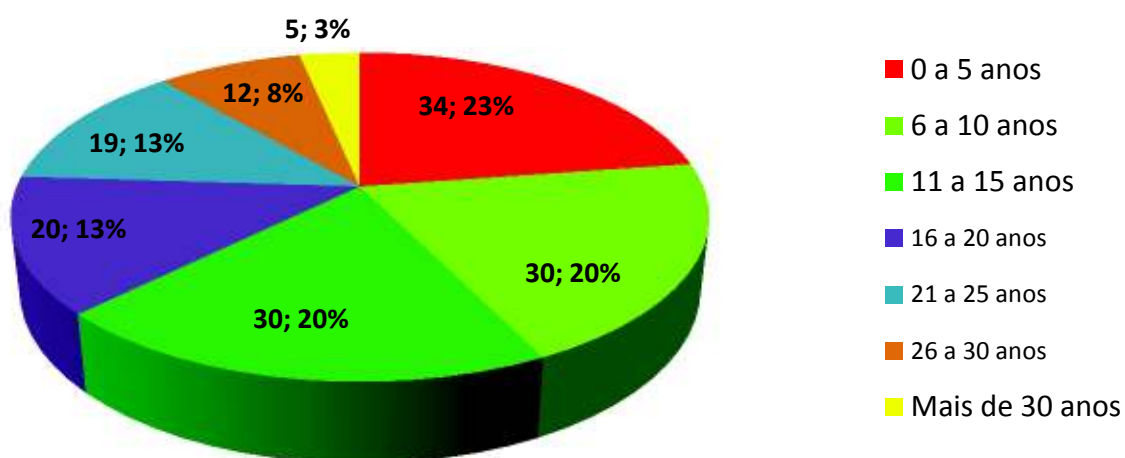


Gênero

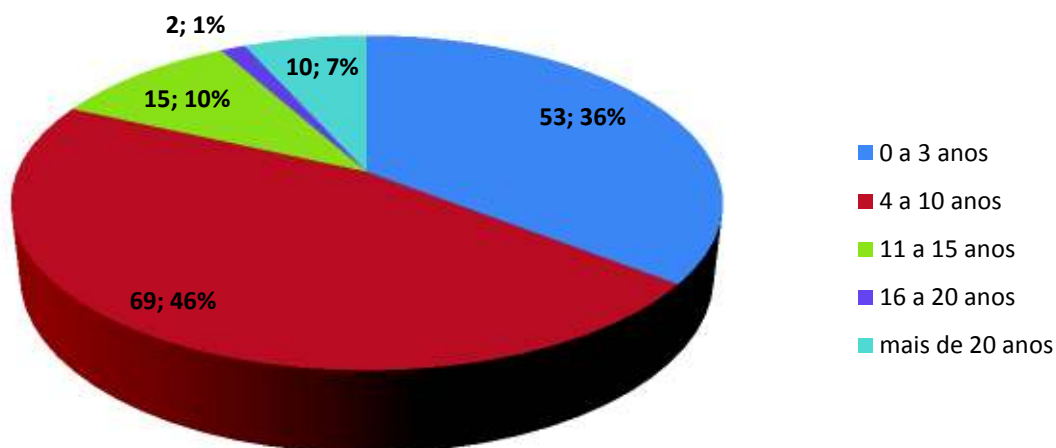




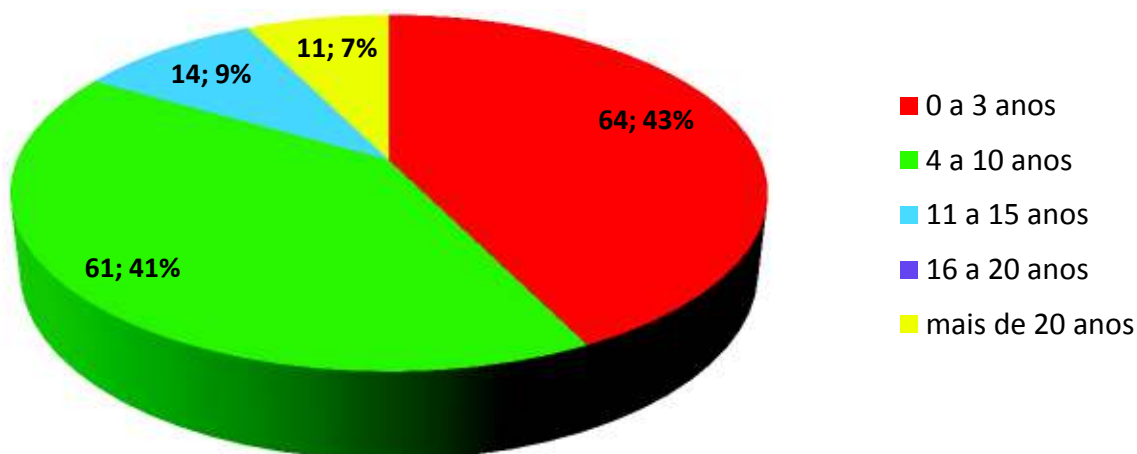
Qual seu tempo de experiência no magistério?



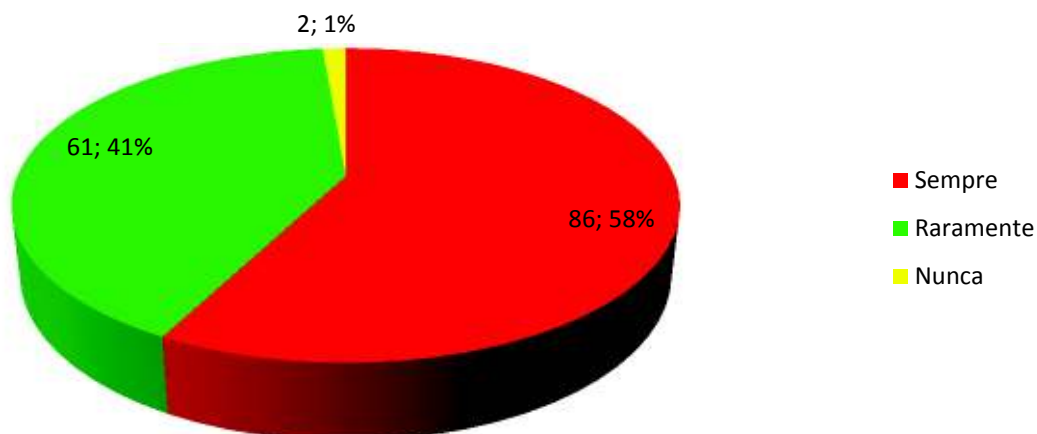
Há quanto tempo trabalha como professor na Rede Federal de Educação Profissional?



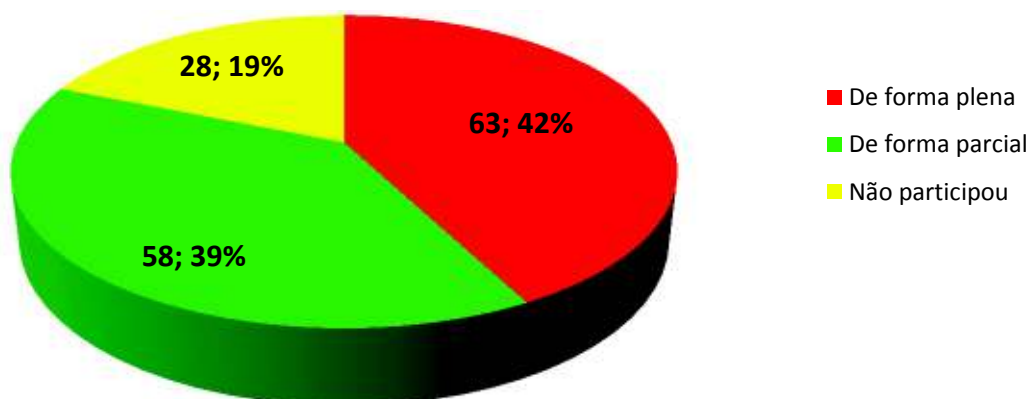
E no Instituto Federal Goiano?



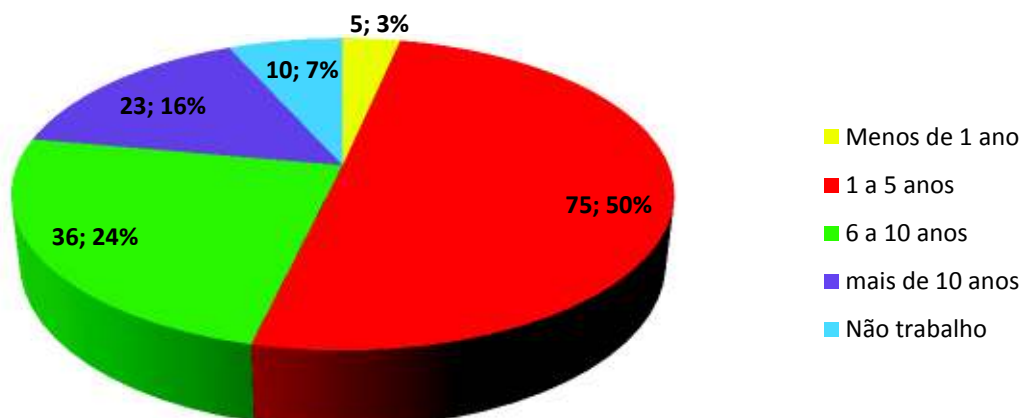
Os docentes participam de discussões no planejamento, mudanças e aprimoramento do(s) PPC(s) dos curso(s)?



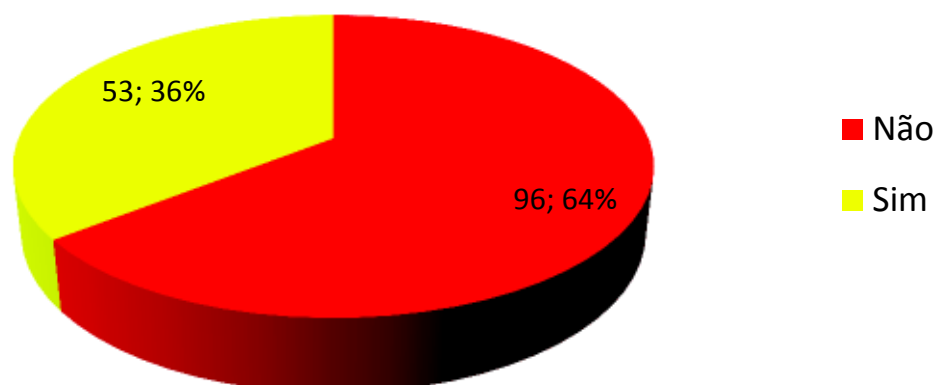
Você participou da elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico do(s) curso(s) em que ministra aulas?



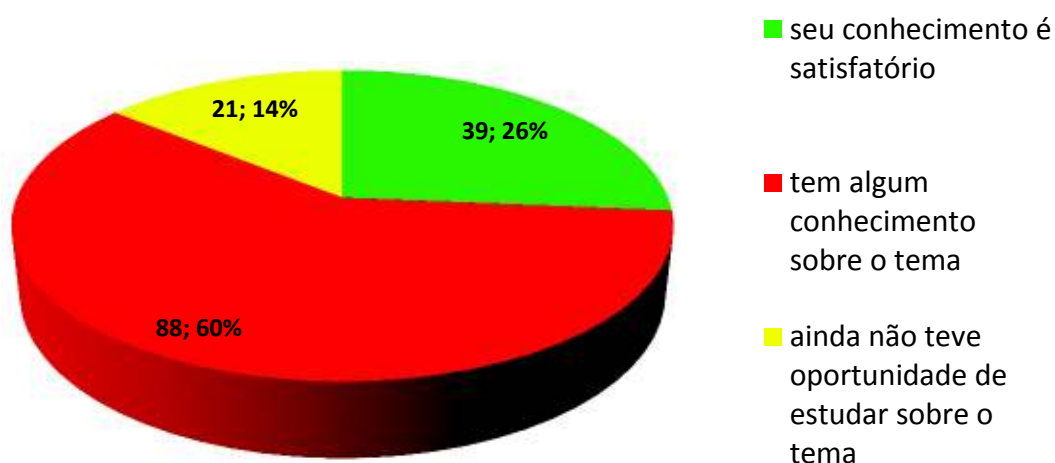
Há quanto tempo você trabalha com o ensino médio integrado à educação profissional?



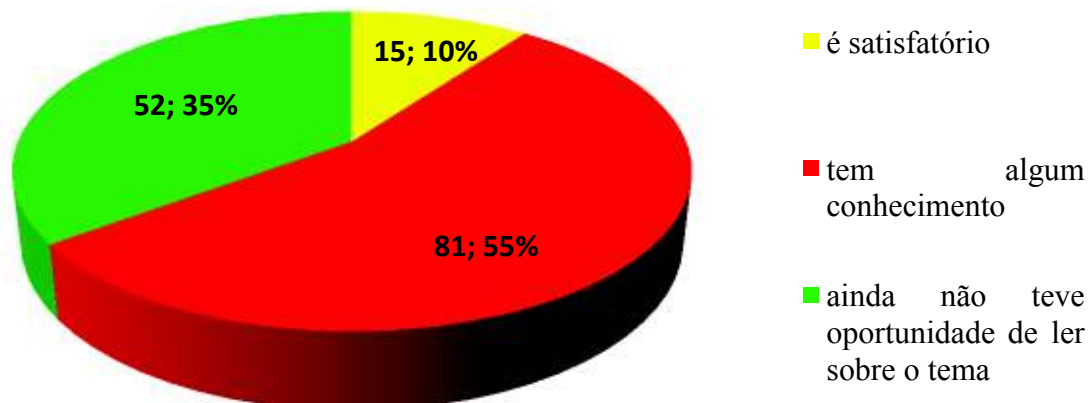
Em algum momento da sua formação inicial você teve contato com o tema "Currículo Integrado"?



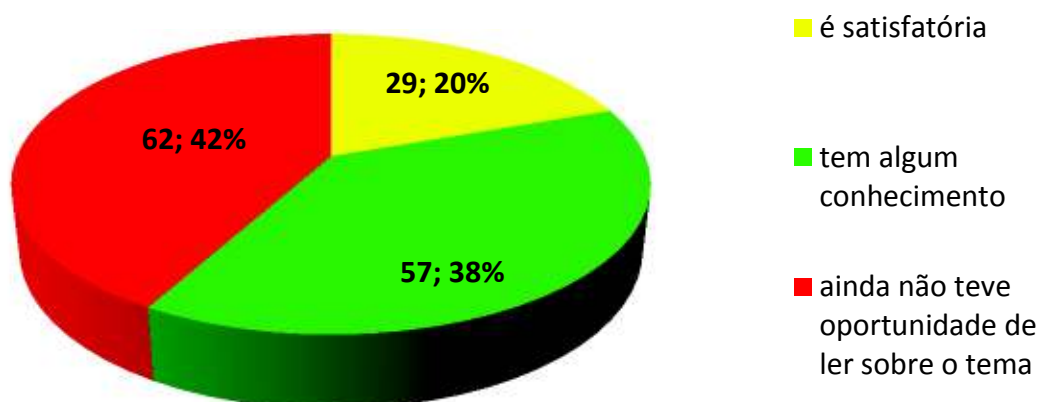
A respeito da concepção de Currículo Integrado você diria que:



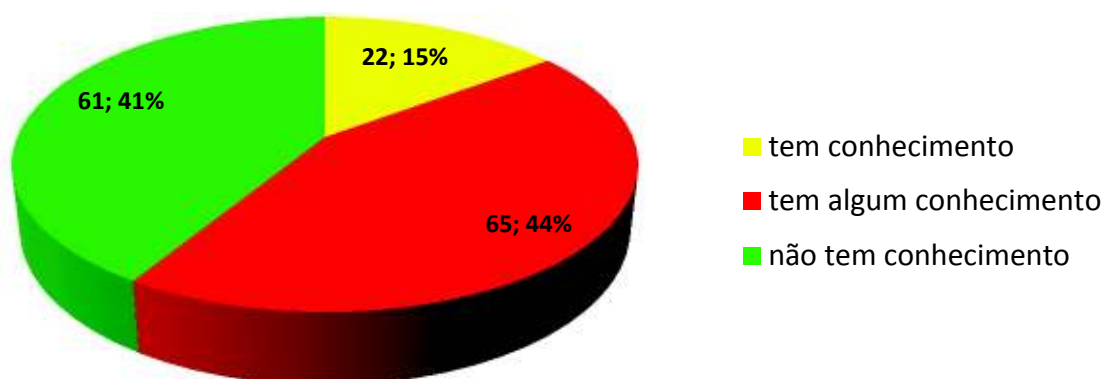
Sobre o seu conhecimento da concepção de politecnia, você diria que:



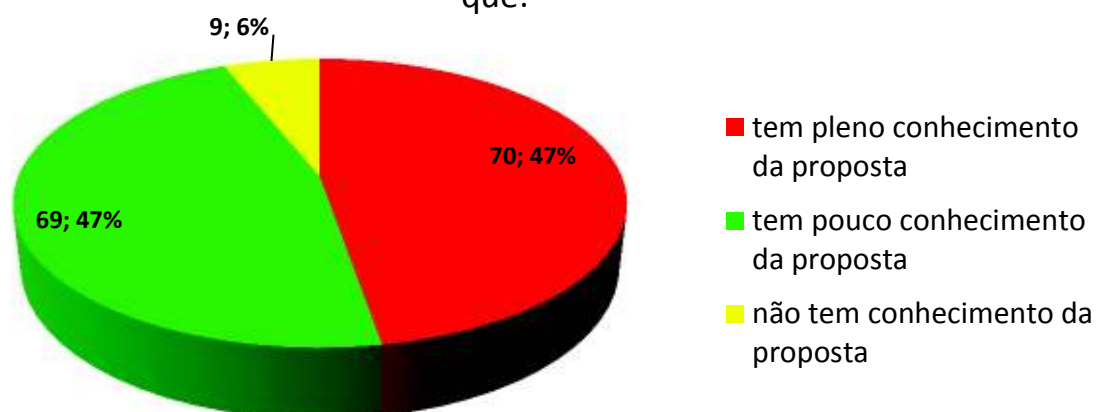
Sobre o seu conhecimento da formação humana omnilateral, você diria que:



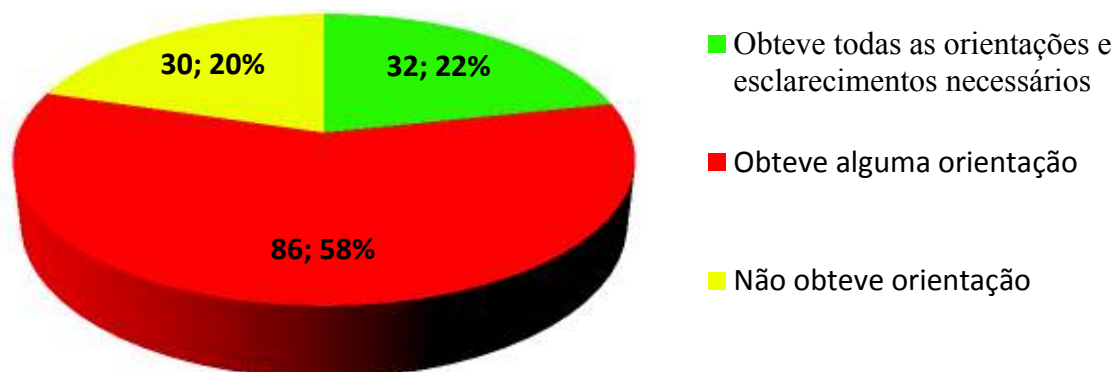
Sobre a concepção de "Escola Unitária" você diria que:



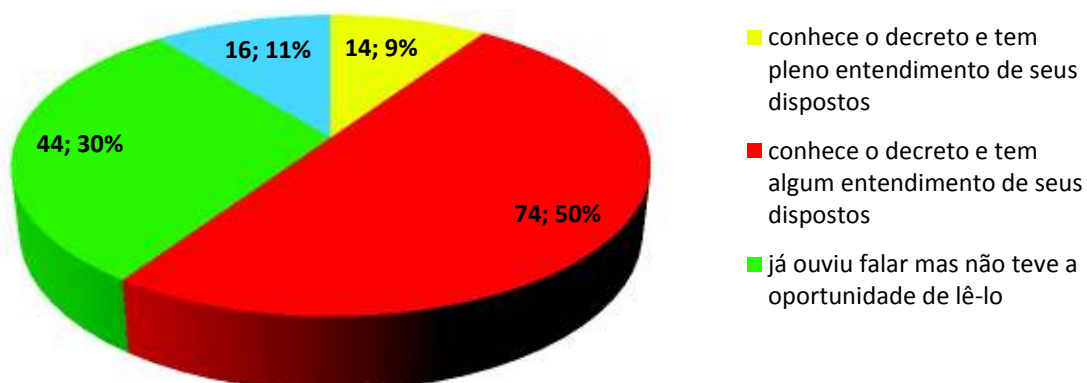
Sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do curso em que ministra aula você diria que:



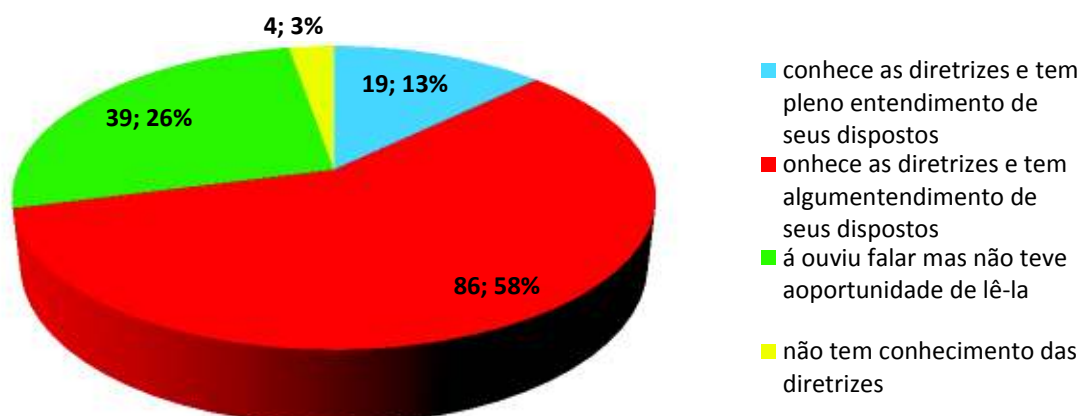
Quanto as orientações e esclarecimentos sobre os princípios políticos, pedagógicos e didáticos visando o trabalho docente no(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio você:



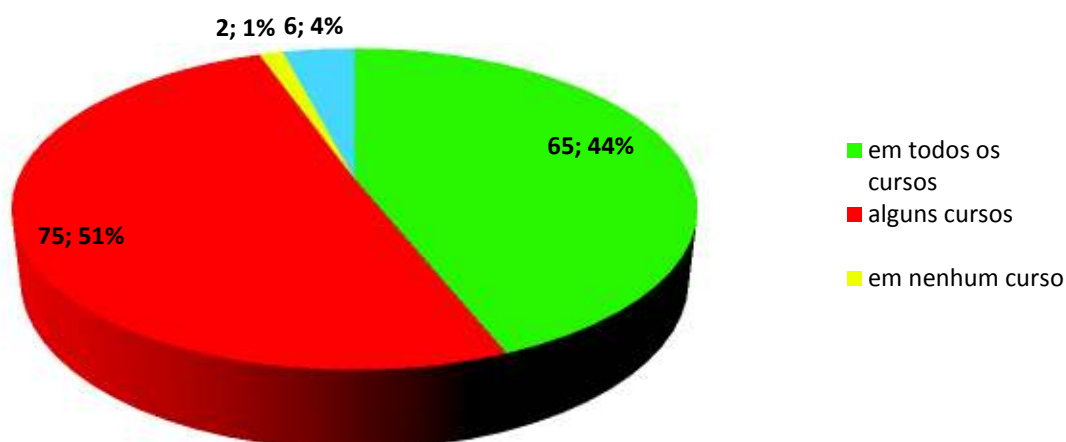
A respeito das disposições do Decreto 5.154/2004 que trata da articulação entre o ensino médio e a educação profissional você diria que:



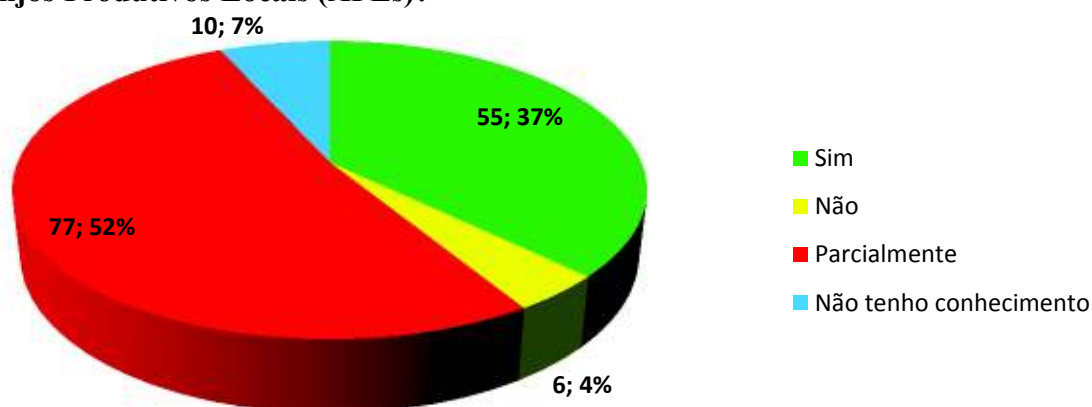
Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio você diria que:



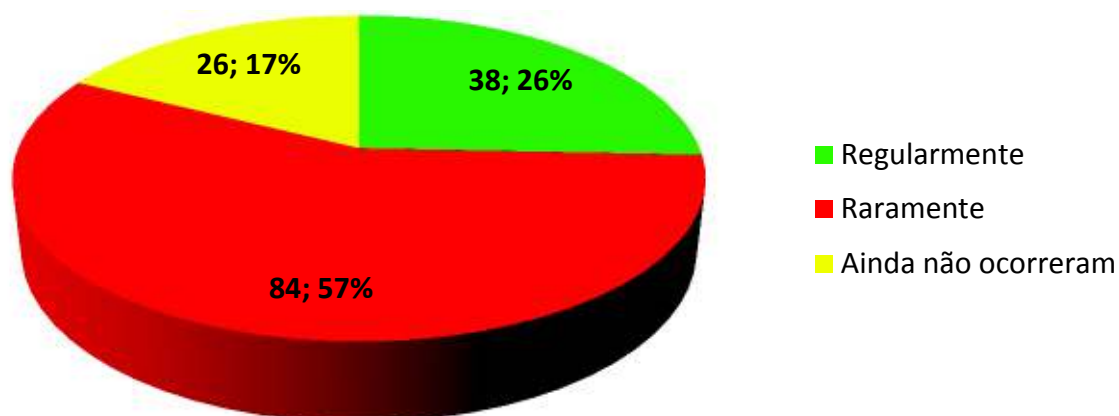
Você diria que as escolhas dos cursos ofertados em sua instituição levaram em consideração os Arranjos Produtivos Locais (APLs) da região onde está inserida:



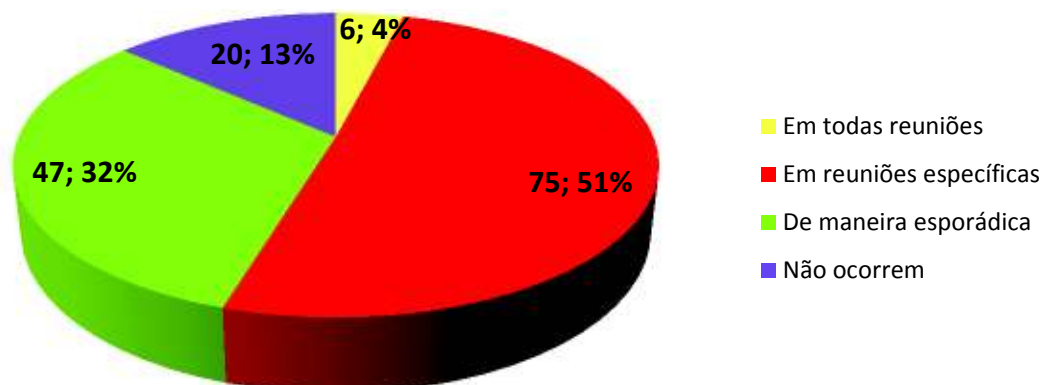
Você considera que o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio ofertado(s) no seu campus atendem adequadamente aos Arranjos Produtivos Locais (APLs)?



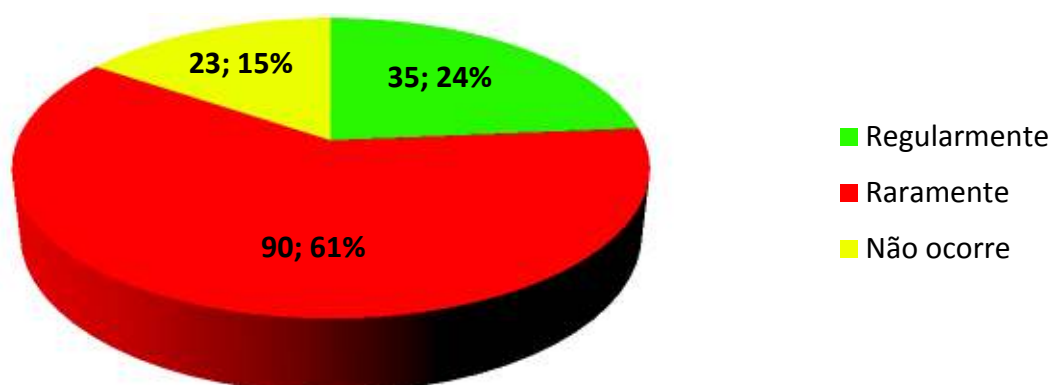
Na sua instituição, cursos, seminários, fóruns de discussão sobre a integração do ensino médio e a educação profissional ocorrem:



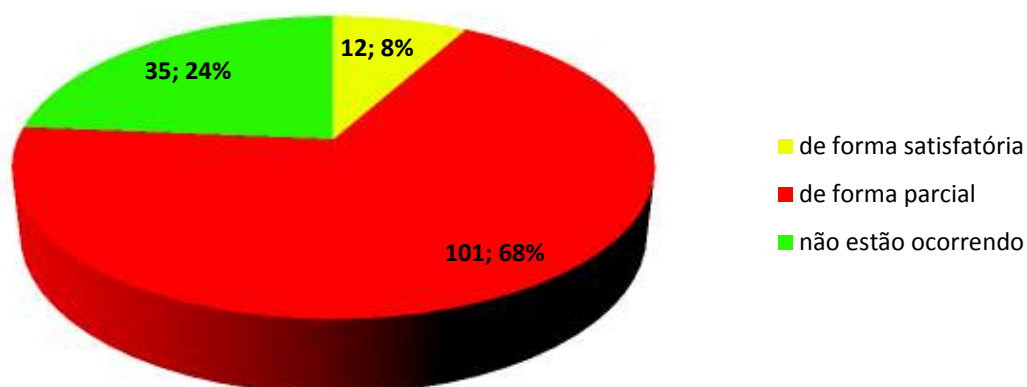
Nas reuniões pedagógicas, há momentos de discussão sobre as formas de integração entre as disciplinas do(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio?



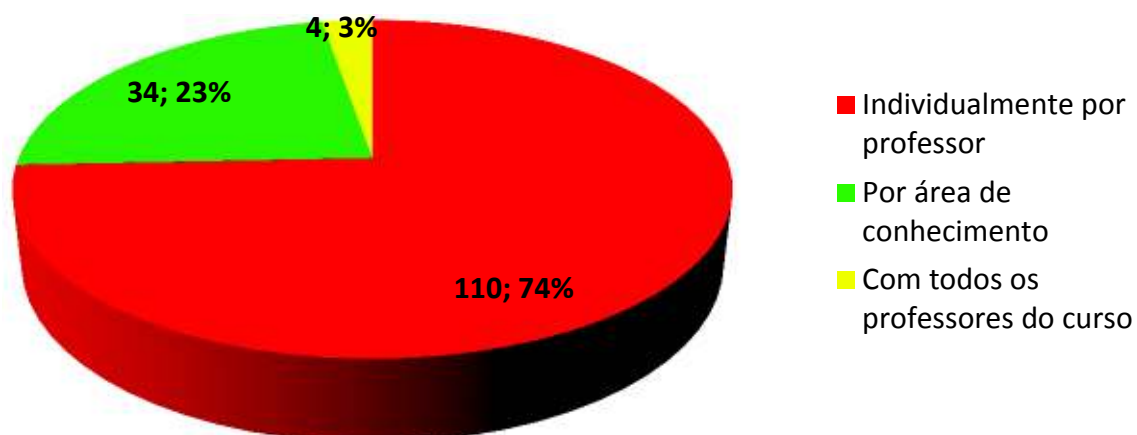
Em sua avaliação, a articulação entre professores da área de formação geral com os professores da área técnica se dá:



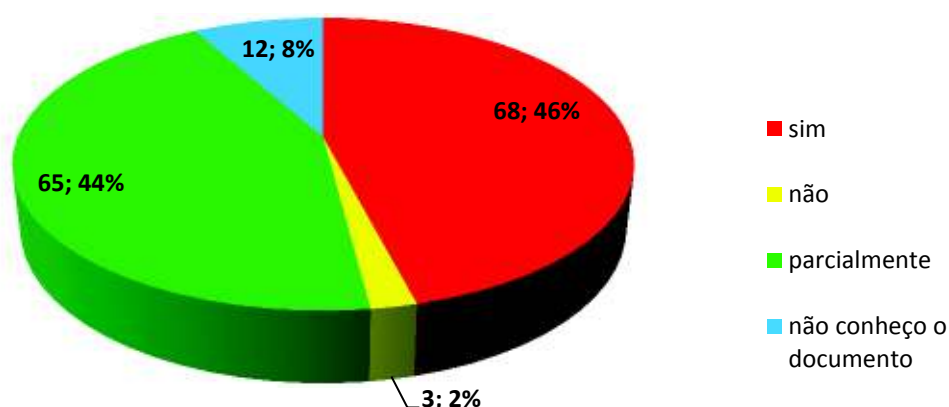
Na sua opinião, as experiências de integração curricular entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas estão ocorrendo:



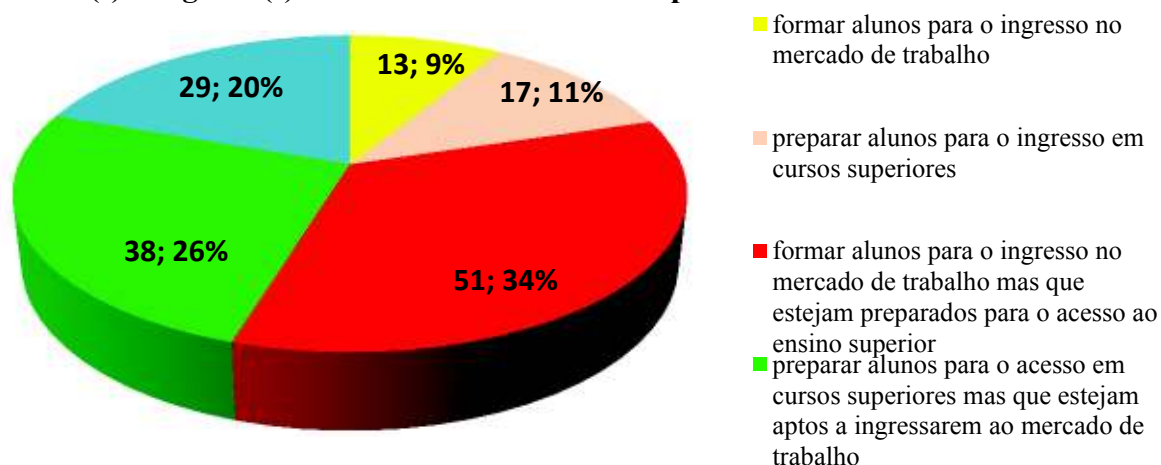
As disciplinas que compõe o(s) curso(s) em que ministra aula são planejadas:



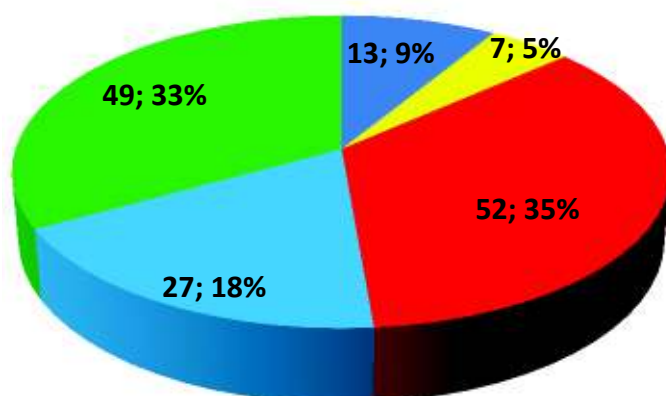
Em sua análise, você possui conhecimentos e saberes necessários para atuar em um curso técnico integrado ao ensino médio, conforme a proposta do Documento Base do Ensino Médio Integrado?



Para a comunidade institucional onde trabalha, o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio tem como prioridade:

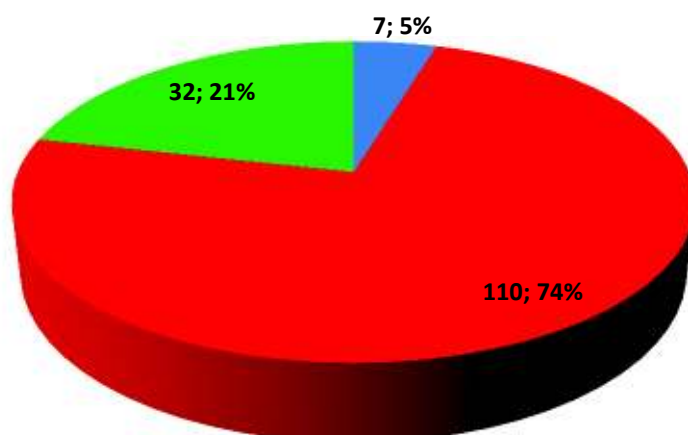


Na sua opinião, o(s) curso(s) técnico(s) integrado(s) ao ensino médio tem como prioridade:



- formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho
- preparar alunos para o ingresso em cursos superiores
- formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho mas que estejam preparados para o acesso ao ensino superior
- preparar alunos para o acesso em cursos superiores mas que estejam aptos a ingressarem ao mercado de trabalho
- propiciar uma formação integral ao aluno sem priorizar áreas, deixando por conta do aluno os caminhos que deseja prosseguir

Em uma análise crítica, na sua avaliação, a aplicação dos conceitos do currículo integrado vem ocorrendo na prática no IF Goiano?



- Sim, de forma plena
- Sim, mas de forma parcial
- Não está sendo aplicado