

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

MIRIAM ANTONIA SOARES FILHA RODRIGUES

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO: O CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIA NO IFGOIANO**

GOIÂNIA

2019

MIRIAM ANTONIA SOARES FILHA RODRIGUES

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO: O CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIA NO IFGOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Darci Roldão de Carvalho Sousa.

GOIÂNIA

2019

R696e Rodrigues, Miriam Antonia Soares Filha
Evasão escolar na educação profissional técnica de
nível médio : o curso técnico agropecuário no IFGoiano
/ Miriam Antonia Soares Filha Rodrigues.-- 2019.
83 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Serviço Social, Goiânia, 2019

Inclui referências, f. 78-83

1. Instituto Federal Goiano. 2. Ensino profissional
- Goiás (Estado). 3. Evasão escolar - Goiás (Estado).
I.Sousa, Darci Roldão de Carvalho. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 377(043).

MIRIAM ANTONIA SOARES FILHA RODRIGUES

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO: O CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIA NO IFGOIANO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

DISSERTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social
defendida em 21 de dezembro de 2018.

Aprovado em 21/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Darci Roldão de Carvalho Sousa/PUC-Goiás

Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Sarmento Padial Machado/PUC-Goiás

Prof.^a Dr.^a Omari Ludovico Martins /Convidada Externa

GOIÂNIA

2019

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que de longe, mas sempre tão perto, tão presente, foi minha “terapeuta”.

Ao meu pai, suas risadas me incentivaram.

Ao Marcelo, meu amado..., por ter vivenciado de perto todo o processo e aguentado os picos de *stress*...

À Minha irmã Mônica, amiga, parceira, companheira, querida “escriva”, que não me deixou desistir.

À Darci, minha orientadora, muito obrigada por compreender o meu processo de construção, de desconstrução, e minhas limitações involuntárias. Agradeço por acreditar que conseguiríamos chegar ao final e por me dar o privilégio de ser sua última orientanda de mestrado.

Aos membros da Banca de Qualificação, por disponibilizarem tempo e conhecimento, em especial aos membros da Banca de Defesa, por aceitarem participar do processo e permitirem a conclusão deste ciclo da minha vida acadêmica.

Ao IFGoiano, Campus Morrinhos, Ceres e Urutaí, por terem disponibilizado os dados necessários para a conclusão do trabalho.

Aos amigos que, no caminho, foram estendendo a mão e me ajudando a organizar as ideias quando já não conseguia mais escrever.

Por fim, a mim mesma. Parece arrogância e prepotência, mas quão mais lógico seria apenas justificar e não terminar esta etapa... Sei que ninguém me recriminaria por desistir, pelo contrário, continuar não parece à escolha lógica, diante das circunstâncias. Quanto esforço, quanta vontade de terminar e poder dizer, mesmo com tudo e apesar de tudo, que terminei. Pode até não ser o trabalho perfeito que queríamos, desejávamos o melhor, dei o meu melhor, mesmo esgotada.

A todos (as) que não mencionei, mas fizeram parte desta parte da história da minha vida.

Meu muito OBRIGADA!

RESUMO

As concepções filosóficas, políticas e sociais a respeito da educação profissionalizante no Brasil passaram por grandes transformações ao longo da história, desde a capacitação de homens livres e miseráveis para substituição da mão de obra escrava até a formação científica e tecnológica dos jovens para o mercado capitalista, realizada hoje pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil. Um dos principais desafios enfrentado atualmente por essa modalidade de formação é a evasão crescente. Este trabalho se propõe a examinar as questões sociais relacionadas à evasão nos Campus Ceres, Morrinhos e Urutaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Palavras-chave: Educação profissionalizante. Evasão escolar. Instituto Federal Goiano.

ABSTRACT

Philosophical, political and social conceptions of vocational education in Brazil have undergone great transformations throughout history, from the training of free and miserable men to the substitution of slave labor to the scientific and technological formation of young people for the Brazilian market work carried out today by the Federal Institutes of Education, Science and Technology throughout Brazil. One of the main challenges facing this type of training today is the increasing evasion. This paper proposes to examine the social issues related to evasion in the Ceres and Morrinhos campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano.

Keys words: Vocational education. School dropout. Goiano Federal Institute.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
EAFCE	Escola Agrotécnica Federal de Ceres
EAU	Escola Agrícola de Urutaí
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
ET	Ensino Técnico
FHC	Fernando Collor de Mello
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFG	Instituto Federal de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPE	Programa Permanência e Êxito
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Programa de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria

Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
TI	Técnico Integrado
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	United States Agency for International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de estudantes matriculados por série no Campus Urutaí, nos anos de 2011 a 2015	65
Gráfico 2 –	Número de estudantes matriculados por série no Campus Urutaí, nos anos de 2011 a 2015	66
Gráfico 3 –	Número de estudantes matriculados por série, no Campus Ceres, nos anos de 2013 a 2015	67
Gráfico 4 –	Índice de evasão de estudantes, considerando matriculados e formandos no Campus Ceres, nos períodos de 2013, 2014 e 2015	68
Gráfico 5 –	Índice de evasão, considerando estudantes matriculados e formandos no Campus Morrinhos, no período entre 2011 a 2015	68
Gráfico 6 –	Gráfico 6 – Índice de evasão, considerando estudantes matriculados e formandos no Campus Morrinhos, no período entre 2011 a 2015	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Movimentação dos estudantes entre 1955 e 1957	62
Tabela 2 –	Distribuição de matrículas de estudantes no Curso de Iniciação Agrícola nos anos 1958, 1958 e 1960, em Urutaí	63
Tabela 3 –	População de 15 a 17 anos fora da escola	70
Tabela 4 –	População de 15 a 17 anos fora da escola	70
Tabela 5 –	População de 15 a 17 anos fora da escola, por renda domiciliar <i>per capita</i>	71
Tabela 6 –	População de 15 a 17 anos fora da escola, por localização (zona)	71
Tabela 7 –	Taxas de aprovação, reprovação e abandono (%) da educação básica por rede estadual e etapa de ensino – Goiás, 2013	72
Tabela 8 –	Taxas de reprovação e abandono (%) da educação básica por rede Estadual do Ensino, por Zona (localização) – Goiás, 2013	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	17
1.1 A educação brasileira no século XX	17
1.2 A educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases e suas transformações	31
2 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
2.1 Educação profissional: formação de trabalhadores para o mercado	41
2.2 A dualidade no ensino profissionalizante	48
3 A REDE FEDERAL DE ENSINO TÉCNICO	55
3.1 A expansão do ensino técnico profissional e a criação dos Institutos Federais	55
3.2 A evasão escolar nos Institutos Federais: a particularidade histórica da evasão no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IF Goiano	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um debate que permeia anos de história da educação pública no Brasil e engloba aspectos relacionados ao dever da família, da escola e do Estado para ingresso e permanência do educando no sistema educacional. O Serviço Social constitui uma expressão da questão social, considerando o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, bases do desenvolvimento pleno do sujeito, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O interesse da pesquisadora pelo assunto se deve à sua atuação como assistente social no Instituto Federal Goiano, no período de 2010 a 2015, na Política de Assistência Estudantil. Apesar de essa ser uma instituição de ensino público e gratuito, cuja forma de ingresso é via processo seletivo (provas de seleção) – que disponibiliza/oportuniza condições para a permanência destes na instituição –, ou seja, alojamento, refeitórios, auxílios financeiros, muitos estudantes “abandonam” seus estudos. Questiona-se o que acontece no decorrer do percurso de três anos que faz com que esses estudantes não concluam o curso.

A pesquisa teve como objetivos identificar as determinações históricas e sociais que levam os estudantes a “evadirem” do curso de técnico agropecuário, a fim de conhecer seus motivos e as consequências para sua vida e de seus familiares, bem como entender o perfil socioeconômico e a origem dos estudantes e familiares, como forma de compreender se o grau de instrução e as condições financeiras contribuem para essa evasão.

Para elucidar tais questionamentos, procedemos à pesquisa bibliográfica e documental. Iniciamos realizando as pesquisas bibliográficas e buscando o diálogo entre autores como Marx, Frigotto, Mézaros, Saviani, Yamamoto, Cunha, entre outros. O presente trabalho segue os pressupostos do materialismo histórico dialético, tendo a clareza de que a teoria não dá conta da totalidade do objeto, mas orienta no sentido de captar as determinações fundamentais para a sua compreensão.

A evasão escolar na modalidade de ensino técnico foi pouco abordada/pesquisada. Foi realizada pesquisa a respeito das produções acadêmicas sobre a temática junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, de forma abrangente. Ao utilizar como meio de pesquisa apenas o termo evasão escolar, obteve-se como resultado 39.644; já com o termo “evasão escolar” com a contenção

esse número se reduz para 556 teses e dissertações, que abordam a evasão nas diversas modalidades de ensino, sendo mais pesquisado no ensino superior como estudo de caso. Com o termo “evasão escolar no ensino técnico”, apenas duas dissertações são identificadas. Com base nos títulos das 556 teses e dissertações, 64 apenas abordam de alguma maneira o objeto de estudo desta pesquisa, sendo que 26 tratam da evasão nos Institutos Federais em seus diversos níveis de ensino.

A educação é reconhecida por muitos autores como um direito essencial, enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão social. “Sendo assim, a educação é fundamental na construção do homem histórico e social, pois, na medida em que ele não consegue se produzir sozinho, organiza-se em sociedade para garantir produção de sua existência, e o faz por meio da divisão social do trabalho” (JACOMINI, 2006, p. 119).

Segundo Marx (apud JACOMINI, 2006, p. 135), “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores”.

A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), configura a educação profissional em três níveis: formação inicial (básica), nível médio e tecnológica, com o objetivo de formar profissionais e qualificar os estudantes/trabalhadores para sua inserção no mercado. A proposta da educação profissionalizante está voltada para atender as exigências da sociedade capitalista, que busca força de trabalho qualificada.

A educação voltada para trabalhadores até 2007 era ofertada de forma dual e não integrada. Ao concluírem o antigo “Ginásio”, equivalente hoje à segunda fase do Ensino Fundamental, poderiam escolher entre cursar o ensino técnico de sua escolha (magistério, contabilidade, enfermagem, agropecuária, entre outros) – e nesse caso saíam aptos a ingressarem no mercado de trabalho, já que as matérias ofertadas eram específicas – ou o ensino científico, cujo objetivo era preparar o estudante para o ingresso nas faculdades – as disciplinas eram voltadas para a realização da prova do vestibular (física, matemática, química, história e outras).

A partir de 2003, observa-se um incremento na oferta de vagas em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fruto de ação governamental para atender à demanda apresentada pelo mercado. Essa oferta é intensificada em 2010, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Porém, o aumento de

matrículas não corresponde à quantidade de formandos e, portanto, não corresponde às expectativas devido ao alto índice de evasão no decorrer do curso. A educação profissional na modalidade integrada foi instituída por meio do Programa Brasil Profissionalizado, pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Entretanto, a educação profissional destinada à formação de mão de obra qualificada já era ofertada, aos pobres, no início do século XIX, como forma de controle social.

Entende-se que a escola é um instrumento socializador onde o sujeito aprende e apreende uma gama de conhecimentos que possibilita o “pleno” desenvolvimento humano para a vida em sociedade. Entretanto, a evasão escolar pode significar a ruptura desse desenvolvimento, expondo os adolescentes a situações de violação de direitos, tornando-os vulneráveis, sujeitos ao desemprego, ao subemprego e à criminalidade. O ingresso de um adolescente num curso técnico do Instituto Federal permite a ampliação de horizontes e a formação para o mercado de trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGoiano – foi criado pela Lei nº 11.892/2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Atualmente, devido à política de expansão da rede, o IFGoiano possui nove (9) campus – Campos Belos, Ceres, Cristalina, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade, Urutaí – e outros três (3) Campus Avançados que não possuem autonomia administrativa – Catalão, Hidrolândia e Ipameri – cujos nomes são os das cidades onde estão localizados.

As pesquisas sobre a evasão escolar de curso técnicos em outros países do mundo são bastante frequentes. No entanto, conforme Machado (2009), no Brasil, os estudos sobre evasão nos cursos técnicos ainda ocupam pouco espaço. A problemática da evasão e retenção na educação profissional e tecnológica tornou-se alvo de estudos e intervenções num passado recente. Isso faz com que pesquisas e estratégias de intervenção para combater a evasão sejam pioneiras nesse contexto. Esse cenário aponta para uma complexidade ainda pouco apropriada pelas pesquisas, incidindo numa continuidade de exclusão social (CRAVO, 2012; DORE; LÜSCHER, 2011). Na atualidade, podemos identificar alguns trabalhos que analisaram a evasão no âmbito dos cursos de educação profissional, como: Dore e Luscher (2011), Sales e Castro (2013), Figueiredo e Salles (2017), Dore e Lüscher

(2011), que em seus estudos investigaram as causas da evasão, identificando fatores econômicos, individuais e institucionais/escolares. Tais estudos já caminham na proposição de elementos de enfrentamento a essa problemática no contexto das instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) realizaram uma análise qualitativa, uma busca contextualizada com produções acadêmicas sobre o tema. A partir dessa construção, observaram que as políticas educacionais para a formação docente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda não são consistentes e duradouras.

Figueiredo e Salles (2017) verificaram as causas da evasão, entre elas os fatores escolares, as dificuldades pessoais, o desinteresse institucional e/ou governamental.

[...] a perda de estudantes remete a aspectos que vão muito além daqueles considerados por uma análise de cunho meramente economicista. Evasão diz sim respeito aos prejuízos financeiros advindos da impossibilidade de manter os estudantes em um determinado curso. Antes disso, porém, a temática insere-se no âmbito das discussões que nos levam a questionar o tipo de formação que vem sendo oferecida pelas escolas, sobretudo aquelas voltadas à formação do jovem trabalhador. (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Ferreira e Salles (2017) identificaram as principais causas de evasão nos cursos técnicos ofertados, desde motivações não relatadas pelos estudantes até dificuldades financeiras e falta de relação entre teoria e prática. Almeida e Barbosa (2008) estudaram as causas de evasão/repetência no curso de Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, evidenciando a evasão como consequência da reprovação e das dificuldades financeiras e familiares. A seu turno, Machado (2009) analisa a entrada no mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino fundamental e o distanciamento cultural entre a escola e a vida. Matias (2003), por fim, descreve a situação socioeconômica de estudantes do Cefet-AM, que precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar como causa do abandono escolar durante o ano letivo, sem solicitar transferência para outra escola.

As referidas pesquisas corroboram com a ideia de Rumberguer (apud LUSCHER, 2011, p. 151):

[...] a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que

vive. No âmbito individual, são considerados os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de evadir-se ou de permanecer na escola.

A dissertação que resultou desta pesquisa está estruturada em três capítulos. No capítulo primeiro, com enfoque na educação brasileira, abordando a temática da Educação Profissional, desde os idos dos anos de 1909, com a implantação da Escola de Artífices, no Império, apresentando as legislações aprovadas nos períodos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e suas implicações na formação do jovem para o mercado capitalista, bem como o fato de essa mesma legislação tornar o ensino de nível médio dual.

No segundo capítulo, fica explícito como a educação é pensada para o trabalhador e para a classe dominante, mostrando a criação do Sistema S e as reformas educacionais implantadas a partir de orientações do mercado internacional. Continuamos a discussão, no Capítulo 3, apresentando as escolas federais, agora Institutos Federais, parte uma Rede com Campus espalhados em todos os estados, cujo objetivo maior é levar a educação profissional aos municípios mais distantes, e embora públicos, também apresentam índice de evasão.

Neste contexto, a evasão escolar é uma realidade no sistema educacional, é um tema complexo, amplo, mais estudado por pesquisadores da área da Educação, com enfoque no ensino superior, e pouco abordado na área do Serviço Social, embora o alto índice reflita, diretamente, nas dimensões culturais, socioeconômicas e históricas da sociedade brasileira.

A investigação e a análise das causas da evasão dos estudantes dependem das suas condições de vida e de suas famílias, das circunstâncias, de seu percurso escolar, bem como da perspectiva institucional na qual estão inseridos. Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas da evasão estudantil no ensino técnico somam-se às existentes no processo de realizar a pesquisa no campo empírico, no que se refere à localizar os estudantes evadidos. A fundamentação teórica do materialismo histórico busca o constante diálogo com os escritos de Marx.

1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, discutimos a educação brasileira no século XX, percorrendo os fatos históricos ocorridos durante a Primeira República ou República Velha (1889-1930), bem como o Movimento da Escola Nova e a criação do Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pelo Serviço Social da Indústria (Sesi). Analisamos, ainda, o Estado Novo, com a abertura para a implantação do capitalismo industrial, o golpe militar de 1964, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e suas alterações nos anos de 1961, 1971 e a última, de 1996.

1.1 A educação brasileira no século XX

O século XIX apresenta-se como um momento de destaque, no qual as lutas de classes (burguesia e proletariado) se desenvolvem e definem caminhos futuros para a sociedade em termos de cultura, economia e política. Fernandes (1976, p. 16) aponta que, no Brasil, “não se pode associar, legitimamente, o senhor de engenho ao burguês (nem a aristocracia agrária à burguesia)”. Isso explicita o processo industrial tardio em relação ao mercado europeu. A forma ambígua do “burguês” da sociedade do século XIX configura a expansão do comércio aliado ao crescimento urbano, mantendo o regime patrimonialista.

No Império, era nítida a pressão para a modernização. Segundo Florestan (1976, p. 65), “as principais pressões modernizadoras provinham da formação e da consolidação de uma ordem social nacional”. A partir de 1870, com início do capitalismo monopolista na Inglaterra, o Brasil vivenciou um período de profundas mudanças em todos os setores da sociedade, tais como o crescimento das cidades, o aumento do número de imigrantes que chegaram ao País, a expansão da malha ferroviária, a diversificação da economia, a expansão do mercado interno, a introdução do capital estrangeiro na economia brasileira e a introdução do capitalismo monopolista.

Esses fatores, presentes na sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX, apontam “[...] que a questão social, latente ou explícita, sempre esteve no centro das lutas sociais travadas no interior da sociedade brasileira”

(SILVA, 2008, p. 14). Aliado a esse processo de transformação social e econômica, verificou-se um período de mudanças políticas, com a intensificação da propaganda republicana (SHIGUNOV NETO, 2015). Nesse cenário, o ato de educar tornou-se um mecanismo de controle (para a burguesia) e de emancipação social (para o povo).

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado. (CUNHA, 2000, p. 92).

É interessante salientar que a produção cafeeira no final do século XIX havia se consolidado como principal produto nacional e, com a abolição da escravatura, adotou-se a mão de obra dos emigrantes europeus como medida para suprir a demanda de trabalhadores. Esse processo trouxe implicações diretas e indiretas para os setores educacionais, econômicos, políticos e sociais brasileiros. Furtado (1998, p. 171) assevera que essas implicações não sensibilizaram os grupos no poder administrativo imperial ligado aos interesses escravistas, pois “as necessidades de ação administrativa no campo dos serviços públicos, da educação e da saúde, da formação profissional, da organização bancária, etc. [...]” aumentavam e exigiam pessoas com qualificação educacional para ocupar os cargos administrativos.

A base da mão de obra na produção cafeeira era a escravista, mas, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista em âmbito mundial, emergiu “um novo liberalismo”.¹ As camadas dominantes brasileiras organizaram-se, de modo que o processo de libertação dos escravos ocorresse de forma gradual e segura, visando a substituição do trabalho escravo pelo assalariado e, para isso, haveria a necessidade de qualificação, sendo o meio principal para atingir esses objetivos a criação de escolas agrícolas (SAVIANI, 2013). Contudo, à medida que os imigrantes

¹ O “novo liberalismo” tinha como bandeiras a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil. Ver: Bosi (1992).

vão chegando e dando continuidade à produção, essa preocupação é deixada de lado e o apelo à criação das escolas agrícolas deixa de ecoar.

Na agricultura, ocorre a transição do trabalho escravo para o livre e a expansão da cafeicultura nacional, o que resultou em uma nova preocupação para a educação, pois até então a escola pública secundária destinava-se à preparação para o ensino superior sem, no entanto, levar em consideração a preparação do indivíduo para o trabalho.

Segundo Frigotto (2010, p. 36),

na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas por uma nova crise do “modelo” agrário-exportador e pelo início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base no processo de industrialização nacional. Essa nova fase implica em uma modificação da estrutura econômica e política nacional, com o declínio das oligarquias agrárias e o impulso do parque industrial brasileiro. Sobre isso, Paul Singer (1999) assinala o fim do tráfico de escravo, em 1850, e a chegada do imigrante europeu, como o início da formação da classe operária no Brasil.

As nações politicamente ‘livres’, mas economicamente ‘dependentes’, que surgiram como produtos históricos da ‘expansão do mundo ocidental moderno’, não evoluíram para o capitalismo por causa das estruturas econômicas e sociais vinculadas às economias exportadoras das plantações. [...] Entretanto, é a estrutura agrária dessas Nações que fornece, ao mesmo tempo, a base política e os fundamentos econômicos ou sociais para a absorção inicial do capitalismo (organizada em torno dos negócios de exportação e importação) e sua implantação definitiva, como uma realidade histórica interna (graças àquele desenvolvimento e às suas repercussões posteriores sobre a diferenciação do sistema econômico). (FERNANDES, 2008, p. 25-26).

Simultaneamente a esse processo surge um novo grupo social, que exercerá, até o final da década de 1920, a supremacia no cenário político e econômico brasileiro: os empresários rurais. Verificou-se, nesse momento, um processo de modernização do País, que deu origem à necessidade de atentar-se ao ensino técnico, comercial, agrícola e industrial, até então inexistente no Brasil (SHIGUNOV NETO, 2015), uma vez que, no tempo da Colônia e do Império, o ensino artesanal e

manufatureiro era destinado aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, ou seja, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupação socialmente definido como prioritário de escravos e que deveria ser evitado pelos homens livres² (CUNHA, 2009).

Esses homens eram encaminhados, pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia, aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices até que, depois de certo número de anos, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, 2000).

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo conhecimento e, sobretudo, hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo [...]. (DETTUT apud FRIGOTTO, 2010, p.37).

Em 1909, já Presidente da República, Nilo Peçanha baixou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criando, nas capitais dos estados, escolas de aprendizes artífices:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (Dec. 7566).

Oferecia-se o ensino profissional em nível primário para alunos com, no mínimo, 10 anos e, no máximo, 13 anos, inclusive em cursos agrícolas, havendo uma preocupação em formar-se “cidadãos úteis à nação”. A vinculação do ensino primário e profissional, no período dominado pela hegemonia agrário-exportadora, pode explicar o fato de esses níveis de ensino serem destinados, exclusivamente, aos grupos sociais de baixa renda.

² Em *O Capital*, Marx traz o histórico das legislações criadas em alguns países da Europa para combater a “vagabundagem”, consequência da dissolução dos séquitos feudais e expropriação de terras. Esse proletariado emergente não tinha como ser absorvido pela manufatura com a rapidez que chegavam às cidades, sendo estes os países da atual classe trabalhadora (MARX, 2013).

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares – fossem congregações religiosas ou sociedades laicas – e por governos estaduais. Elas diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, essas escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática própria, bem como alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as diferenciavam das demais instituições de ensino elementar.

A finalidade educacional das escolas [...] era a formação de operários e de contra-mestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. (MANFREDI, 2002, p. 84).

No início do século XX, a sociedade brasileira passa por um processo de modernização, resultado do fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Revolução Russa (1917). Os impactos econômicos, políticos e sociais vinculados à Primeira Guerra Mundial provocaram grave crise econômica, de repercussões mundiais.

Entre 1889 e 1929, foram apresentadas cinco reformas educacionais,³ sendo as décadas de 1910 e 1920 marcadas por inúmeras reivindicações sociais e políticas. Esse período se caracteriza pelo debate das ideias liberais e o processo de escolarização passa a ser considerado o grande instrumento de participação política, ou seja, “transformação pela escola” de indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, “entusiasmo pela educação” que atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920 (SAVIANI, 2013).

Esse período destaca-se, no Brasil, pelas grandes reformas estaduais dos anos de 1920 e 1930, iniciadas em São Paulo, com Sampaio Dória,⁴ e encerradas

³ Essas reformas educacionais ficaram conhecidas pelo nome de seus idealizadores: Benjamin Constant (1891), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925).

⁴ Antônio de Sampaio Dória era bacharel em Direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital, tendo como uma de suas proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório, reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública.

com a reforma pernambucana, conduzida por Carneiro Leão,⁵ uma vez que, com o início da República, surge a problemática dos direitos e da participação social (SILVA, 2016).

Durante a Primeira República (1889-1930), as iniciativas de reformas e transformações ocorridas nos níveis dos ensinos primário, médio e técnico-profissionalizante apresentaram como traços marcantes o caráter fragmentário e dispersivo de suas medidas, motivos pelo qual não implicariam em alterações qualitativas e quantitativas sobre a educação brasileira. Como a cafeicultura dominava a economia nacional e suas necessidades de força de trabalho não exigiam qualificação específica dos trabalhadores, pouca atenção foi dada à educação nacional, em específico ao ensino médio e ao técnico-profissional. Esse fato permaneceu inclusive porque a industrialização não teve impulso suficiente para exigir novas qualificações dos trabalhadores e um contingente grande de mão de obra para suprir suas necessidades (SHIGUNOV NETO, 2015).

Após a queda da Comuna⁶ de Paris, em 1871, e para escapar da perseguição na Europa, muitos comunardos tiveram de emigrar e vários deles vieram para a América Latina. Aqui, começa a configurar-se uma nova classe proletária, esboçando um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias diferentes. Os vários partidos operários, partidos socialistas e centros socialistas assumiram a defesa de um ensino popular gratuito, laico e técnico profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e bibliotecas populares (SAVIANI, 2013). Após 10 anos de criação das escolas de aprendizes artífices foi aprovado, por meio do Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, um novo regulamento para elas, tentando adequá-las às novas condições sociais e econômicas do País (SHIGUNOV NETO, 2015).

Nesse contexto, observa-se uma importante mudança nos destinatários do ensino profissional. A primeira república configura-se, portanto, como um período de transição de uma sociedade essencialmente agrária para uma industrial,

⁵ Nasceu no Recife, Pernambuco, em 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, em 31 de outubro de 1966. Bacharel em Direito, Doutor em Filosofia, jornalista e professor de Filosofia, além de integrante do movimento da Escola Nova. A reforma implementada por ele possui inúmeros aspectos positivos. Ver: Araújo (2009).

⁶ A Comuna de Paris – considerada por alguns estudiosos como a primeira república proletária da história – adotou uma política de caráter socialista, baseada nos princípios da Primeira Internacional dos Trabalhadores.

caracterizada pela luta por hegemonia e manutenção da estrutura de poder e pela consolidação de uma sociedade pautada no modelo urbano-industrial (SHIGUNOV NETO, 2015).

Sobre essa questão, Paul Singer (1987, p. 61-62) comenta:

A migração rural-urbana, que resulta destes múltiplos processos, é simultaneamente um processo de proletarização, pois nas atividades não-agrícolas a organização capitalista já predomina pelo menos desde o início da atual etapa da formação da classe operária brasileira. Quando o ex-camponês se insere na sociedade urbana, a probabilidade maior é que ele se integre à classe operária, embora haja também a possibilidade de que ele se torne trabalhador autônomo, isto é, membro da pequena burguesia urbana.

Durante o período compreendido entre a Primeira República e a República Nova inicia-se uma preocupação com a formação do trabalhador brasileiro em virtude, principalmente, do processo de industrialização emergente, que viria a consolidar-se em 1930. Com o desenvolvimento da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, os operários qualificados foram buscados no exterior. Esse processo gerava inconvenientes, pois os imigrantes trabalhadores que aqui chegavam não queriam passar adiante seus conhecimentos, além de trazerem ideias relacionadas aos direitos dos trabalhadores da Europa.

Saviani (2013) evidencia que o desenvolvimento das classes sociais no Brasil reflete a divisão do trabalho entre manual e intelectual, dualidade vista em toda a trajetória da história do trabalho e educação no processo evolutivo da sociedade. Isso reforça a direção educacional para o funcionalismo predominante na classe dominante, constituída por uma escola dualista. A divisão do trabalho baseia-se em uma escola destinada a formar os “dirigentes” e em outra para formar os “dirigidos”. Isso demonstra que as mudanças educacionais sempre acompanharam a evolução do trabalho.

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2013, p. 19).

Assim, no sistema capitalista de produção, a evolução das forças produtivas exigiu um trabalhador preparado e competente para operacionalizar as máquinas.

As transformações na sociedade capitalista perpassam por um novo tipo de escola, que serve como instrumento da classe dominante para viabilizar o acesso do operário a um ensino direcionado ao seu trabalho na fábrica.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. [...] Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. (SAVIANI, 2013, p. 20).

Na década de 1920, houve uma demanda crescente por estruturar as instituições escolares. Surgiu, então, a ideologia da busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que se desejava para os filhos não como destino fatal, mas como dotado de valor próprio. Porém, para que isso ocorresse, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, aos órfãos. Paralelamente às exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo, tanto a indústria quanto o transporte ferroviário passaram a exigir trabalhadores com habilidades específicas, que não poderiam ser adquiridas por meio de processos aleatórios (CUNHA, 2009).

O desenvolvimento e a diversificação da indústria trouxeram como consequência a necessidade de uma melhor preparação dos trabalhadores, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade do ensino. As transformações econômicas, políticas e sociais que ocorriam no mundo e pela chegada da Europa do pós-guerra originaram um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica (LEMME, 2007).

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) foi a expressão mais significativa dos educadores. Em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, a concepção humanista moderna da filosofia da educação ganhou impulso no Brasil. Em 1927, organizou-se a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes (SAVIANI, 2013) em várias capitais brasileiras, onde eram debatidos os mais importantes problemas referentes à educação, ao ensino e à cultura do País.

No clima de ebulição característico da década de 1920 surgem, no campo educacional, de um lado, as forças do movimento renovador, impulsionado pelos

processos de industrialização e urbanização, e, de outro, a Igreja Católica, que procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica (SAVIANI, 2013).

Inicia-se um movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”. Entre os pesquisadores desses movimentos em vários países do mundo, podemos citar: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike e até mesmo Lunatsharky, o primeiro-ministro da Instrução Pública da União Soviética após a Revolução de 1917. As obras inspiravam educadores e aqui chegavam por meio de traduções ou de revistas especializadas (LEMME, 2007). Nessa linha, surge, no Brasil, o Movimento da Educação Nova, que teve como principal instrumento o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores intelectuais, entres eles Anísio Teixeira.

Na IV Conferência Nacional da Educação, em 1932, ocorreu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, em linhas gerais, tem como objeto “a reconstrução educacional do Brasil” e busca organizar a escola como um meio propriamente social, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Nessa Conferência, foi apresentado o Plano de Reconstrução Educacional. A educação adquiriu uma função essencial e primordialmente estatal, sendo direito de cada indivíduo e dever do Estado. Esse documento reitera as necessidades de romper com a estrutura tradicional, marcada pela separação entre o ensino primário e o profissional, de um lado, e, do outro, o ensino secundário e superior, formando sistemas distintos que favorecem a estratificação social. Define a organização do sistema com as escolas maternas, jardins de infância, escola primária, escola média e universidade, bem como trata da questão dos professores e da função social da escola na vida (SAVIANI, 2013). É um documento doutrinário e um documento de política educacional. Cunha (2009) chama a atenção para o caráter heterogêneo e contraditório do texto, que traz uma colagem de princípios elitistas e igualitaristas.

A “Revolução” de 1930 foi fundamental para alavancar o processo de industrialização brasileiro, na medida em que desbancou o poder das oligarquias agrárias. Foi uma “revolução” da classe média e de caráter estritamente político. A partir desse momento tem início o período denominado República Nova (1930-

1937). No âmbito do ensino industrial e técnico profissional, começa a configurar-se uma nova fase desse nível de ensino, favorecida pelas novas condições materiais proporcionadas pela burguesia nacional (SHIGUNOV NETO, 2015).

[...] a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias; a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho [...] segundo os padrões fabris e do trabalho assalariado capitalista. (MANFREDI, 2002, p. 94).

Com a posse de Getúlio Vargas, em 3 de novembro de 1930, como chefe de um Governo Revolucionário Provisório, iniciou-se a Segunda República ou República “Nova”. Ao ceder às influências de todo aquele movimento de renovação da educação e do ensino, e por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Para ministro, foi nomeado Francisco Campos, ligado às ideias e realizações do movimento de modernização do ensino (LEMME, 2007). Na mensagem lida por Vargas perante a Assembleia Nacional Constituinte no ato da sua instalação, em 15 de novembro de 1933, se analisa que

a instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma. O doutorado e o bacharelado instituíram uma espécie de casta privilegiada, única que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando para segundo plano a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país. (VARGAS, 1933, p. 126).

Após a crise de 1929 e a Revolução de 1930, a sociedade brasileira transforma-se com a expansão da classe operária e da classe média; já a burguesia industrial consolida-se como a principal figura nos quadros políticos, econômicos e sociais da sociedade brasileira. Após 1930, as discussões em torno da educação nacional centralizavam-se quase exclusivamente em torno da polêmica do ensino religioso e da defesa da escola pública e laica. Esse período foi marcado por uma intensa disputa ideológica de dois grupos: um de educadores profissionais,

conhecidos como os Pioneiros da Escola Nova, e outro pelos grupos católicos (SHIGUNOV NETO, 2015).

De um lado estavam, portanto, a Igreja Católica e os donos de escolas privadas e, de outro, a escola pública, apoiada por um expressivo número de intelectuais que defendiam três correntes ideológicas principais: a liberal-idealista, a liberal-pragmatista (defendida por Anísio Teixeira) e a tendência socialista, encabeçada por Florestan Fernandes, que contribuiu para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos (SAVIANI, 2013).

Durante o período que compreende o Estado Novo, os empresários, em especial os industriais, utilizaram-se da via corporativa como um canal de instrumentalização de seus interesses, participando ativamente dos conselhos e das comissões consultivas criados na década de 1930 e contribuindo para a formação de uma coalisão favorável à implantação do capitalismo industrial (CUNHA, 2009). O ensino profissional para a formação de força de trabalho é concebido como o dever básico do Estado e, mais tarde, adequado às necessidades de formação da juventude, de acordo com a divisão em classes realmente existente na sociedade brasileira (ensino secundário, normal, industrial, comercial e agrícola) (LEMME, 2007).

A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. É óbvio que, para instruir, é preciso criar escolas. Não as criar, porém, segundo modelo rígido, aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho de seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convém: nos centros urbanos, populosos e industriais – o técnico-profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior – rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Em tudo, com o caráter prático e educativo, dotando cada cidadão de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral. (VARGAS, 1933. p. 124-126).

Esse período é caracterizado pela centralização autoritária e pela profissionalização do ensino. Para Silva (2016), essa centralização diz respeito à repressão política fundamentada no discurso de combate ao “perigo revolucionário”, que visou proteger o capitalismo monopolista. Ao levantar a bandeira de anticomunista, silenciaram o debate educacional que estava ocorrendo naquele momento, perseguiram politicamente pessoas que foram consideradas como

ameaça ao Estado, a exemplo de Anísio Teixeira e Paschoal Leme (SILVA, 2016). Os industriais conseguiram manter um sistema dual de intermediação, baseado tanto na estrutura corporativa quanto nas associações civis situadas fora do âmbito oficial, além de manter as antigas federações e criar confederações. Paralelamente, ocorre o desmantelamento das organizações autônomas criadas pelos operários nas duas primeiras décadas do século, submetendo-as a um severo controle mediante a subordinação dos sindicatos ao mercado de trabalho (CUNHA, 2009).

Nesse contexto, criou-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1938. No âmbito da educação profissional, instituiu-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai),⁷ por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, resultado do protagonismo político de Getúlio Vargas, que fomenta o controle privado do ensino industrial, “respondendo a necessidade básica de qualificação da Força de Trabalho necessária à expansão industrial” (IAMAMOTO, 2011, p. 257). Também surge o Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1943, e várias escolas técnicas federais. Ainda em 1942, é publicado o Decreto-Lei nº 4073, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e os Decretos-Leis nº 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário –, nº 6.141/1943 – Lei Orgânica do Comercial –, nº 8.530/1946 – Lei Orgânica do Normal – e nº 9.613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A partir da promulgação da “lei” orgânica, todo o ensino profissional foi deslocado para o ensino médio e o ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral, permitindo que a escola selecionasse os alunos mais “aptos” para prosseguirem os estudos; os “menos preparados” se dedicariam às escolas de aprendizes artífices. A aprendizagem deveria ser conduzida metodicamente, em escolas mantidas pela indústria junto às oficinas ou nas suas proximidades, durante o horário de trabalho e sem prejuízo do salário dos menores (CUNHA, 2000).

Duas décadas após sua criação, o sistema Senai passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados, modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo. Nos anos 1940, iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, de maneira a

⁷ Segundo Iamamoto (2011), o Senai surgirá como principal instrumento de atuação coletiva do empresariado – sob o comando de sua fração dominante, que é também sua principal beneficiária no processo de adequação da força de trabalho coletiva às necessidades da produção. O Senai será, assim, um misto de dois processos históricos de qualificação da força de trabalho, combinando a violência simbólica do sistema escolar com a coerção e o autoritarismo das unidades de produção.

qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 1950, foi a vez da modalidade treinamento, correlativa à industrialização segundo os moldes da grande indústria; nos anos 1990, a ênfase recaiu na polivalência (CUNHA, 2000).

Ao analisar o contexto evidenciado acima, percebe-se que a preocupação com a educação profissionalizante pautou-se na lógica do capital, ou seja, na formação de mão de obra para o mercado de trabalho nacional, que estava crescendo com a industrialização do país. Nesse sentido, esse período é marcado por fortalecer a educação dual, que se estratifica de acordo com os critérios socioeconômicos (SILVA, 2016).

Durante a República Populista (1946 a 1964), tem-se um período marcado pelo término do Estado Novo, pelo fim da Segunda Guerra Mundial e pelo redirecionamento do combate, que outrora esteve pautado na disputa entre forças ocidentais capitalistas (EUA) *versus* forças orientais socialistas. Nesse panorama é que ocorrem discussões sobre a profissionalização do ensino e as influências ideológicas do marxismo invadem os movimentos de esquerda, assim como a busca pela sistematização do conhecimento científico acadêmico, ampliando o debate entre educadores (SILVA, 2016).

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. [...] e o mais perfeito dos retóricos. A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. (VARGAS, 1933, p. 124).

Uma das figuras centrais da educação brasileira na década de 1950, Anísio Teixeira, dirigia órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (SAVIANI, 2013). Após a eleição de Dutra, a classe operária sentiu-se “excluída” do regime democrático. No período da Guerra Fria, o predomínio conservador da Assembleia Constituinte trouxe a necessidade de manter a classe operária sob controle. Nesse clima, os defensores da escola pública, como Anísio Teixeira, eram taxados de “comunistas” quando recrudescer o conflito entre escolar particular e escola pública, ao final da década de 1950.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, intensificou-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e da educação populares com grupos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos.

[...] movimento que apontava *reformas de base* para a implantação de uma sociedade menos submissa ao capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. [...] e no plano político-econômico procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi interrompido pelo *golpe civil-militar* de 1964. (FRIGOTTO, 2010, p. 41, grifos do autor).

O debate que estava se formando na educação brasileira foi interrompido pelo golpe militar de 1964 e as discussões sobre a educação foram silenciadas, bem como os movimentos de educação popular extinguidos e a literatura marxista perseguida, tudo em prol da ordem e da defesa do capitalismo monopolista, que estava sendo questionado pela sociedade. Nesse clima fervoroso aconteceu a Reforma Universitária (1968), a fixação da LDB nº 5.692/1971 e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A ditadura militar (1964-1985) favoreceu enormemente a empresa privada no campo educacional. Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados, eram pessoas escolhidas mediante pressão e articulação, privadas do “milagre econômico”; a ampliação das camadas médias propiciou uma clientela ávida de escola privada. Durante as duas décadas de ditadura (1964-1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminhos para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal (CUNHA, 2007).

As políticas públicas passam a favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho (CUNHA, 2004).

1.2 A educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases e suas transformações

O período entre 1946 e 1969 foi determinado pela eclosão de novas reivindicações pelo acesso à educação, principalmente das classes trabalhadoras e médias urbanas. A população aumentava e a criação de mais e melhores escolas era uma das exigências, além da necessidade de qualificação da força de trabalho, demanda da classe dominante.

[...] Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias o, do seu tempo; que, portanto as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX, 2013, p. 67).

Em 18 de setembro de 1946, a Assembleia Nacional Constituinte votou uma Constituição democrática, prescrevendo a elaboração de um estatuto legal para todo o ensino no País, intitulado Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O então ministro da Educação, Clemente Mariani, dando cumprimento à determinação constitucional, organizou uma comissão – em que estava representada uma das principais correntes do pensamento educacional – e encarregou-a de redigir um anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso. Cumprida a tarefa, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados, em 1948 (CUNHA, 2009).

A LDB, também denominada de Lei nº 4.024/1961, foi sancionada em 11 de agosto de 1961 pelo Presidente da República João Goulart, após ter sido debatida e elaborada no contexto de redemocratização do País, logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). O documento estabeleceu graus e modalidades de ensino, conservando o ensino primário nos moldes aprovados na Constituição Federal de 1946 e reordenando o ensino secundário e as modalidades de formação profissional sob a designação de ensino médio. Trouxe mudanças profundas no ensino técnico industrial, que deixou de existir como ramo de estudo específico, com legislação e órgão de controle e fiscalização próprios, passando a integrar, a partir de então, o ensino secundário (SHIGUNOV NETO, 2015).

O sistema continuou a ser organizado, segundo a legislação anterior, em: 1) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário obrigatório, a partir dos sete anos de idade, ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio, dividido em dois ciclos – ginasial (quatro anos) e colegial (três anos ou mais) –, abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O ensino normal foi definido tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Embora essa Lei contemple os ideais da meritocracia escolar, o princípio da seleção vem para dentro do sistema de ensino, associando-se ao princípio da diferenciação, decorrente da origem social dos alunos e do curso escolhido. Os mais aptos seriam estimulados a seguir seus estudos escolhendo entre os cursos secundário, técnico e de formação para o magistério. Para isso, seriam orientados segundo suas aptidões e suas permanências e seu ingresso em universidades deveria ser facilitado conforme a equivalência dos cursos de nível secundário. Também previa recursos da União, dos estados e dos municípios para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, assistência social escolar e programas de bolsas de estudo.

A dupla via que configura o ensino secundário nas décadas anteriores – preparando para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho – foi, assim, mantida. Embora a LDB tenha estabelecido a equivalência entre os cursos, não foi possível superar a dualidade existente, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro. Não se pode, portanto, deixar de admitir que, ao ampliar as áreas profissionalizantes, a política educacional procurou responder às necessidades de força de trabalho qualificada para o empresariado, destinando à educação geral ou propedêutica para a classe dominante.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, revogaria por completo o capítulo do ensino superior da Lei de Diretrizes e Bases, consolidando medidas da reforma universitária (CUNHA, 2013). Essa Lei representou o surgimento das futuras propostas educacionais neoliberais, marcadas, principalmente, pela preocupação da melhoria da qualidade e dos índices de produtividade do ensino em relação aos custos.

O golpe militar de 1964, que contou com o apoio da burguesia industrial e da classe média, culminou com a renúncia de João Goulart, substituído por Castelo Branco. Sob o ponto de vista econômico, esse movimento político não representou uma mudança brusca nas políticas adotadas até então, pois foram mantidas políticas econômicas similares. Não houve manifestações significativas por parte dos trabalhadores por elas terem sido contidas pelo controle governamental. Em 23 de junho de 1965, foi firmado um primeiro acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pelo ministro Flávio Suplicy de Lacerda, e a *United States Agency for International Development* (Usaid), representada por seu diretor, Stuart Van Dyke. Esse primeiro acordo relativo ao ensino superior passou mais de um ano sem ser divulgado (até novembro de 1966) e, ao sê-lo, foi recebido pelo meio universitário com grandes reservas e objeções (CUNHA, 2009).

Os acordos com a USAID para financiamento da modernização do aparelho educacional, firmados no então novo espírito de ajuda inspirada na diplomacia da boa vizinhança, visavam objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano individual, como também possibilitar a criação de um número suficiente de treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então os valores do capital e da competição. (GAIO, 2008, p. 84).

Diante da incapacidade em suprir o mercado de trabalho com profissionais qualificados para a indústria nacional, o governo estabeleceu o acordo MEC/Usaid no âmbito educacional, priorizando três linhas estratégicas de atuação: treinamento e aperfeiçoamento do corpo docente nas escolas brasileiras e americanas; construção e aquisição de equipamentos para o funcionamento e a melhoria das condições físicas das instituições escolares; reformulação das administrações escolares e das próprias secretarias municipais e estaduais de ensino. Ao assinar acordos, o Governo obteve uma alternativa para a captação de recursos para investimentos na área da educação (SHIGUNOV NETO, 2015). Ao longo dessa década, teve início uma nova corrida contra o atraso da educação, com a implementação de políticas de reformulação do ensino técnico, industrial e secundário e programas de qualificação de trabalhadores, visando suprir as carências dos trabalhadores qualificados para a indústria nacional.

Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, assinada pelo presidente general

Emílio Médici. Essa Lei fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (SHIGUNOV NETO, 2015).

A Lei nº 5.692 fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando os ramos profissionais, constituindo um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório para crianças e jovens de 7 a 14 anos de idade. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e compulsoriamente profissional, caracterizado por continuar a ser propedêutico ao ensino superior. Além desse fim, encontra-se subordinada, porém, à habilitação profissional, ou seja, à formação de técnicos e auxiliares-técnicos destinados ao preenchimento de postos de trabalho na indústria, no comércio, nos serviços e na agricultura, passando a ser o objetivo de todas as escolas de segundo grau, agora chamado de ensino profissionalizante.

Historicamente, a modalidade de ensino profissional e médio (propedêutico) é campo de discussões. A Educação Profissional, embora frequentemente analisada de maneira separada das demais etapas da educação básica, constitui-se em relação com ela, principalmente quando questionamos o ensino técnico de nível médio. A educação profissional é definida na legislação educacional como etapa de preparação para o trabalho. O ensino técnico foi subdividido em ensino industrial, comercial e agrícola, com a finalidade de distingui-lo do ensino profissional, estigmatizado como de “segunda classe” e destinado aos filhos da classe trabalhadora. Essa reforma de ensino decorreu da política governamental, voltada para a contenção da demanda do ensino superior, considerada incompatível com as necessidades nacionais. Outro segmento do ensino médio seria o ensino normal, destinado à formação do magistério para o ensino primário e médio (CUNHA, 2009). A habilitação profissional passou a chamar-se específica, isto é, a voltar-se para diferentes especialidades técnicas, devido às dificuldades materiais de implantação, ficando a cargo de escolas técnicas, tal como antes, sendo fornecida por cursos longos ou compactos para os alunos que concluíssem alguma habilitação básica ou, ainda, por treinamento em serviço.

As mudanças no cenário político nacional ocorridas em fins da década de 1970 imprimiram novos contornos à educação nacional. A vitória do partido de oposição – Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – ao regime militar nas eleições legislativas de 1974 e o início do processo de abertura política promovido pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979) e continuado por seu sucessor, João

Batista Figueiredo (1979-1985), resultaram na paulatina restauração dos direitos democráticos. Esse processo estendeu-se até março de 1985, quando o poder foi devolvido aos civis. Em seguida, foi decidida a convocação de uma assembleia nacional constituinte (CUNHA, 2009).

Instalada em 1º de fevereiro de 1987, a Constituinte foi organizada em subcomissões e comissões temáticas. O Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito encaminhou à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, em uma proposta única, reivindicações de diversas entidades da sociedade civil (CUNHA, 2009). Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

Em âmbito mundial, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial (BM), em 1990, foi realizada a Conferência Educação Para Todos, em Jontiem, na Tailândia, que apresentou um projeto mundial para a educação à década que se iniciava. O Brasil, como signatário das propostas apresentadas na conferência, orientou as políticas públicas para a educação desenvolvidas nos anos posteriores.

A construção do projeto da LDB foi fundamental para a sociabilidade que se buscava estabelecer após vinte anos de ditadura, em um contexto de mudanças na educação e no mundo do trabalho. Em abril de 1992, o Fórum organizou o seminário “LDB em tramitação: impasses e perspectivas”, reunindo educadores, representantes de entidades de todo o País e parlamentares de vários partidos, além de José Goldemberg, ministro da educação do governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Contudo, a tramitação do projeto ficou praticamente paralisada até o segundo semestre desse mesmo ano. Nesse período, o País passava por intensos debates no plano político devido ao processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, acusado de envolvimento em um amplo esquema de corrupção no governo, tendo assumido a Presidência da República, em 29 de dezembro de 1992, o vice-presidente Itamar Franco.

Em 1993, o projeto da LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro dividiu os partidos e as entidades, pois estabelecia um novo eixo orientador, diferente daquele tramitado na Câmara, principalmente a respeito da diminuição das responsabilidades do Estado em relação à educação, na medida em que só o ensino fundamental era considerado obrigatório e gratuito. Esse projeto tinha características

mais progressistas, porém, após um longo período de embate em que interesses tanto orçamentários quanto de instituições públicas e privadas foram se manifestando, outro projeto vindo do Senado incorporava diversas sugestões, a maioria delas originadas no Ministério da Educação (MEC), resultando no texto final da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De volta à Câmara, em 1995, esse projeto foi novamente alterado pelo relator José Jorge, que preservou a maioria dos pontos incluídos por Darcy Ribeiro (OTRANTO, 1997).

Em 17 de dezembro de 1996, tendo um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi finalmente votado e aprovado na Câmara. Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, conhecido como Lei Darcy Ribeiro, foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, em 23 de dezembro, foi publicado no Diário Oficial da União (OTRANTO, 1997). O texto final da nova LDB da Educação Nacional trouxe uma proposta com aspectos conservadores da educação, expressando os interesses da política governamental e as recomendações de organismos internacionais, atendendo aos imperativos neoliberais nessa área

Os mecanismos de influência do Banco Mundial chegavam às orientações das políticas educacionais sempre complementares às orientações macroeconômicas estabelecidas pelo FMI. [...] Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos. O resultado, anos depois, foi a terrível queda na qualidade de ensino oferecido pelo setor público. Desse modo, ficava claro o interesse em fazer a reforma educacional um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal. O que pode ser verificado nas orientações da reforma educativa [...] pela descentralização (municipalização) e pela privatização, que no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais [...]. (HADDAD, 2008, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu dois níveis de ensino: a educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), englobando o atendimento escolar desde a mais tenra infância até o final da adolescência, e a educação superior. De acordo com a LDB/96, o nível técnico possui uma organização curricular específica e separada do ensino médio, voltada para os que estão matriculados ou os egressos do ensino médio, sendo desenvolvido através de uma estrutura modular, que considerará as habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão de qualidade, buscando competências polivalentes, em consonância com as necessidades da economia. O nível tecnológico, por sua vez, é destinado para os egressos do ensino médio e técnico, voltado para diferentes especialidades. Desse

modo, “no neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado, [...] conforme as *habilidades e competências* de cada um” (LEHER, 2011, p. 161, grifos do autor).

Demerval Saviani (2008, p. 216) define o Capítulo III da nova LDB, referente à educação profissional, como uma carta de intenções. A lei não estabelece “instâncias, competências e responsabilidades”, deixando abertas as iniciativas do governo. Com efeito, tem como uma das consequências o descompromisso do MEC com as escolas técnicas federais. Na análise do autor, as escolas técnicas federais configuravam a “experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país” (SAVIANI, 2008, p. 216). Luís Antônio Cunha (2005, p. 254) aponta que, na apresentação das finalidades do ensino médio pela LDB, a indicação “preparação para o trabalho” aparece antes de “preparação para a cidadania”; além disso, está expresso na lei que o ensino médio é apropriado à preparação do estudante, “de modo que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores”.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), é possível identificar, na proposta de educação profissional, uma orientação pedagógica da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, que tem como interlocutor intelectual prioritário o Banco Mundial. O Organismo tem como diretriz geral a adaptação e a conformação do trabalhador nos planos físico, psíquico, intelectual e emocional às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção.

[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, [...].

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, [...] deveriam ter um preparo polivalente [...] manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca da teoria do capital humano. (SAVIANI, 2013, p. 429).

O Decreto nº 2.208/1997 definiu que a formação profissional de nível técnico no País deveria ser organizada de modo independente do ensino médio regular,

com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, da formação geral da técnica. No entanto, tal Decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo Decreto nº 5.154 e, posteriormente, pela Lei nº 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012).

A principal mudança organizacional na educação nacional é a sua divisão em dois níveis básicos: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio; e a Educação Superior. A educação profissional é tratada em um capítulo à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados. Essa disposição estrutural da educação profissional consolida a dualidade de forma bastante explícita, deixando claro que a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira e os cursos profissionalizantes não ofereciam condições para o educando prosseguir nos estudos (VIAMONTE, 2012).

O ensino profissionalizante foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. De acordo com o texto, o nível técnico seria destinado a promover a habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma sequencial ou concomitante ao ensino médio. O currículo deveria corresponder ao perfil de competências requeridas pelas atividades produtivas demandadas pelos diferentes setores interessados na educação profissional.

O ensino profissional de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico, como determinado pelo Decreto, recomendou a correspondência entre a estrutura desses cursos e as demandas econômicas regionais, abrangendo áreas especializadas.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que vinculava o currículo do ensino profissionalizante às demandas mais imediatas dos setores produtivos, a concepção de “educação profissional” vigente no texto da LDB reconheceu a importância de se promover, juntamente com a formação profissional, o desenvolvimento de estruturas cognitivas, aspecto que somente a educação genérica – não específica de uma determinada atividade profissional – seria capaz de estimular.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

na Modalidade de Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os cursos do Proeja foram oferecidos de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada, a formação profissional e a formação geral foram unificadas numa mesma matrícula, enquanto na forma concomitante os cursos eram oferecidos em instituições distintas. Assim, em uma escola o estudante recebia formação profissional e, em outra, matriculava-se no ensino médio ou no ensino fundamental.

A partir da promulgação da Lei nº 11.741/2008, a educação profissional técnica e a de nível médio passaram a ser desenvolvidas de forma articulada, podendo ocorrer de modo concomitante ou subsequente ao ensino médio – para quem já tivesse concluído esse nível de ensino – na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou mediante convênios de Inter complementaridade institucional.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que vincula o currículo do ensino profissionalizante às demandas presentes no próprio ambiente de trabalho, a concepção de educação profissional vigente no texto da Lei de Diretrizes e Bases reconhece a importância de promover, juntamente com a formação profissional, o desenvolvimento de estruturas cognitivas, aspecto que somente a educação genérica – não específica de determinada atividade profissional – seria capaz de estimular.

Para Viamonte (2012), as políticas educacionais dos anos 1990 foram responsáveis pelo retorno da dualidade entre ensino médio e educação profissional e pela deterioração dos outros níveis de ensino, uma vez que o ensino médio, cujo objetivo era o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, perdeu sua identidade.

Mészáros (2008) argumenta que não é possível uma reforma educacional só nas leis, tem que ser profunda, já que as instituições escolares fazem parte do sistema do sistema de “internalização”.⁸

[...] a educação formal não é força ideologicamente *primária* que consolida o sistema de capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites

⁸ O autor utiliza esse termo referindo-se à resignação, aceitação ativa por parte dos indivíduos – que frequentam as instituições formais de ensino –, dos princípios orientadores da classe dominante adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008).

institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçarem a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Ainda segundo Mézáros (2008), mesmo que algumas reformas sejam sacramentadas pela lei podem ser invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta. O que existia antes certamente será restabelecido em virtude do fracasso em desafiar a lógica autoritária do próprio capital.

2 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional surge da necessidade do mercado de trabalho capitalista de trabalhadores assalariados qualificados. Neste capítulo, abordaremos essa etapa de ensino em face das mudanças, das interferências e das legislações educacionais que a regulamentam, bem como a dualidade na educação profissional no ensino médio, levando a discussão sobre a educação pensada para o proletariado e a educação para a burguesia.

2.1 Educação profissional: formação de trabalhadores para o mercado

A sociedade encontra-se dividida em classes sociais cujas relações econômicas baseiam-se nos princípios do mercado que, por vezes, é perverso e de exploração. O trabalho, por sua vez, desempenha a função de desenvolver as subjetividades demandadas pelo projeto hegemônico, nesse caso o do capital.

[...] O desenvolvimento das forças produtivas não tornou mais complexa apenas a classe operária, também afetou em cheio o universo burguês: tanto introduziu novas polarizações [...] e novas hierarquias [...]. Enfim, ela pode mobilizar, para seu projeto, a diferenciação que penetra o movimento operário [...] e crescente complexidade da mesma estrutura social engendrada pelo ordenamento monopólico [...]. Com estes recursos – [...], ela pode formular um projeto alternativo concorrente ao proletariado, cujo conteúdo conservador se explicita ao abordar a “questão social”, tal como se põe na emersão do monopólio, como *despolitizador*. (NETTO, 2009, p. 60-61).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação profissional, articulada ao processo de trabalho capitalista, é o meio de disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção – em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas – assumem (FRIGOTTO, 2010).

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada e competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 1995, p. 98).

A partir da Primeira Guerra Mundial, surgem movimentos de organização e gestão do trabalho: o taylorismo/fordismo/keynesianismo e o toyotismo, ou métodos flexíveis. Institui-se a preocupação em constituir uma sociedade que integre os trabalhadores, como estratégia de controle, mas também como resultado das lutas dos trabalhadores organizados em sindicatos e partidos. Disso resulta a desmercantilização da reprodução da força de trabalho e a constituição de uma esfera pública burguesa (KUENZER, 2007).

Para Harvey (2012, p. 121),

[e]m muitos aspectos, as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem estabelecidas. [...] O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

A pedagogia hegemônica, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas da educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas, que determinavam o lugar e as atribuições de cada um; se “acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada do poder corporativo” (HARVEY, 2012, p. 121).

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, cuja educação era insuficiente para os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2007). Assim, a escola, resultado da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

A reestruturação produtiva do capital dos anos de 1970 e 1980 relativa às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores, demandadas pela nova racionalidade decorrente das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica, mantém seu poder explicativo. Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências aparece de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo (KUENZER, 2007).

O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores, distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, que não abria espaço significativo para mudanças, participação ou criatividade por parte da maioria dos trabalhadores.

A rotatividade da força de trabalho de Ford mostrou-se impressionantemente alta. O taylorismo também enfrentou resistências nos anos 20, e alguns comentadores, como Richard Edwards (1979), insistem que a oposição dos trabalhadores infligiu uma grande derrota à implantação dessas técnicas na maioria das indústrias, apesar do domínio capitalista dos mercados. (HARVEY, 2012, p. 23).

[...]

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. (HARVEY, 2012, p. 136).

Segundo Frigotto (2001), o pragmatismo do capitalismo globaliza sua forma de extração de mais-valia e redefine suas formas de exclusão. A educação constitui um instrumento de dominação para as classes hegemônicas e de subordinação à função social para responder as demandas do capital. A educação tem a “função” de contribuir para que o indivíduo sem instrução e formação se torne cidadão. É utilizada para habilitar a classe trabalhadora técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

A economia é atroz na medida em que o dinheiro fala mais e, conseqüentemente, a educação será destinada à reprodução do que é conveniente para os poucos que regem os destinos econômicos do mundo (GENTILLI, 2010). Assim, o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas e não está imune às mesmas determinações. Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais

mediadoras, constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação.

Paro (2010) analisa que em todo processo educativo existe uma relação de poder, seja ela no estado potencial seja em estado atual, uma vez que a classe que detém o poder material possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim, a escola, resultado da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores como uma das formas de materialização da divisão, social e técnica. Desse modo, muitas vezes, o acesso ao saber teórico é separado da prática propriamente dita.

O balanço da história recente da forma violenta mediante o qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucros não deixa dúvida de que fato do ideário do capital humano, como estratégia para diminuição das desigualdades internacionais, regionais e individuais, apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão. [...] a inserção e o ajuste [...] ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. (FRIGOTTO, 2012, p. 64).

A educação profissionalizante, presente no Brasil, caminhou sempre na direção da filantropia e/ou da benemerência. Até o século XX, as reformas educacionais não conseguiram alterações significativas no que diz respeito à qualidade do ensino. Porém, a qualificação para o trabalho é uma das finalidades da educação nacional prevista na Constituição Brasileira de 1988, no art. 205, bem como no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). A reforma educacional praticada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em relação à educação tecnológica e à formação profissional foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática, observando as orientações do Banco Mundial (BM) para a educação brasileira.

No projeto do governo federal, na organização e no conteúdo básico explicitados na atual LDBEN/96 e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do

capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente devido a uma formação individualista e fragmentária, que, na realidade, mal habilita o cidadão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. Explicita-se, aqui, a subordinação ao ideário do Banco Mundial para os países periféricos do capitalismo (ARRIGLÚ, 1998), que situa a educação para esses países como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social (KUENZER, 2007).

Nesse contexto, na realidade brasileira, a perspectiva político-pedagógica da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), mediante sua tríade Senai, Sesi e IEL (Instituto Euvaldo Lodi), passa a ser a referência fundamental. Os problemas econômicos trazidos pela Segunda Guerra Mundial intensificaram a necessidade de criar serviços de aprendizagem para a formação de mão de obra especializada. Assim, em 1942, em atenção às solicitações da indústria, o governo federal criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

O Senai, instituição de direito privado, de personalidade jurídica própria, foi criado pelo Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942,⁹ com o objetivo de manter escolas em articulação com as empresas fabris. É subordinado à CNI. A legislação que o criou consagrou os seguintes pontos: a) a preparação metódica do aprendiz em centros ou em escolas de aprendizagem, comuns a várias empresas; b) a obrigação dos empregadores de manter como seus empregados determinada percentagem de aprendizes e de assegurar-lhes treinamento nas citadas escolas ou centros; c) a administração direta do sistema pela própria indústria; d) o estabelecimento de uma grande descentralização na administração do sistema de aprendizagem; e) o custeio, por meio de uma contribuição compulsória de 1% sobre as folhas de pagamento de todos os empregados; f) a faculdade de cada empregador manter junto às suas empresas um centro ou escola privativa de aprendizagem, obediente aos padrões aprovados pelo Senai.

⁹ Em agosto de 1942, foram nomeados os primeiros diretores da nova instituição: João Luderitz foi para o departamento nacional, Roberto Mange (entusiasta defensor do taylorismo, da psicotécnica, da formação científica e racional do trabalho), para o departamento regional de São Paulo, e Joaquim Faria Góis Filho, para o departamento regional do então Distrito Federal e do estado do Rio (MULLER, 2010).

O Senai, embora não possa ser considerado fundamental para o estabelecimento de nosso parque fabril, assumiu como missão a valorização do trabalhador nacional, o que significa, em última instância, a tentativa de transformar um grupo sob seu controle em uma elite dentro da grande massa trabalhadora, colocando mais uma camada na representação social do trabalhador braçal: aquele formado pelo Senai. Foi necessário criar um órgão para que os operários se tornassem cidadãos responsáveis e conscientes de suas obrigações, sinalizando que aqueles não inseridos nos cursos do Senai – no caso, a grande maioria da massa trabalhadora – continuariam sendo considerados despreparados para a cidadania e socialmente irresponsáveis.

Manteve-se a dualidade estrutural entre a educação formal e a educação profissionalizante pela Lei nº 4.024/61, criando, pela primeira vez, equivalência entre as duas estruturas e a integração dos dois níveis. No período do milagre econômico não houve uma demanda excepcional da força de trabalho especializada, mas apenas a busca por capacitação para formar trabalhadores necessários ao processo de ampliação do parque industrial. O Senai reflete fortemente essa demanda, ao optar por cursos rápidos de qualificação, mantendo a formação de trabalhadores especializados em crescimento vegetativo no período. De modo geral, a educação profissionalizante oferecida por ele transita entre o desejo da classe hegemônica de se manter no poder para, a partir dali, capacitar trabalhadores utilizados por ela própria, com o discurso da “prestação de serviços”, através do qual tenta convencer (e muitas vezes consegue) a opinião pública de que pratica uma educação democrática e desinteressada (MULLER, 2010).

Já o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criado pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, subordina-se à Confederação Nacional do Comércio (CNC). Utiliza o sistema de escolas particulares destinadas ao comerciário, seus filhos ou estudantes, que comprovadamente apresentavam falta de recursos financeiros, para os quais destinava um número de matrículas gratuitas, conforme previa o Decreto-lei; para os demais interessados, cobrava taxas de preparação para o ensino comercial.

Na década de 1960, no entanto, deixou de ser uma organização a qual só tinham acesso as pessoas vinculadas ao comércio. Concentrou seus recursos em uma rede de escolas próprias e passou a enfatizar a profissionalização em curto e médio prazo, independentemente da idade. Continuamente, além de investimentos

em novas instalações e reformas nas já existentes, o Senac pautou-se pela atualização de seu modelo pedagógico, de modo a oferecer qualificação profissional contemporânea à altura das exigências do mercado. Nesse sentido, grande parte da programação de cursos do Senac estabeleceu-se sobre a modalidade de formação inicial e continuada (para todos os níveis de escolaridade), seguida da educação profissional técnica de nível médio (ensino médio) e da educação superior (MULLER, 2010).

Depois que a Constituição de 1988 assegurou o *status quo* do Senai e de seus congêneres como órgãos privados, nova ameaça surgiu em artigo do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém, em resposta, aparecem “concorrentes” no âmbito da política do Ministério da Educação, especialmente a expressa no Decreto nº 2.208/1997 e em seus desdobramentos: as escolas técnicas federais, agora com modificações em suas atividades. Os longos cursos técnicos de três a quatro anos de duração, unificando a educação geral e a educação profissional, seriam substituídos por cursos técnicos pós-secundários, também chamados de especiais, conforme a nomenclatura do Senai. Concluintes do ensino médio, de caráter geral, fariam apenas a parte profissional de cursos técnicos, de preferência em cursos noturnos. Outra modalidade prevista é a de egressos do ensino fundamental cursando os módulos exclusivamente profissionais de cada especialidade, enquanto fariam o ensino médio paralelamente, na própria instituição ou não. Outra grande novidade para as escolas técnicas, ao menos as da rede federal, é a ênfase no que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica chama de educação não formal: formação profissional de curta duração, qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores (inclusive reconversão), capacitação de jovens e adultos para o trabalho. A tudo isso se soma a orientação para que as escolas atuem na prestação de serviços a empresas e a agências governamentais, procedimento que se espera gere significativa receita extraorçamentária.

O conjunto de determinações que levam à crise a sociedade salarial é complexo, contudo, trata-se da própria essência do capital: acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir concorrentes e explorar a força de trabalho. Os anos de ouro do capitalismo ocorreram, principalmente, pela capacidade de enquadrar, conter e disciplinar a lógica destrutiva do mercado autorregulado e do capital, mediante a construção de uma esfera pública capitalista. É interessante destacar o papel da OMC, pois, em 2000, numa de suas últimas

reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. O sistema financeiro mundial já orienta essa linha de ensino, privado e direcionado.

2.2 A dualidade no ensino profissionalizante

A educação apresenta-se, historicamente, como ponto da disputa hegemônica nas diferentes esferas da vida social e aos interesses de classes. Em uma sociedade cujas relações econômicas baseiam-se nos princípios do mercado, a educação é reconhecida por muitos autores como um direito essencial, enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão social. “Sendo assim, a educação é fundamental na construção do homem histórico e social, pois, na medida em que ele não consegue produzir-se sozinho organiza-se em sociedade para garantir produção de sua existência, e o faz por meio da divisão social do trabalho” (JACOMINI, 2006, p. 119).

[...] Considerando o trabalho no sentido genérico como um meio pelo qual o homem pode suprir suas necessidades de manutenção da vida biológica e social, [...] é necessário que a escola tenha um papel essencial na formação dos estudantes para a realização do trabalho em sua forma genérica. (JACOMINI, 2006, p. 130).

No século XIX, a educação obrigatória surge como garantia da ordem social. Para Marx (2013, p. 64), “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores”, uma vez que, com o surgimento das relações de mercado, ocorrem modificações e inovações na estrutura lógica espaço-temporal pela qual o homem se situava no mundo: a ciência e a filosofia como forma de uma revolução científica sob as ideias de cientistas como Galileu, Francis Bacon, Descartes e Newton, cuja ética antropocêntrica influenciou profundamente a educação moderna. Era preciso remodelar o currículo tendo em vista as necessidades propostas pelo processo de industrialização. Assim, o código curricular racional surgiu como resposta aos novos tempos de educação em massa. Os três elementos desse código são: pragmatismo, individualismo e racionalismo. Seguindo as teorias newtonianas, o mecanicismo passa a ser a única forma legítima

de fazer ciência. O modelo reducionista atomístico passa a definir as ciências e a estabelecer a estrutura dos currículos (GRUN, 1996).

No início do século XX, em sua fase de institucionalização no Brasil, o ensino técnico e seu respectivo diploma não facultavam ao seu portador o acesso ao ensino superior, assim permanecendo até a década de 1940, com as Reformas de Capanema e a publicação dos Decretos-leis¹⁰ que criam o primeiro curso de Ensino Agrícola, em 1946.

Conforme as leis orgânicas, os egressos dos cursos técnicos, ao concluírem essa etapa, teriam acesso somente aos cursos superiores correspondentes aos respectivos cursos técnicos, diferentemente do egresso do curso secundário propedêutico, que poderia ingressar em qualquer curso de nível superior, mantendo o caráter dualista, separando o ensino secundário, destinado às classes hegemônica, do ensino profissional ao trabalhador. Segundo Kuenzer (1997, p. 15),

[...] as funções atribuídas ao ensino médio no Brasil são marcadas pela diferenciação entre dois projetos pedagógicos distintos a partir da visão técnica e social do trabalho presente em nossa sociedade, onde o saber humanista clássico e voltado para o acesso ao ensino superior é para a elite, e o ensino profissional de nível técnico é destinado à população que trabalha.

Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo, vigente desde a Colônia pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, a destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores “livres”, e o trabalho intelectual para as elites (CIAVATTA; RAMOS, 2012). A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho (KUENZER, 2002). A dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista.

¹⁰ a) Decreto-lei nº 4073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei nº 4244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; c) Decreto-lei nº 6141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; d) Decreto-lei nº 8529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; e) Decreto-lei nº 8530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; f) Decreto-lei nº 9613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Logo, o ensino médio constitui, para Frigotto (2010), uma ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade, evidenciando a falta de preocupação com as bases de ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso País. Apenas cerca de 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade deles o fazem no período noturno e grande parte na modalidade supletivo.

Ciavatta (2014) mostra que um conjunto de acontecimentos foi significativo para compreender as reformas do ensino médio, principalmente a consolidação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, sendo resultado das lutas da sociedade civil em defesa da educação pública de qualidade, na tentativa de propor a ampliação do ensino médio e combater a dualidade que, historicamente, marcou essa fase de ensino.

A dualidade estrutural na educação profissional representa uma amarga herança, registrada por muitos fatos históricos. Essa busca por um papel mais claro para esse nível de ensino faz-se presente nas sucessivas reformas educacionais que alcançaram nossa educação ao longo do século XX. As reformas educacionais de nível médio, marcadas pela dualidade estrutural, com sistemas paralelos de formação profissional, remontam aos anos 1940 e levaram o Estado brasileiro a conter a demanda pelo Ensino Superior. Ao mesmo tempo, foi criado um sistema de ensino paralelo, voltado para a formação profissional, sendo destinado aos trabalhadores. Apesar dos debates em torno da educação profissional para a emancipação, prevaleceu a imposição e a vitória de forças conservadoras, ditando as reformas conforme seus interesses (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

A ausência de uma efetiva política pública com investimentos, no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido o uso do tele ensino mediante compra de pacotes do Telecurso 2000, da Rede Globo de Televisão.

No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária diante da pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o

ideário da empregabilidade, que reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso, 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.

Definida pela resolução CNE/CEB nº 6/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio determinam que essa etapa será “desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012). De acordo com o Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação. Prevê, ainda, que a articulação com o ensino médio dar-se-á, no nível técnico, por uma das seguintes formas: integrada (em curso na mesma instituição de ensino, com matrícula única pelo estudante e com ampliação de carga horária); concomitante (na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); subsequente (após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula); contínua (não constituindo a “parte diversificada” do currículo do ensino médio) (BRASIL, 2004).

Na literatura revisitada, verificam-se diversas nomenclaturas/significados de ensino médio integrado, como, por exemplo: Ensino Médio Integrado (EMI); Ensino Técnico (ET); Ensino Médio Técnico (EMT); Técnico Integrado (TI); Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT); e outros.

Legalmente, o ensino médio integrado à educação profissional técnica tem o trabalho como princípio educativo. Portanto, parte do entendimento do ser humano como um ente completo, produtor e transformador de sua realidade, sendo o educando sujeito de sua própria história (BRASIL, 2007). Entretanto, apesar dos esforços por integrar os conteúdos da formação geral com os conhecimentos da formação profissional, a dualidade permanece nos discursos e ações, ainda que ocultada pelos princípios legais do EMI.

Ciência e tecnologia são apontadas como convergentes nos objetivos tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, a qual não prescinde da base de compreensão e de conhecimentos científico-tecnológicos. Por outro lado, a mesma LDBEN/96 prevê que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre suas diretrizes, a “orientação para o trabalho”; pois o ensino médio tem, entre suas finalidades, a “preparação básica para o trabalho”; ademais, esse ensino conduz o educando à “preparação geral para o trabalho”. Essa postura reforçou o conceito dualista de ensino – uma educação para acadêmicos e outra para trabalhadores –, acentuando a dicotomia entre teoria e prática, que persiste nos dias atuais.

Conforme o art. 39 da LDB, a educação profissional e tecnológica “integra-se aos diferentes níveis e modalidades e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” a fim de possibilitar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação profissional, no entanto, é historicamente demarcada pela divisão social do trabalho, que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio, uma de educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores. A sua origem remonta à separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho.

No texto de Reforma da LDB/1996¹¹ em relação à educação profissional, o eixo educação profissional técnica e tecnológica aparece incluído nos diferentes níveis e modalidades de educação. O fato de aparecer incorporada não significa,

¹¹ Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I- articulada com o ensino médio; II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I- os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II- as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III- as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. 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 estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada estudante; 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; 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. Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (BRASIL, 2008.)

necessariamente, integração no mesmo espaço e tempo curricular, mas oferta na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento participativo.

A falta de entendimento e posterior apropriação do conceito de “integração” revela-se na maioria dos cursos, pois o arcabouço teórico-metodológico de fundamentação, baseado na educação única, que “articula” educação politécnica ou tecnológica, tem pouco eco no sistema educacional brasileiro, porque não ecoa na escola e tampouco na ação da maioria de professores. Na realidade, se há pouca integração, é só extracurricularmente e apenas no âmbito dos componentes curriculares da base nacional comum do ensino médio, e não destes com os da educação profissional, como se verifica em ambos os casos estudados, apesar de um deles caminhar, pela contextualização, para esse objetivo.

Para Ciavatta (2011, p. 36),

Estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

De acordo com Kuenzer (2000), é necessária a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação, sendo assim, não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para atingir o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo que a dualidade estrutural foi superada por meio da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre ensino médio e profissional.

É relevante a realização de estudos consistentes sobre a realidade social e, para isso, é fundamental o estabelecimento de uma base de dados devidamente tratada para permitir o acompanhamento dos indicadores sociais, econômicos e políticos para o acesso, a permanência e a conclusão, em séries históricas, articulando, também, os dados de emprego e renda (KUENZER, 2010). Só assim

será possível que a sociedade civil e o próprio governo procedam a um acompanhamento criterioso dos resultados das políticas e dos programas públicos, visando a qualificação do ensino médio para os que vivem do trabalho, articulado ao projeto educacional para todos os brasileiros.

Desse modo, enquanto a divisão social produzida pela relação capital e trabalho existir, bem como a divisão técnica do trabalho que produz e reproduz relações sociais capitalistas, cuja finalidade precípua é a de autovalorização do capital, não há possibilidade de existência da relação teoria e práticas pedagógicas. Logo, apenas existem processos de mudança contraditórios, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e as práticas possíveis em um espaço, escolar ou não, atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional.

Para Mészáros (2008), a universalização da educação – tema tão frequente nos discursos reformistas a partir dos anos 1990 – só poderá ocorrer com a universalização do trabalho. É por meio do esforço intelectual de demonstrar que a mudança social requer o rompimento com determinadas estruturas que o autor vai conceber o caráter limitado das reformas, ao mesmo tempo em que vai insistir na necessária distinção entre mudanças formais e essenciais. O ensino médio integrado à educação profissional técnica tem o trabalho como princípio educativo, portanto, parte de uma compreensão de sujeito como um ente completo, produtor e transformador de sua realidade, sendo o educando o sujeito de sua própria história (BRASIL, 2017).

3 A REDE FEDERAL DE ENSINO TÉCNICO

Os Institutos Federais pertencem à trajetória centenária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), iniciada em 1909, tendo sido criados pela Lei nº 11.892/2008. São autarquias especiais de base educacional *humanístico-técnico-científica*, na qual se articulam a educação superior, básica e profissional, no formato multicurricular e multicampus, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar e marcadas, sobretudo, pela oferta do ensino técnico (50% de sua oferta) e da licenciatura (20% de sua oferta), além da atuação nos cursos de qualificação profissional, tecnologia, pós-graduação e na pesquisa e na extensão.

3.1 A expansão do ensino técnico profissional e a criação dos Institutos Federais

As instituições que formam, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica originam-se das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas pelo Decreto nº 7.566, de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Essas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e foram criadas para atender os “desfavorecidos da fortuna”, jovens entre 8 e 12 anos de idade, sendo os cursos ofertados de nível primário. Em 1922, é sancionado o projeto Fidélis Reis pelo Congresso Nacional, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no País.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e se estrutura a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, transferida para supervisionar as escolas de aprendizes artífices, transformadas, em 1937, em Liceus Industriais. Estes destinam-se ao ensino profissional de todos os ramos e graus, mas na própria Lei que os criou já se percebe a dualidade entre a educação geral e a educação profissionalizante. No mesmo ano, é promulgada a Constituição Brasileira, a primeira delas a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino

profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1930).

O referencial de administração da educação brasileira do período colonial até a década de 1930 é o administrativo romano, mais legalista. A partir de 1930, a administração educacional passa a ter um enfoque empresarial, fundamentado no pragmatismo da Escola Nova e no racionalismo da Revolução Industrial.

Em 1941, vigoraram uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelou todo o ensino no País e tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais começou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio – o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria, enquanto o segundo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Nesse contexto, em 1942, o Decreto nº 4.127 transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação técnica equivalente ao secundário. Atendendo aos interesses agrários, foi promulgada, em 1946, a Lei nº 9.613, que cria o Ensino Agrícola, voltado aos que trabalham ou vivem do campo. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, força de trabalho indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, impulsionado pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos de 1930 manifesta-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho. [...] mediante o fundo público, da acumulação pública da acumulação capitalista, onde o financiamento da força de trabalho [...] permitiu ao capital (associado ao Estado) um longo período de intensa reprodução ampliada e investimento pesado no avanço tecnológico. [...]. O resultado deste processo de intensa acumulação [...] foi um profundo revolucionamento da base técnica do processo produtivo (Terceira

Revolução Industrial) [...]. Configuram-se uma nova divisão, mudanças de conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana. (FRIGOTTO, 2010, p. 64).

Na década de 1960, com a industrialização, há uma necessidade de trabalhadores qualificados, período em que se materializa a política educacional da ditadura, com o objetivo de controle e enquadramento. Em um primeiro momento, promoveu

[...] um clima de intimidação no corpo docente [...] muito especialmente, reprimindo com furor [...] movimentos e instituições que ensaiavam ou realizam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculando-os às necessidades de base da massa da população. [...] o regime autocrático burguês, redefinindo-se na vertente militar-fascismo, começa a instaurar o seu “modelo educacional”, congruente com a concretização do seu “modelo econômico” [...]. (NETTO, 2009, p. 58-59).

A partir de uma série de estudos e análises é assinado o acordo MEC/Usaid, dando início à reforma universitária, seguindo, em partes, o modelo oferecido pelos assessores norte-americanos. Para Netto (2009), entre 1968 e 1969, o sistema educacional levou um golpe do regime autocrático burguês, dando início à compatibilização com “modelo econômico”, passando a reproduzir seus mecanismos excludentes, generalizados na estrutura societária.

A estratégia do capital para o ensino médio/técnico era contrária:

Evitar a exclusão pela base de contingentes, oriundos e/ou situados dos/nos níveis sócios econômicos inferiores, procurava ampliar a matrícula neste grau e dotá-lo, através de um direcionamento profissionalizante, de um cariz terminal. O saldo mais significativo aqui, da política educacional da ditadura, foi a acentuada degradação da rede pública paralela a uma inédita escala privatizante. [...] a contrapartida desse processo privatizante foi a redução do acesso e da permanência à/na escola dos estudantes oriundos e/ou situados dos/nos níveis mais socioeconômicos inferiores [...]. (NETTO, 2009, p. 63-64).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo o currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e

Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

O Banco Mundial financiou dois projetos de educação na área técnica no Brasil nos anos de 1971 e 1984, especificamente. O primeiro foi desenvolvido entre 1971 e 1978, em sete escolas agrícolas federais de 2º grau; o segundo projeto foi posto em prática entre os anos de 1984 e 1990 e visava atender 37 escolas industriais e 49 escolas agrícolas pertencentes às redes federal e estadual, tendo em vista a necessidade do aumento do número de trabalhadores qualificados. Um dos objetivos do projeto era a expansão do ensino técnico.

Em 1994, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Para isso, levou-se em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, bem como os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. A expansão fica suspensa, podendo ocorrer somente em parceria com estados, municípios e Distrito Federal ou organizações que serão responsáveis por manter e gerir o estabelecimento. O Decreto nº 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Em 1999, retomam-se a expansão da rede e o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebeu forte estímulo à expansão a partir do ano de 2003, com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (SILVEIRA; GONÇALVES; MARASCHIN, 2017). A criação de novas unidades de ensino, com cursos adaptados às necessidades de desenvolvimento local e regional, visava atender às demandas de qualificação dos trabalhadores da nova economia, além de fomentar o avanço da produção científica na área (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Entretanto, a Educação Profissional Técnica, historicamente associada às concepções e aos modelos econômicos vigentes e às demandas por eles geradas no contexto do mercado de trabalho, tem estado cada vez mais no centro das atenções. Governos e empresários constituem

alianças no sentido de criar e manter cursos que, de alguma forma, possam suprir postos estratégicos para o desenvolvimento do País, contribuindo, igualmente, para a elevação do nível de escolarização dos trabalhadores (SILVEIRA; GONÇALVES; MARASCHIN, 2017).

A ampliação do acesso na expansão da referida Rede de ensino culminou no aumento de vagas nos cursos da educação profissional, trazendo para o contexto dos Institutos Federais a problemática da evasão escolar, que se caracteriza como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais (DORE; LÜSCHER, 2011).

Lançada em 2005, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede, com a construção de sessenta novas unidades pelo Governo Federal, sendo prioridade a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas dessas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. A segunda fase do plano de expansão foi iniciada em 2007. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) estabeleceu como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes, escolhidos pelo próprio MEC mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. Sua terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014. Atualmente, são 659 unidades em todo o país que compõem a Rede.

Na mais recente dessas mudanças nasce o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005. De acordo com o disposto na Lei, o estado de Goiás ficou com dois institutos: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG).

O IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres

(EAFCE), todos provenientes de antigas escolas agrícolas. A Reitoria do IF Goiano está localizada em Goiânia, capital do estado. Em 2010, a Instituição inaugurou mais um Campus, em Iporá, e, em 2014, iniciou as atividades em três novos Campi, em Campos Belos, Posse e Trindade. Além destes, a Instituição também possui quatro avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades em Goiás.

É uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Atende, atualmente, mais de seis mil estudantes de diversas localidades. Na educação superior prevalecem os cursos de Tecnologia, especialmente na área de Agropecuária, e os de Bacharelado e Licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, O IF Goiano atua preferencialmente na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). A Instituição também atua na pós-graduação, com a oferta de três cursos de mestrado e, atualmente, é o único Instituto Federal do País a ofertar curso de doutorado.

3.2 A evasão escolar nos Institutos Federais: a particularidade histórica da evasão no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFGoiano

A questão da evasão escolar (ou da não permanência na escola) consiste em um problema educacional que atinge instituições públicas e privadas, tanto de ensino fundamental, médio ou superior quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional, com consequências acadêmicas, sociais e econômicas. Os registros existentes sobre evasão escolar são elevados e de longa data. No Brasil, as pesquisas se tornaram mais frequentes a partir de 1995, quando foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através de Portaria SESu/MEC, com o objetivo de desenvolver um estudo sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (VELOSO; ALMEIDA, 2013).

O Ministério da Educação publicou, no ano de 2012, a Resolução nº 6, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de

Nível Médio (DCNEPTNM), para a qual a organização curricular deve se adequar à vocação, às tecnologias e aos avanços dos setores produtivos regionais.

A escolha desses Campi e do curso deveu-se ao fato de ofertarem o mesmo curso, terem mais de 10 anos de funcionamento – já existindo antes da implantação dos Institutos –, estarem localizados em áreas estratégicas do agronegócio no estado e realizarem processos seletivos semelhantes.

A localização dos Campi também é parecida, distantes mais de dez quilômetros das cidades-sede, com acesso via transporte fretado (ônibus escolares pagos pelos próprios estudantes), recebem estudantes de outros municípios e estados. Estão localizados em cinturões agroindustriais, regiões onde a produção agrícola e agropecuária é forte, ou seja, um mercado de trabalho que necessita de mão de obra qualificada. Em virtude dessa espacialidade, os estudantes formados pela Instituição já teriam uma chance maior de empregabilidade, pois atenderiam o perfil de capacitação esperado para esse mercado. Percebe-se, no entanto, que o número de discentes concluintes do curso técnico em Agropecuária – com duração de três anos –, é pequeno em relação ao número de estudantes que o iniciam.

Em setembro de 1918, é criada, pelo Decreto nº 13.197, a Fazenda modelo de criação de gado, no distrito de Urutaí. No preâmbulo desse decreto tem-se que:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, attendendo á conveniencia de se estabelecer uma Fazenda Modelo de Criação, no Estado de Goyaz, afim de proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessario ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados ás diversas regiões do Estado e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuária.

A região formada por Urutaí, Ipameri e Pires do Rio localiza-se numa região geográfica estratégica do estado, já em desenvolvimento na época. A estrada de ferro, que ligava o Estado ao Centro-Sul, teve sua penúltima estação construída na cidade de Ipameri no ano de 1914, recebendo o nome de Urutaí. Por localizar-se em uma zona de terras férteis, contava com as maiores fazendas de gado do município de Ipameri. A pecuária foi, ao longo do século XIX, a principal atividade goiana; no restante do País tinha-se a produção de café e a cana-de-açúcar.

Por influência política, o deputado Benedito Vaz, representante de Goiás, natural de Ipameri, protocolou na Câmara o Projeto nº 1.416, em 1951, no qual solicitava a transformação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em Escola Agrícola [...].

A transformação da Fazenda Modelo de Urutaí em EAU foi justificada pela possibilidade de atração de benefícios para Goiás, já que este estado não possuía nenhuma escola agrícola direcionada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola e que fosse mantida pelo governo federal. A intenção original tinha por princípio orientar os trabalhadores agrícolas do Brasil Central. (ISSA, 2014, p. 360).

Em seu discurso, o referido deputado argumenta:

Sendo um estado agrícola por excelência, onde ainda se encontra uma das maiores reservas de matas do país, é claro que se impõe a criação imediata, inadiável, não de uma, mas de várias Escolas Agrícolas, que orientem cientificamente os trabalhos de milhares de brasileiros que se dedicam à lavoura nas férteis regiões do Brasil Central, muitas das quais ainda não pisadas pelo homem civilizado. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1951, p. 11.581-11582).

No ano de 1953, é criada a Escola Agrícola de Urutaí (EAU), pela Lei nº 1.923, de 28 de julho, herdando toda a estrutura da Fazenda Modelo. A atividade econômica prevalente é a pecuária. A EAU inicia seu funcionamento ofertando, inicialmente, os dois primeiros anos do curso ginasial. No quadro abaixo, é possível observar o número de estudantes matriculados nos três primeiros anos de funcionamento da Escola.

Tabela 1 – Movimentação dos estudantes entre 1955 e 1957

ANOS	Matrícula inicial		Matrícula final	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1955	224	243	213	219
1956	230	281	238	243
1957	223	297	-	-

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1958, p. 440).

Ao matricularem-se na EAU, os alunos oriundos do meio rural se inseriam e experimentavam os conhecimentos, as metodologias e as práticas que articulavam os fins e objetivos educacionais da instituição, comprometida com as relações produtivas e formativas referentes à agricultura e à pecuária. Nesse sentido, tanto a expectativa de aprimorar os processos produtivos e manejos agropecuários quanto a possibilidade de qualificar fortalecia o vínculo com a instituição escolar.

Na Tabela 2, é possível verificar um número menor de formandos proporcionalmente ao número de matriculados, o que caracteriza a evasão.

Tabela 2 – Distribuição de matrículas de estudantes no Curso de Iniciação Agrícola nos anos 1957, 1958 e 1960, em Urutaí

Ano	1957		1958		1960	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
Estudantes						
Matriculados	45	Não houve matrícula	43	27	25	19
Aprovados	27	Não houve matrícula	18	19	21	13
Reprovados	05	Não houve matrícula	02	0	0	0
Desistentes na prova final	13	Não houve matrícula	23	08	04	06

Fonte: Relatórios Anuais (1957, 1958, 1960) - Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí.

Os estudantes oriundos da Escola, que não possuíam condições de continuar seus estudos na capital, após a conclusão do curso de Operário Agrícola Qualificado, eram inseridos no mercado de trabalho da região.

A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o de que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos. (VARGAS, 1933, p. 119).

Em 1964, com o Decreto nº 53.558, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí, mas a implantação do Curso Técnico em Agropecuária ocorreu somente em 1977. Em 1980, por meio da Portaria nº 40, ocorreu a implantação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. A oferta do primeiro curso superior da escola ocorreu em 1999, com o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. A criação dessa nova modalidade de ensino em conjunto com a instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) na cidade de Morrinhos, contribuíram para o processo chamado *cefetização*, ocorrido em 2002, quando a instituição teve sua denominação alterada para Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí.

O município de Morrinhos está localizado no sul do estado de Goiás, região produtora de gado de corte e de leite, com agricultura diversificada, produção irrigada, avicultura, além do Distrito Agroindustrial. Tem início, em parceria com o estado e o município, em 1997, o funcionamento da Unidade Descentralizada Morrinhos do Campus de Urutaí. O modelo de Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) não possuía autonomia administrativa; no ano de 2000, passa a ofertar o

curso Técnico Agrícola, autorizado pela Portaria nº 18/2000, do MEC. Somente no ano de 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação do Instituto Federal Goiano, o modelo é elevado à condição de *campus* e passa a ter autonomia administrativa e financeira.

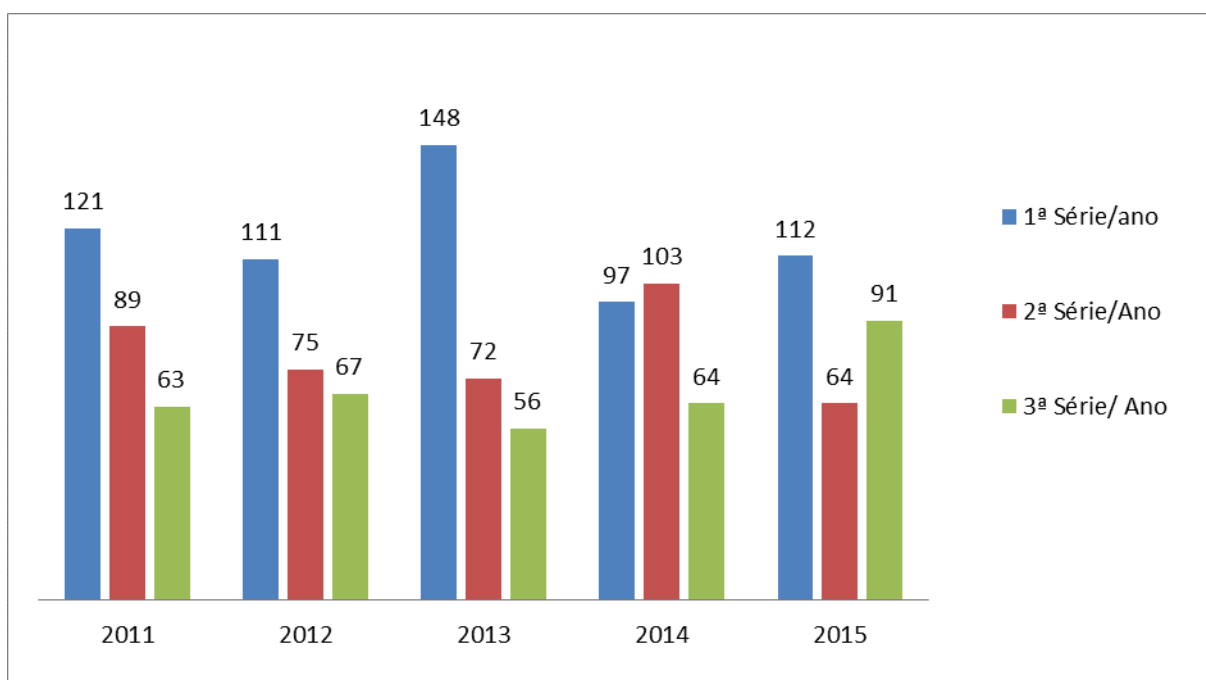
A Escola Agrotécnica Federal de Ceres (Campus Ceres) foi criada em 30 de junho de 1993, pelo Decreto nº 8.670, transformada em autarquia do MEC pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, e inaugurada em 30 de janeiro de 1994. Sua primeira turma foi composta por técnicos em Agropecuária e, posteriormente, expandiu a oferta de cursos para diversas áreas, tais como Agroindústria, Agricultura, Meio Ambiente e Zootecnia. Em 2005, a Instituição inicia as aulas de seu primeiro curso técnico integrado ao ensino médio (Agropecuária). Um ano depois, passa a atender as demandas da educação profissional de jovens e adultos, com o curso técnico em Agroindústria na modalidade Proeja. Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres é transformada em campus do Instituto Federal Goiano em função da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os dados apresentados neste trabalho são do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Goiano, dos *campi* Ceres, Urutaí e Morrinhos, localizados em fazendas nas cidades de mesmos nomes, do período de 2011 a 2015, considerando as turmas iniciadas nos anos de 2011, 2012 e 2013, que concluiriam seus cursos, respectivamente, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Nos Gráficos 1, 2 e 3 a seguir, apresentamos o número de estudantes matriculados, separado por ano e por série/ano (1º ano, 2º ano, 3º ano), como pode ser identificado na legenda. Observa-se que o número de matrículas no 1º ano é superior ao de matrículas no 3º ano, mas nem todos os estudantes do 3º ano concluíram o curso.

O Campus Urutaí é o mais antigo de todos e, nele, o número de matrículas por série não oscilou muito no período de 2011 a 2015. Assim como nos demais campi, é do 1º para o 2º ano que ocorre a maior perda no número de matrículas. Em 2011, foram 46 estudantes, o que daria uma turma inteira de 1º ano; entende-se, contudo, ser aparentemente normal, conforme os números, “perder” uma turma de 2º ano a cada ano. Comprova-se, entretanto, pelo Gráfico 6, que as taxas de evasão no campus Urutaí mantêm a média de 50% nos três triênios.

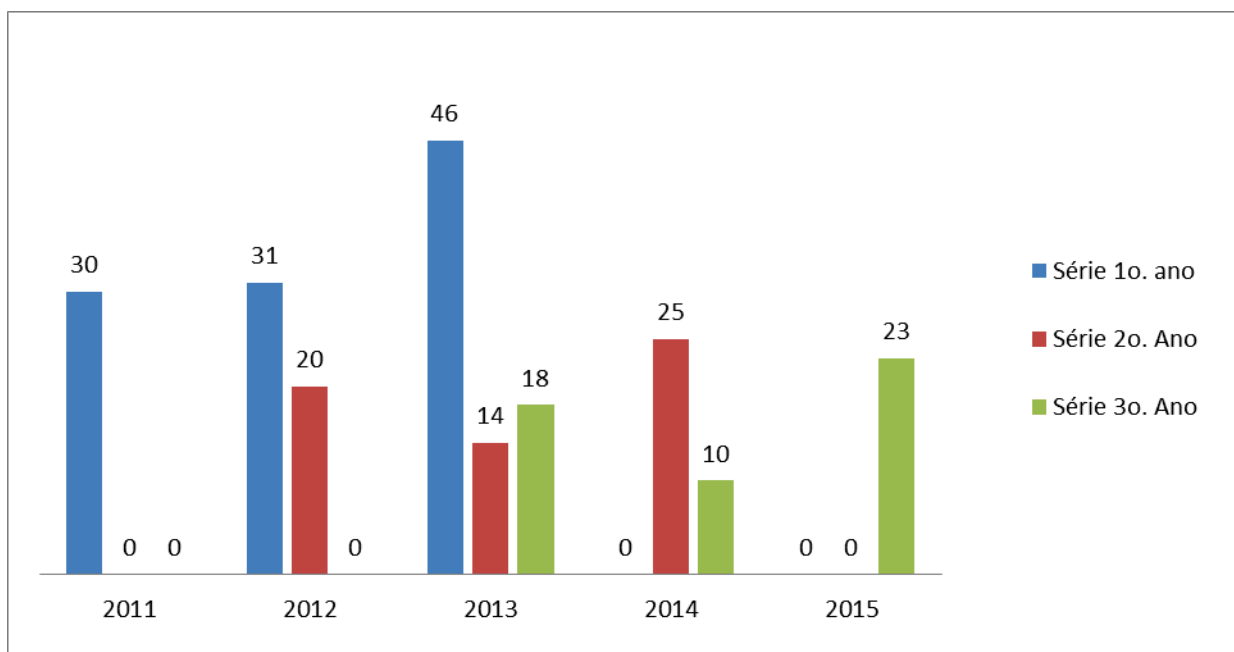
Gráfico 1 – Número de estudantes matriculados por série no Campus Urutaí, nos anos de 2011 a 2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados levantados na Secretaria do Ensino Técnico do Campus, nos anos de 2011 a 2015.

No Campus Morrinhos (Gráfico 2), a turma teve início com 30 estudantes, em 2011, as turmas dos 2º e 3º anos de 2011, 3º ano de 2012 e 1º ano dos anos de 2014 e 2015 não fazem parte deste estudo, portanto, não era necessário que a instituição fornecesse dados dos estudantes matriculados, nesse anos, em virtude de ser este o começo da pesquisa. Em 2012, já se apresenta uma perda, do 1º para o 2º ano, equivalente a 10 estudantes; em 2013, do segundo ano para o 3º tecnicamente seria a mesma turma iniciada em 2011, mas agora com apenas 10 estudantes matriculados e não necessariamente todos irão concluir o curso. Por sua vez, a turma iniciada em 2012 recebeu, no ano de 2013, um aumento de mais de 100% no número de estudantes. No ano seguinte, o contrário: há uma perda de discentes da mesma proporção.

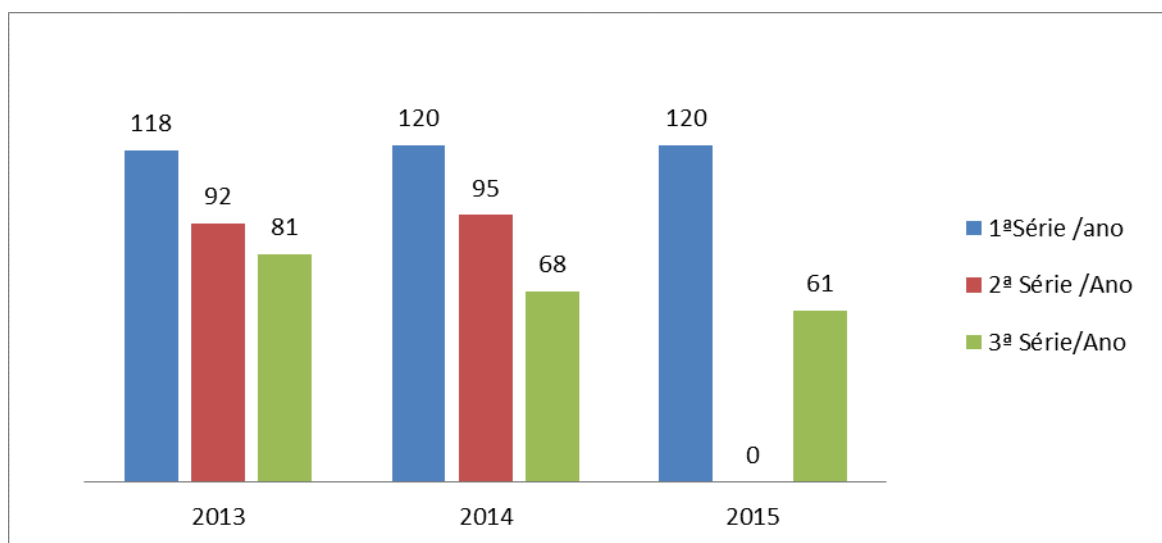
Gráfico 2 – Número de estudantes matriculados por série no Campus Morrinhos, nos anos de 2011 a 2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados levantados na Secretaria do Ensino Técnico do Campus dos anos de 2011 a 2015.

O Campus Ceres não nos forneceu os dados referentes aos anos de 2011 e 2012, período de início da pesquisa, Devido à migração de sistema para o sistema Q-Acadêmico, antes era feito de forma manual, todo o controle da vida acadêmica do estudante, desde a matrícula a emissão do diploma. Com a migração os servidores tem que alimentar o sistema com os dados das novas matrículas, dos veteranos, e com as demais informações que envolvem o histórico escolar do estudante. Como o número de servidores é reduzido, não é possível disponibilizar um exclusivamente para alimentar o sistema com os dados anteriores, sendo priorizados os anos recentes e principalmente o vigente. No Gráfico 3 é possível verificar que, entre os estudantes que ingressaram no primeiro ano do curso Técnico Agropecuário, cerca de 51,69% evadiram, observa-se que em 2014 e 2015 a uma redução drástica no número de matriculados do terceiro ano proporcionalmente ao primeiro.

Gráfico 3 – Número de estudantes matriculados por série, no Campus Ceres, nos anos de 2013 a 2015



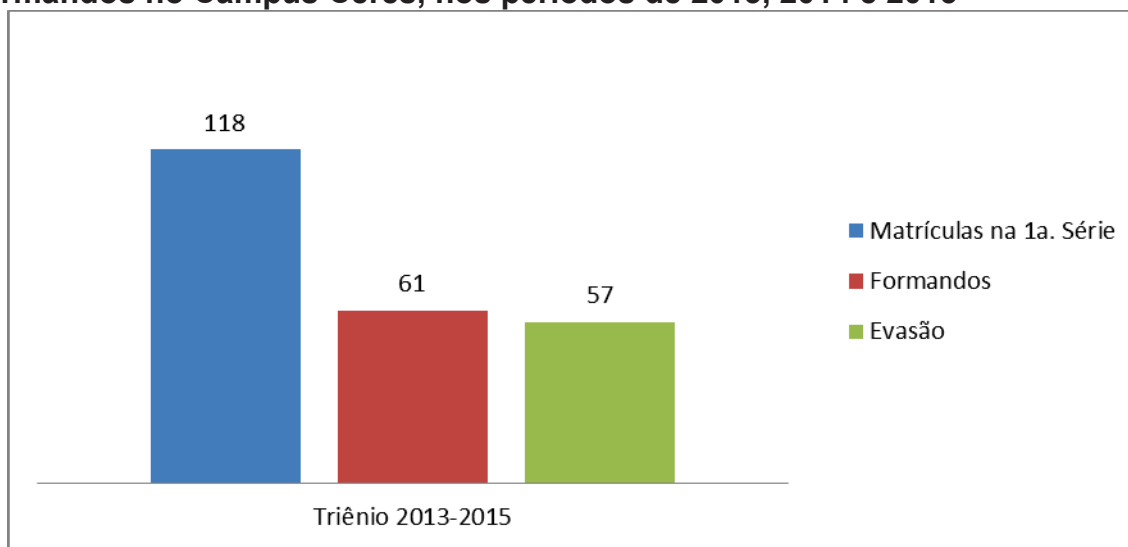
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados levantados na Secretaria do Ensino Técnico do Campus Ceres, nos anos de 2011 a 2015.

Considerando que o homem é um ser histórico e que, ao longo dos tempos, teve seu processo de criação, invenção, desenvolvimento de conhecimentos e saberes, apreendidos e repassados de geração em geração, não teve a necessidade de iniciar tudo do zero. Desse modo, a educação é uma criação humana, segundo Paro (2006, p. 108-109),

[...] a educação do ponto de vista da economia política, podemos afirmar que seu objeto de trabalho é o aluno. Ele é a matéria-prima que, no processo de trabalho da educação, vai ser transformada para dar origem a um novo produto: “o ser humano educado [...] O trabalho desenvolve-se na aula. Que desse ponto de vista é o produto da educação, mas apenas a atividade pela qual alcança o objetivo que é a produção do ser humano educado, este sim é o produto da educação: o sujeito que constrói um significativo.

Os Gráficos 4, 5 e 6, abaixo, estão expressos em triênios considerando que o estudante tenha sido aprovado em todos os anos anteriores (1º; 2º e 3º ano), concluindo o ciclo completo do curso, do 1º ao 3º ano sem interrupções. Pode-se verificar o índice da evasão, nos gráficos em números absolutos, considerando o número de estudantes matriculados no 1º ano e formandos que concluíram o Técnico Integrado em Agropecuária.

Gráfico 4 – Índice de evasão de estudantes, considerando matriculados e formandos no Campus Ceres, nos períodos de 2013, 2014 e 2015

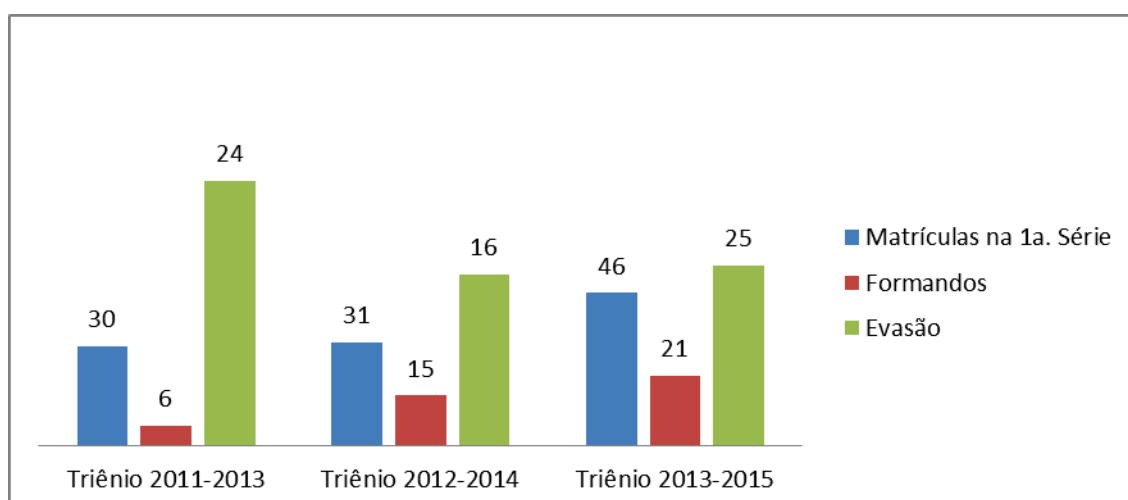


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados levantados na Secretaria do Ensino Técnico do Campus dos anos de 2013, 2014 e 2015.

No campus de Morrinhos, houve uma queda considerável dos números no triênio de 2012-2014, voltando a uma leve subida no triênio seguinte.

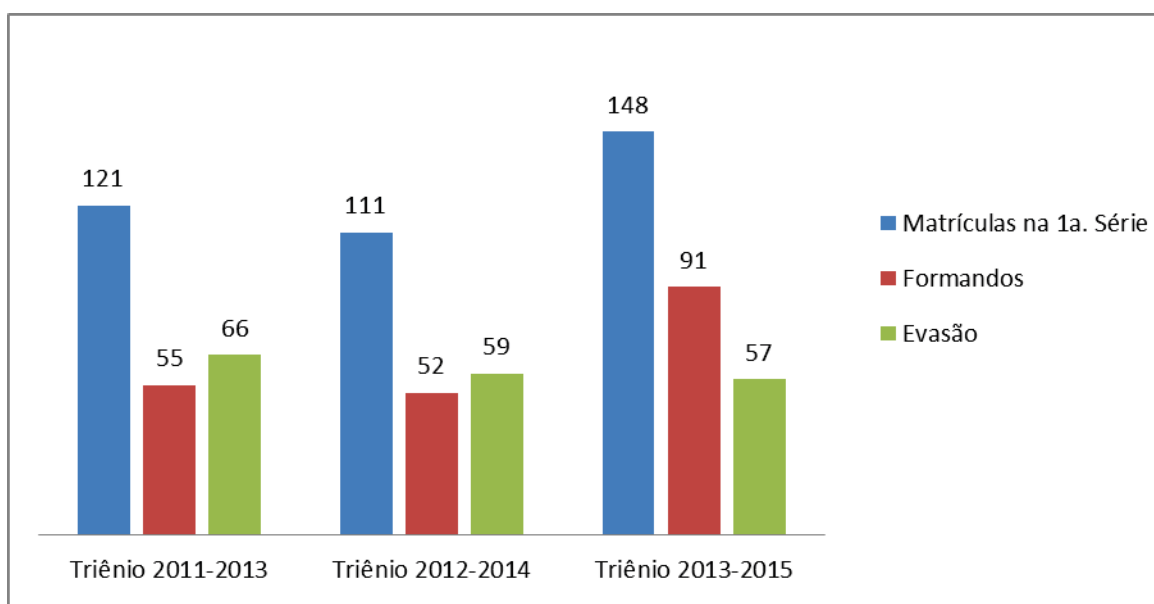
Existem evidências suficientes até mesmo nos períodos iniciais do mercado educacional para sugerir processos e os efeitos do mercado, relacionadas com diferenças [...] de classe no acesso a escolas e na distribuição entre elas. [...] os processos estratégicos de escolha colocam as famílias operárias sistematicamente em situação de desvantagem. (GENTILI, 2010, p. 202)

Gráfico 5 – Índice de evasão, considerando estudantes matriculados e formandos no Campus Morrinhos, no período entre 2011 a 2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados levantados na Secretaria do Ensino Técnico do Campus Morrinhos nos anos de 2011 a 2015.

Gráfico 6 – Índice de evasão, considerando estudantes matriculados e formandos no Campus Urutaí, no período entre 2011 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados da Secretaria do Ensino Técnico do Campus dos anos de 2011 a 2015.

Ao observar os três gráficos, nota-se que todos os Campi têm, em média, 50% de estudantes evadidos no período de 2011 a 2015; o Campus Morrinhos fez uma curva no triênio de 2011-2013, com uma evasão de 80% e o Campus Urutaí com apenas 38,51 no triênio de 2013-2015; o Instituto Federal Goiano, instituição de educação, como argumenta Paro (2006), “não consegue alcançar seu objetivo último, está falhando em sua função”.

A educação institucionalizou-se com a escola e o ensino médio integrado à educação profissional técnica tem o trabalho como princípio educativo, portanto, parte-se de uma compreensão do sujeito como um ente completo, produtor e transformador de sua realidade. Logo, os estudantes são sujeito de sua própria história (BRASIL, 2017).

Os dados relacionados ao desempenho escolar de estudantes dos cursos técnicos (aprovação, reprovação, abandono, transferência, dentre outros) não constituem um campo de preenchimento obrigatório no Censo Escolar anual de toda a educação básica e profissional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério de Educação (MEC). Apenas informações sobre matrículas e conclusões encontram-se disponíveis.

Segundo o relatório do Inep (2018), na rede federal, o número de matrículas quase dobrou entre 2005 e 2015 – de 94,4 mil para 178,9 mil –, após ter passado

por uma queda em 2007. Embora também tenha havido, no período, redução da população de jovens brasileiros na faixa etária que deveria estar cursando o ensino médio (de 15 a 17 anos), a taxa líquida de matrículas (61,4%, em 2014) indica que um grande número desses jovens está fora da escola. Além disso, nessa etapa persistem altas taxas de evasão. Já os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2015), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que, no Brasil, em 2015, houve um total de 17.496,459 matrículas de alunos entre 15 e 19 anos e, destes, 7.852,998 têm idade entre 15 e 17 anos e frequentaram o ensino médio em escola da rede pública. Dos 2,8 milhões de meninos e meninas fora da escola no País, 1,59 milhão (57%) têm entre 15 e 17 anos.

As Tabelas 3 e 4, abaixo expostas, foram elaboradas também a partir dos dados coletados da Pnad, de 2015, e mostram dados gerais da população de 15 a 17 anos que está fora do sistema de educação, não identificando qual nível deveriam esses estudantes frequentar. Pode-se observar, nessas mesmas tabelas, que a porcentagem de adolescentes fora da escola manteve-se estável no País entre os anos de 2012 e 2015. No Centro-Oeste, ocorre uma elevação a partir de 2012, acentuada em 2014, com uma queda em 2015. Essa alta no período de 2011 a 2015 coincide com o estudado nesta pesquisa.

Tabela 3 – População de 15 a 17 anos fora da escola

REGIÃO	TOTAL	%
Brasil	1.593.151	15,00%
Centro-Oeste	121.153	15,60%

Fonte: Pnad (2015).

Tabela 4 – População de 15 a 17 anos fora da escola

REGIÃO	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	16,3%	15,8%	15,7%	15,7%	15,00%
Centro-Oeste	14,8%	15,5%	16,3%	18,0%	15,60%

Fonte: Pnad (2015).

Quanto à Tabela 5, relacionada abaixo, pode-se observar, ainda pelos dados da Pnad (2015), que a grande concentração de 35,4% da população de 15 a 17 anos está fora da escola e recebem menos que meio salário mínimo *per capita* para viverem ou, em muitos casos, “sobreviverem”. Nesses casos, as despesas escolares não são prioridade.

Tabela 5 – População de 15 a 17 anos, fora da escola, por renda domiciliar *per capita*

Renda familiar per capita	TOTAL	%
Até ¼ salário mínimo	289.485	18,2%
Mais de ¼ até ½ salário mínimo	459.772	17,2%
Mais de ½ até 1 salário mínimo	537.079	15,4%
Mais de 1 até 2 salários mínimos	220.031	11,5%
Mais de 2 até 3 salários mínimos	35.169	8,7%
Mais de 3 até 5 salários mínimos	11.803	5,0%
Mais de 5 salários mínimos	9.311	6,3%

Fonte: Pnad (2015).

A educação profissional é pensada para formar a classe trabalhadora, atendendo à demanda do mercado de trabalho capitalista sob o comando da classe hegemônica. O Curso Técnico em Agropecuária coloca o estudante em contato com diversas fases das produções agrícolas e animal. Ele aprende a selecionar, produzir e aplicar insumos, sementes e mudas, manejar e comercializar animais, projetar instalações rurais, entre outras atividades. Propriedades rurais e empresas comerciais do setor são algumas das possibilidades de atuação do profissional formado nessa área. Talvez em virtude disso, o perfil do interessado em matricular-se nesse curso são estudantes oriundos, principalmente, da zona rural.

Contudo, como mostra a Tabela 6, a população de 15 a 17 anos, moradora na zona rural, não frequenta a escola, estando, então, fora do sistema escolar.

Tabela 6 – População de 15 a 17 anos fora da escola, por localização (zona)

Localização	TOTAL	%
Brasil	1.593.151	15,0%
Rural	350.774	18,0%
Urbana	1.242.376	14,2%

Fonte: Pnad (2015).

No entanto, os dados para reprovação e abandono são calculados, levando em conta a situação do estudante ao final do ano letivo, sem considerar os estudantes sem informação de rendimento (aprovado ou reprovado) ou movimento (transferido, abandono ou falecido).

Tabela 7 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono (%) da educação básica por rede estadual e etapa de ensino – Goiás, 2013

Ensino Médio	Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª série	79,9	12,2	7,9
2ª série	86,4	7,7	5,9
3ª série	91,4	4,4	4,1

Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica / Inep, 2013.

Na 1ª série do ensino médio, o índice de reprovação e abandono é quase o dobro da terceira série, como demonstra a Tabela 7, acima. Os índices de reprovação e abandono rural não ficam muito equidistantes dos urbanos, sendo que o governo dispõe de programas de transporte escolar gratuito para o deslocamento dos estudantes moradores de zona rural.

Tabela 8 – Taxas de reprovação e abandono (%) da educação básica por rede Estadual do Ensino, por Zona (localização) – Goiás, 2013

Ensino Médio	Reprovação	Abandono
Rural	5,6	4,4
Urbana	8,6	6,1

Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica / Inep, 2013.

Na educação profissional técnica de nível médio, no Brasil, há várias situações que devem ser consideradas para compreender a evasão do estudante. O estudante pode interromper o curso atual e mudar para outro na mesma área, pode continuar no curso atual e mudar de modalidade e, ainda, pode simplesmente abandoná-lo definitivamente. Enfim, são vários os fatores de cômputo da evasão nesse nível de ensino, dificultando ainda mais o entendimento do fenômeno tanto quantitativa quanto qualitativamente (LÜSCHER; DORE, 2011).

A questão da evasão escolar (ou da não permanência na escola) consiste em um problema educacional que atinge instituições públicas e privadas, tanto de ensino fundamental, médio ou superior, quanto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de educação profissional, com consequências acadêmicas, sociais e econômicas. Os registros existentes sobre evasão escolar são elevados e de longa data. No Brasil, as pesquisas tornam-se mais frequentes a partir de 1995, quando foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através de Portaria SESu/MEC (Secretaria de Educação Superior), com o objetivo de desenvolver um estudo sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (VELOSO; ALMEIDA, 2001).

A evasão e a reprovação escolar aparecem no cenário educacional como um problema significativo, cujas consequências levam os indivíduos ao que se denomina de “exclusão”, ou seja, a um problema também social. As leis garantem o direito à educação, mas há um grande distanciamento entre elas e a prática social (FORNARI, 2010).

A evasão escolar na educação profissionalizante representa uma problemática que afeta a formação e o desenvolvimento do jovem ou adulto que almeja qualificar-se em busca de melhores empregos e qualidade de vida. Ao mesmo tempo em que existe uma demanda crescente por cursos técnicos, que aumenta a cada ano, conforme demonstram as pesquisas apresentadas no Censo 2010, e no último Fórum sobre Evasão, em 2011, a evasão, com percentuais significativos, preocupa muitas instituições de educação profissionalizante (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

No que se refere à questão da permanência, ainda existem poucos projetos. Quando se trata de evasão, a literatura apresenta um quadro conceitual bastante diverso, com definições que nem sempre dialogam entre si, gerando ambiguidade e/ou limitação às análises. “Exclusão” refere-se àquele que foi afastado, “jogado para fora” do sistema (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

Tratando-se da evasão escolar, existe uma diversidade de situações de não permanência do estudante na escola, e não apenas aquela em que o estudante escolhe sair (evadir-se, escapar, fugir) da instituição. O termo “evasão” é amplo e genericamente usado dentro da problemática de não permanência do estudante na escola, porém, é imprescindível não perder de vista a importância da diversidade de significação associada a ele (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

Segundo Fornari (2010, p. 112),

a evasão escolar não tem determinante somente em aspectos específicos, não depende apenas da capacidade ou vontade individual ou da família do estudante, mas é preciso compreender que a condição econômica social tem grande peso nesse processo. Deve-se considerar que sem ruptura com as relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Neste sentido, o ‘fracasso escolar’ precisa ser analisado a partir de duas abordagens, considerando os fatores externos à escola e a partir de fatores internos, considerando a evasão e reprovação escolar como consequência social e não como condição individual.

Sendo assim, a evasão escolar requer um estudo aprofundado dos seus fatores determinantes, de modo a suscitar reflexões para a necessidade de

implementação de políticas de enfrentamento nesse âmbito de ensino (FERREIRA, 2017).

A diversidade de interpretações da definição da expressão “evasão escolar” (ARAÚJO; SANTOS, 2012) levou alguns pesquisadores a distinguirem três dimensões conceituais: 1) dos níveis de escolaridade em que ela ocorre; 2) dos tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outras; 3) das razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, de um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas pessoais, sociais ou na escola.

Araújo e Santos (2012) destacam:

A trajetória escolar do estudante, os aspectos que despertam sua motivação, seja pelo interesse de aprendizagem e vocacional e/ou pelo movimento do grupo, para estar com os amigos, a questão socioeconômico-cultural da família, bem como a questão pedagógica e estrutural da escola são fatores que interferem na permanência ou evasão escolar. Estudar todas essas perspectivas se torna um desafio importante para a compreensão do fenômeno da evasão. Muitas questões ainda não foram esclarecidas e existem poucas obras e estudos a respeito. [...] Portanto, trata-se de uma área vasta a ser investigada [...] favorecem um ambiente de acolhimento e principalmente de aprendizagem aos estudantes, corresponde como fator de exclusão dos estudantes. A escola com currículos desatualizados, que não apresenta o perfil do curso e sua importância para o mercado, a falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do estudante, [...] falta de recursos humanos para apoio aos estudantes, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os estudantes com dificuldades. [...] Além dos fatores internos possíveis de serem analisados e refletidos pela comunidade escolar e com o apoio das políticas públicas, existem os fatores externos, os quais irão envolver todo o sistema político, econômico, cultural e social, visto que são várias as estruturas que interferem neste processo e, sendo assim, não há neutralidade e passam a configurar um intercâmbio de fatores, internos e externos, que irão afetar a formação do estudante e a permanência do mesmo dentro das instituições. Lembrando que ainda a perspectiva da pessoa, a qual com base em sua estrutura psicogenética, seus recursos, competências, habilidades e de acordo com sua vocação, superação, sentido para sua atuação e em busca de qualidade de vida exerce o poder de tomada de decisão e mobilidade e/ou sofre influências do meio econômico, social e cultural vigente. (ARAÚJO, 2012).

A análise da evasão está intrinsecamente associada às questões sociais no que se refere às práticas próprias de uma instituição escolar. A formação extrapola aspectos facilmente quantificáveis, situando a educação em termos de sua ação política na sociedade. Existe um processo de cunho emancipatório, capaz de fornecer aos estudantes uma concepção verdadeiramente transformadora, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Torna-se não só desejável como necessária,

sendo esse o princípio que deve nortear todas as ações que se desenvolvem no interior da escola. No entanto, para garantir a educação de forma emancipatória, é necessário garantir a “qualidade social” dos discentes durante sua trajetória no Instituto Federal, o que implica um olhar cuidadoso sobre os estudantes em risco iminente de evasão.

Segundo Figueiredo e Salles (2017, p. 385),

Pensar o tipo de formação oferecida, bem como estar ‘sensivelmente atento’ à trajetória dos estudantes que ingressam na escola, tem a ver, é ressaltado, sobretudo com o papel do professor. É claro que a responsabilidade é institucional se observarmos que toda ação docente se dá em consonância com um projeto pedagógico que é coletivamente construído, cujo conteúdo expressa uma visão de educação pertencente à comunidade envolvida em sua construção. No entanto, é no cotidiano da sala de aula que relações são construídas, que os aprendizados mais importantes, sejam eles de natureza cognitiva, social ou moral, acontecem. Cabe ao professor, portanto, pensar o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva democrática, não excludente, valorizadora das histórias individuais e voltada, sobretudo, para o ser humano.

Por isso,

no sentido de encontrar respostas ao problema da evasão e desenvolver recursos adequados à sua prevenção, destacam-se três principais agentes: 1) o sistema de ensino, que deve assegurar a diversidade de escolhas à população que deseja ou precisa retornar à sua formação; 2) as instituições escolares, que devem buscar soluções para os problemas que estão na sua área de competência; e 3) o sistema produtivo, que deve estimular o jovem a retomar seu processo formativo. No entanto, dada a diversidade de situações que podem ser consideradas na análise da evasão escolar e as imprecisões que ainda estão presentes no conceito, a maior parte dos pesquisadores conclui que ainda permanece uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas nessa área ainda não foram resolvidos. (DORE, 2011, p. 777).

É notável a complexidade dos estudos relacionados à evasão escolar, tendo em vista a diversidade de situações que podem ser consideradas como evasão, entendimento que se torna ainda mais difícil ao se inserir, nessa equação, as causas desse fenômeno. Contudo, entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema, apesar de essas possíveis causas serem extremamente difíceis de identificar, porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e a permanência do aluno envolvem uma questão de democratização do ensino e, portanto, consistem em um problema social com necessidades de investigação e novas propostas de políticas públicas. A trajetória escolar do aluno, a questão sócio-econômico-cultural da família, bem como a questão pedagógica e estrutural da escola interfere na permanência ou na evasão escolar.

A questão da evasão escolar na educação profissional está relacionada a fatores internos e externos às instituições. De um lado, o mercado de trabalho atual busca pessoas qualificadas e, de outro, há a dificuldade de permanência de muitos estudantes nas escolas técnicas. Além dos fatores internos possíveis de serem analisados e refletidos pela comunidade escolar e com o apoio das políticas públicas, existem os fatores externos, que envolvem todo o sistema político, econômico, cultural e social, visto que são várias as estruturas que interferem nesse processo. Desse modo, não há neutralidade e esses elementos passam a configurar um intercâmbio de fatores internos e externos que afetarão a formação do estudante e a sua permanência nas instituições.

Observou-se que os fatores que causam a evasão nos cursos técnicos do IF Goiano analisados ainda não estão plenamente definidos, mas esta pesquisa evidenciou que a evasão ocorre principalmente do primeiro para o segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, nos três Campi. Com base nos dados do Pnad 2015, apresentados na Tabela 5, 50,8% dos jovens de 15 a 17 que estão fora da escola tem renda familiar de até um salário mínimo mensal.

Os desafios das instituições de ensino para verificar quais são as principais causas de evasão não são simples. O monitoramento constante dos requer o empenho de uma equipe multidisciplinar de acompanhamento, com profissionais responsáveis pela criação de estratégias e de ações para combater esse problema. A implantação de políticas de permanência e êxito, como os auxílios estudantis, ainda não é fator determinante para o combate à evasão.

Entende-se que o fundamental para o sucesso das instituições de ensino é a manutenção e a conclusão de seus discentes nos cursos escolhidos. Para que isso ocorra, a equipe técnica deve criar estratégias e buscar a constante atualização de ações para trabalhar a questão da evasão escolar.

Nesse sentido, os estudos referentes à evasão contribuem para conhecermos as diversas causas do problema, pois só assim podemos traçar objetivos e estratégias para lidar com a temática da evasão nos Institutos Federais de Educação. Não basta apenas conhecer as causas da evasão, é necessário discutir a melhoria da educação nos centros de ensino e, conseqüentemente, a permanência do estudante na sala de aula.

A educação profissional é historicamente demarcada pela divisão social do trabalho, que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio, uma de educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores. A sua origem remonta à separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, ou seja, a lógica da classe dominante (que planeja), e da classe trabalhadora (a que executa). Assim, há de se levar em conta a superação dessa dualidade. Deve-se considerar ainda que a construção de uma proposta para atendimento educacional dos trabalhadores precisa ser orientada por uma educação de qualidade, não podendo ser voltada para uma educação em que a formação geral está descolada da educação profissional.

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental, instrumentalizar o para superação do senso comum, pois somente com conhecimento amplo e profundo é possível a sua formação emancipatória, cumprindo o que previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que tem “ por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. de; BARBOSA, C. L. A. Análise de fatores intraescolares no processo de evasão escolar: a prática docente e o abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da escola agrotécnica federal de Barbacena – MG. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET, 2008.
- ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.
- ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION, 4., Taubaté, 2012. **Anais...** Taubaté, 2012.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1909.
- BRASIL. Decreto nº 13.197, de 25 de setembro de 1918. Cria uma Fazenda Modelo de Criação no distrito de Urutahy, termo e comarca de Ipamery no Estado de Goyaz. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 1918.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Projeto de lei nº 1.416, de 22 de novembro de 1951. **Lex: Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, 22 nov. 1951, p. 11581-11582.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE**. Brasília: Ministério da Educação, 2007
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 5, n. 2, p. 238-250, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 89-107, 2000.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil** – Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Afonso. Acesso, evasão, permanência escolar na Rede Federal de Ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. **Anais...**, 2017. p. 22632- 22642.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, 2003.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1998.

GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges. **Análise do Censo Escolar da Educação Básica 2007-2012**. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/censo-escolar-educacao-basica/censo-escolar-educacao-basica-2007-2012.pdf>.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papyrus Editora, 1996.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 23. ed. São Paulo, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/2098-np-censo-demografico/9662-censo-demografico-2010.html?&t=downloads>. Acesso em: 21 out. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores – PNAD – 2015**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília: Inep, 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2013.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-142.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 163-178, 2007.

LÜSCHER, Ana Z.; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/rimepes/artigos.html>. Acesso em: fev. 2018.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006)**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. Trad. de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 4).

MATIAS, Irlene dos Santos. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão escolar. 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

MÜLLER, Meire Terezinha. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 40, p. 189-211, 2010.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 1997.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 4).

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília, DF: UNESCO, v. 20010, 2009.

RELATÓRIO ANUAL. **Sobre as atividades da Escola Agrícola de Urutaí**. Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Urutaí, 1957.

RELATÓRIO ANUAL. **Sobre as atividades da Escola Agrícola de Urutaí**. Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Urutaí, 1958.

RELATÓRIO ANUAL. **Sobre as atividades da Escola Agrícola de Urutaí**. Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Urutaí, 1960.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de; DORE, Rosemary. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3., 2013. **Anais...** 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015. 277p.

SILVA, Ana Lucia Calbaiser da. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, 2016.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão social e serviço social no Brasil: fundamentos sócio-históricos**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 81-93, 2017.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual, 1987.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. v. III. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1933.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 13, 2013.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9.394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, jan. 2012.

