

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILBERTO JOSÉ DE AMORIM**

**DA LUTA PELA POLITECNIA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO  
ENSINO MÉDIO?**

**SÃO CARLOS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a  
formação técnica integrada ao ensino médio?**

**Gilberto José de Amorim**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte do requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Linha de pesquisa: Educação escolar: teorias e práticas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Raimundo Reyes.**

**SÃO CARLOS**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Gilberto José de Amorim, realizada em 27/11/2018:

---

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Ester Almeida Helmer  
UFSCar

---

Profa. Dra. Marina Telles Marques da Silva  
UFSP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Presidente **Luís Inácio Lula da Silva**, que em 2008 criou os institutos federais com o objetivo de minimizar a dualidade educacional brasileira, pautada na formação de alguns para planejar e dirigir e de outros (maioria) para executar e obedecer.

À minha orientadora **Claudia Raimundo Reyes** pela liberdade dada para a realização deste trabalho. Além disso, suas contribuições foram fundamentais tanto para a construção deste trabalho quanto para minha formação acadêmica e profissional.

À **Ester Almeida Helmer** e **Marina Telles Marques da Silva** pela leitura e contribuições que fizeram ao trabalho.

Aos **colegas do IFSP/Barretos** que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao **PPGE** pelo empenho demonstrado aos estudantes vinculados ao programa.

Aos familiares, meus pais **Libério e Geralda**, minhas irmãs **Meire e Bia** que me fizeram acreditar que os sonhos não envelhecem e que, mesmo em momentos conturbados, devemos continuar acreditando que um outro mundo é possível.

À **Vanessa**, companheira aguerrida que me ensina todos os dias que a luta por um mundo melhor é cotidiana, pois não se resolve os grandes problemas da humanidade desconsiderando as necessidades imediatas de crianças e adolescentes em situações de risco.

E, por fim, à **Sicília**, que simplesmente deu um novo sentido a minha vida, transformando nosso mundo em um lugar melhor para se viver.

## RESUMO

Este trabalho possui como tema o estudo da formação técnica integrada ao ensino médio proposto pela Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentro dessa temática, buscou-se compreender as concepções de formação integrada dos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária do IFSP/Barretos, bem como o perfil de profissional que o curso almeja formar, buscando associá-las com as tendências ideológicas predominantes. O trabalho demonstrou a existência de uma disputa entre os sujeitos acerca de qual ênfase educacional deve prevalecer no processo de ensino dos estudantes. Por meio da pesquisa, também se realizou uma retrospectiva histórica com o intuito de analisar os objetivos dos legisladores brasileiros com as sucessivas reformas do sistema educacional brasileiro. Além disso, averiguou-se, as consequências da reforma do ensino médio no processo de consolidação da formação integrada tanto do ponto de vista da comunidade local, quanto dos movimentos sociais e dos representantes do poder. Para a construção deste trabalho foi necessária uma análise bibliográfica e documental, além de entrevistas com representantes do poder e de movimentos sociais e/ou acadêmicos. Para entender como cada professor(a) se posiciona acerca do tema, os discursos proferidos pelos sujeitos foram vistos como enunciados. Eles foram obtidos por meio de questionários e entrevistas aplicadas no segundo semestre de 2017. Nessa perspectiva, este trabalho permitiu uma reflexão sobre o papel dos institutos federais na construção de uma formação integrada para além da dualidade formação de mão de obra ou formação propedêutica. Para isso, o trabalho apontou a necessidade de criação de condições para o debate teórico-político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Escola Unitária. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais.

## ABSTRACT

This research has as its theme the study of the technical training integrated to the high school proposed by law 11.892 / 08 that created the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Within this theme, we sought to understand the conceptions of integrated training of teachers working in the agricultural technical course of IFSP / Barretos, as well as the professional profile the course seeks to train, seeking to associate them with the predominant ideological tendencies. In this sense, the work demonstrated the existence of a dispute between the subjects about which educational emphasis should prevail in the students' teaching process. Through the research, a historical retrospective was also carried out in order to analyze the objectives of Brazilian legislators with successive reforms of the Brazilian educational system. Furthermore, the consequences of the reform of secondary education in the process of consolidating integrated training from the viewpoint of the local community, as well as the social movements and representatives of power, were investigated. For the construction of this work it was necessary a bibliographical and documentary analysis, besides interviews with representatives of the power and of social and / or academic movements. To understand how each teacher stands on the subject, the speeches given by the subjects were seen as statements. They were obtained through questionnaires and interviews applied in the second half of 2017. From this perspective, this work allowed a reflection on the role of the federal institutes in the construction of an integrated training beyond the duality training of labor or propaedeutic training. Thus, the work pointed to the need to create conditions for the theoretical-political debate on the presuppositions of an integrated teaching and its pedagogical developments.

**Keywords:** Unitary School. Professional and Technological Education. Federal Institutes.

## LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEB	Secretaria de Educação Básica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: REFORMAR PARA CONSERVAR .....	13
2 A FORMAÇÃO INTEGRADA COMO CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA ESCOLA DUAL .....	28
3 METODOLOGIA.....	43
3.1 O percurso metodológico.....	43
3.2 A metodologia do trabalho .....	44
3.3 O lócus da pesquisa.....	49
3.4 Os sujeitos da pesquisa .....	51
3.5 Os estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (2015-2017): os filhos de trabalhadores vão para o IFSP/Barretos .....	52
4 O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFSP/BARRETOS.....	54
4.1 A disputa pela formação dos jovens no IFSP/Barretos .....	61
4.2 A ideologia fordista/taylorista e a busca pela formação de técnicos especializados .....	66
4.3 O processo de acumulação flexível e a busca pela formação polivalente .....	72
4.4 A formação integrada como meio para construção da politécnica.....	82
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA COMO MEIO PARA ALCANÇAR A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E A ESCOLA UNITÁRIA .....	86
5.1 A Lei nº 13.415/2017: formação integrada ou dual para os jovens brasileiros? .....	92
5.2 “Novo ensino médio”: uma nova roupagem para velhas ideologias.....	94
5.3 A reforma como uma repaginação da Lei nº 5.692/1971 .....	96
5.4 Lei nº 13.415/2007 e Lei nº 2.208/1997: separar para conservar .....	98
5.5 A Lei nº 13.415/2017 e os impactos na formação integrada.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu do interesse em compreender de forma mais profunda os objetivos e os desafios da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia criada em 2008. Esse interesse surgiu no ano de 2014, quando ingressei<sup>1</sup> no serviço público federal na carreira de técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Barretos.

Antes de trabalhar no instituto federal, trabalhei como professor de História na rede estadual de educação de Minas Gerais durante mais de oito anos. Na rede mineira, tinha uma jornada semanal de 32 aulas. A estrutura da escola onde trabalhava era precária. Não havia, por exemplo, computadores com acesso à internet, biblioteca, papel para reprodução de textos e avaliações e horas destinadas para a preparação das aulas.

Como técnico em assuntos educacionais, lotado primeiramente na Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) e posteriormente na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), tinha contato direto com os discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Trabalhando diretamente com esse público e com seus familiares, preocupava-me a quantidade de alunos reprovados/transferidos e evadidos.

Nesse sentido, o IFSP/Barretos desenhava-se como um quadro extremamente complexo. Por um lado, possuía professores com titulação (mestres e doutores) em grande quantidade. Esses docentes trabalham em regime dedicação exclusiva, com uma carga horária de 40 horas semanais que pode ser dividida entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, havia uma quantidade elevada de educandos indisciplinados, com uma quantidade considerável de notas baixas, o que culminava no alto índice de reprovação e evasão. Nesse sentido, esta pesquisa iniciou-se com o intuito de entender se existia relação entre as práticas pedagógicas dos docentes da instituição e o fracasso escolar de boa parte dos alunos.

No ano de 2017, depois de aprovado no processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), fui nomeado como professor de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para a disciplina de história. Uma das atribuições desse novo cargo é a participação nas reuniões de área (RNA), que ocorrem uma vez por semana. Nessas reuniões, passei a ter contato com os discursos dos professores que lecionam as disciplinas da chamada formação básica e

---

<sup>1</sup> O verbo na primeira pessoa do singular é utilizado aqui para relatar uma experiência pessoal fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho.

também com os professores das disciplinas da área técnica. Além disso, os planos de trabalho docente também determinam que os professores devem participar dos conselhos de classe e das chamadas reuniões de integração.

Ao entrar em contato com os discursos proferidos pelos docentes da instituição, minha curiosidade acerca da concepção de formação integrada de cada docente foi extremamente aguçada na medida em que os conceitos defendidos pelos sujeitos afetam tanto suas práticas pedagógicas quanto o perfil de egresso que cada professor almeja formar.

A partir dessa perspectiva, este trabalho passou a ter como tema o estudo da formação técnica integrada ao ensino médio proposta pela lei de criação dos institutos federais. Nessa temática, buscou-se compreender a concepção de formação integrada que vem sendo implementada no espaço escolar, associando-a com as tendências ideológicas predominantes na atual fase do modo de produção capitalista e com o perfil profissional defendido pelos professores que lecionam no curso integrado em agropecuária do IFSP/Barretos.

Essa compreensão é fundamental na medida em que colabora para a investigação sobre a reestruturação produtiva e as novas exigências de qualificação dos trabalhadores demandadas pelo capital para que o sistema continue a ser reproduzido. Em contrapartida, essa nova dinâmica possibilitou o engajamento de muitos profissionais para a criação de uma escola que permita aos jovens um conhecimento para além das necessidades imediatas demandadas pelo capital e reproduzidas pelo ambiente escolar.

A luta pela escolarização dos jovens da classe trabalhadora é uma pauta antiga de discussão de estudiosos e defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Especificamente nas últimas décadas, a disputa pelo tipo de educação profissional que o Estado brasileiro deve proporcionar tornou-se extremamente acalorada. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o grande confronto ocorre entre a visão fragmentada e linear, que concebe a totalidade da formação como a soma das partes, e a concepção histórico-dialética, cujo princípio é entender quais as mediações necessárias no processo educacional para a compreensão de determinada realidade social.

Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre como é, e como pode vir a ser, a formação integrada no curso técnico em agropecuária do IFSP/Barretos. Sabendo que não existe uma, mas múltiplas possibilidades de formação, este trabalho teve como objetivo geral analisar a concepção de formação integrada dos sujeitos que compõem o IFSP/Barretos e suas consequências para o processo de aprendizagem dos educandos do ensino técnico integrado em agropecuária da instituição. Para isso, procurou-se conhecer as questões educacionais trazidas

pelos profissionais de ensino que trabalham no curso e identificar o perfil de formação profissional defendido pelos diversos sujeitos que compõem o IFSP/Barretos.

Por meio desta pesquisa, constatamos que, a partir da legislação que criou a rede federal de educação e que incentivou a abertura dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, foram realizados diversos estudos sobre o tema. Esses estudos analisaram principalmente os documentos oficiais sobre o assunto. Além disso, os trabalhos que versaram sobre a realidade da formação integrada na rede federal estudaram as práticas pedagógicas dos professores ou como essa modalidade de ensino influenciou na empregabilidade do egresso.

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital<sup>2</sup> Brasileira de Teses e Dissertações demonstrou que os trabalhos desenvolvidos nessa temática centram-se principalmente na análise sobre: a) as políticas públicas voltadas para a formação técnica integrada ao ensino médio; b) os desafios e possibilidades para construção do ensino médio integrado; c) as concepções e diretrizes que orientaram a criação dos institutos federais; d) as práticas pedagógicas dos docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; e) os documentos oficiais que amparam a construção do ensino médio integrado; f) a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio; g) a perspectiva dos egressos sobre as possibilidades abertas pela formação integrada; h) a inserção do profissional no mundo do trabalho.

Ocorre que as práticas pedagógicas dos docentes que lecionam no ensino médio integrado, bem como o profissional formado pela rede federal, são construídas de acordo com as concepções que os professores que trabalham na modalidade possuem. Nesse sentido, este trabalho é fundamental, pois, para compreender como o ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio vem sendo construído, é essencial analisar as concepções de formação integrada e o modelo de profissional defendido pelos diversos professores que lecionam no curso, ou seja, quais os técnicos que a instituição pretende formar. Isso permitiu confrontar a realidade vivida no IFSP/Barretos com a educação técnica integral defendida pelos mais variados autores e até mesmo com a lei de criação dos institutos e com os documentos oficiais do IFSP.

Sendo assim, no capítulo 1, analisamos as reformas que ocorreram no ensino médio ao longo dos anos. Essas reformas, podem ajudar na compreensão de como a atual

---

<sup>2</sup> Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>), por meio das palavras-chaves “formação integrada” e “institutos federais”, em outubro de 2017, foram encontradas 114 teses/dissertações sobre formação integrada produzidas entre 2008-2017.

mudança no ensino médio brasileiro proposto pelo governo Temer pode intensificar a dualidade escolar brasileira, construída ao longo do tempo.

No capítulo 2, foi feita uma análise sobre as diversas concepções de formação integrada existentes no contexto atual. Nele, foi possível demonstrar que a construção de um ensino integrado possui como pressuposto conceitos que não podem ser descartados na construção dessa modalidade de ensino.

No capítulo 3, foi apresentada a metodologia empregada para compreender como essas concepções se entrelaçam no cotidiano escolar. Nele, descrevemos o local e os sujeitos da pesquisa. A metodologia utilizada não permite compreender os enunciados proferidos como imparciais, mas carregados por uma visão de mundo construída pelo sujeito ao longo da vida. Além disso, a pesquisa adotou uma metodologia interpretativa centrada em buscar nos detalhes proferidos nos enunciados qual a concepção de formação integrada e qual o perfil de formação profissional defendido pelos diversos profissionais que trabalham no curso de agropecuária integrado ao ensino médio.

No capítulo 4, analisou-se como o curso técnico em agropecuária do IFSP se insere no contexto de formação de mão de obra para o chamado regime de acumulação flexível pelo qual passa o Brasil neste início de século. Para isso, este trabalho também teve como fonte de pesquisa o plano de curso (PPC), além de entrevistas presenciais e *on-line* feitas por meio de questionários aplicados no último bimestre de 2017. Por meio dessas fontes, foi possível analisar se o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio se enquadra como formador de mão de obra para o atual momento do capitalismo nacional, se a formação ainda está alicerçada no modelo fordista/taylorista ou ainda se é possível pensar o IFSP/Barretos como um local capaz de promover uma formação que considera as necessidades da vida imediata do educando, mas que busca também a construção de uma educação para além do mercado de trabalho e/ou entrada nos cursos superiores.

No item 4.1, “A disputa pela formação dos jovens no IFSP/Barretos”, foi analisada a construção do ensino técnico integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. E isso a partir das respostas dadas pelos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio referentes às seguintes perguntas estruturantes: como você define um curso técnico integrado ao ensino médio? Qual a contribuição da formação integrada para o futuro do estudante? Além disso, analisou-se a discussão ocorrida no IFSP/Barretos no momento da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

com o intuito de compreender o posicionamento de cada área acerca do desenvolvimento do ensino integrado na instituição.

Nesse sentido, buscou-se compreender a concepção de ensino integrado dos sujeitos que lecionam no curso técnico em agropecuária a fim de confrontá-las com as concepções de educação técnica integral defendidas pelos mais variados autores e até mesmo com a concepção defendida pela lei de criação dos institutos.

Nos demais itens do capítulo 4, as respostas dos professores do curso integrado em agropecuária foram associadas aos perfis de formação integrada e aos objetivos do curso. No subitem 4.2, “A ideologia fordista/taylorista e a busca pela formação de técnicos especializados”, demonstrou-se que um grupo de professores do instituto federal defende a necessidade de uma formação especializada para os alunos do curso. Já no subitem 4.3, “O processo de acumulação flexível e a busca pela formação polivalente”, evidenciou-se que um grupo de profissionais acreditam que a formação dos estudantes do curso deve ser para além de uma especialização. Na última parte do capítulo, procurou-se explicar que, apesar de não possuir os fundamentos teóricos para defesa de uma formação integrada, alguns professores assinalaram a necessidade de se construir um curso integrado para além das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

No capítulo 5, discutiu-se a perspectiva de formação integrada a partir da promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), de 16 de fevereiro de 2017, que propôs a reforma do currículo do ensino médio. A legislação promulgada foi analisada com o intuito de verificar o que ela possui de semelhanças e diferenças com as mudanças ocorridas no ensino médio ao longo do tempo.

Para compreender o significado das mudanças propostas, fez-se uma análise documental não apenas do aparato legal que implementou o ensino médio brasileiro, mas também de entrevistas, discursos e propagandas tanto daqueles que defendem a mudança da legislatura quanto de autores consagrados no meio acadêmico, movimentos sociais, sindicais e organizações que veem na reforma do ensino médio um novo obstáculo à construção da formação integrada e um retorno à dualidade educacional que começou a ser superada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Além disso, os professores do curso técnico integrado em agropecuária foram indagados acerca dos possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017 na formação dos estudantes do curso. Dessa forma, procurou-se refletir sobre o futuro da formação integrada ante a reforma do ensino médio sancionada pelo governo Temer no ano de 2017.

## **1 A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: REFORMAR PARA CONSERVAR**

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira, em sua maior parte, afirma que o ensino médio é sua principal expressão. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), é nessa etapa de ensino que se revela claramente a contradição fundamental entre o capital e o trabalho. Segundos os autores, essa dicotomia se expressa por meio do falso dilema de construção da sua identidade, ou seja, se ele se destina à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho. Nesse viés, a análise acerca das diversas reformulações que afetaram a construção do ensino médio e da educação profissional permite revelar que essa dualidade é resultado da divisão da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra e da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes.

Nesse sentido, as relações entre educação e trabalho originam-se das mutações decorrentes das tensões provocadas em prol das necessidades do capital. Isso significa a implementação de um conhecimento escolar para as elites condutoras e outro para a maioria da população.

Segundo Kuenzer (2001), essa dualidade histórica tem a função de preparar poucos para a continuidade dos estudos e uma maioria para o mundo do trabalho. Isso lhe confere ambiguidade, uma vez que não é uma questão simplesmente pedagógica, mas também política, determinada principalmente pelas mudanças nas bases materiais de produção. Dessa forma, as reformas educacionais brasileiras pautaram-se historicamente por processos em que se buscou dificultar o processo de escolarização da classe trabalhadora.

Assim, as reformas educacionais devem ser compreendidas dentro da dinâmica organizacional de cada espaço escolar, verificando as interpretações, adequações ou mesmo as reconstruções realizadas no âmbito do cotidiano da organização escolar. Para Bressan (2006), a reflexão sobre as reformas dos anos finais da educação básica permite compreender que as finalidades do ensino médio e profissional têm sofrido modificações de acordo com as transformações que o capital sofre ao longo do tempo. É por meio da análise dessas legislações que é possível averiguar a dualidade implícita e explícita que acompanha historicamente o ensino médio.

A primeira grande preocupação institucional do Estado com a educação profissional ocorreu na chamada República Oligárquica. Segundo Cunha (2002), nesse período (1889-1930), três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social brasileira. Para o autor, a imigração, a urbanização e a industrialização tiveram fortes

repercussões para a questão profissional. É nesse contexto que, em 1909, o presidente Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566 criando as primeiras escolas de aprendizes e artífices com o intuito de atender às necessidades do mercado e, ainda, conter o crescente aumento da marginalidade. Assim, podemos afirmar que a gênese das escolas de ofícios está atrelada à ideia de ocupar a população excluída de forma útil e produtiva, além de combater e recuperar da marginalidade crianças pobres e órfãs. Essas escolas foram implementadas, transformando-se, posteriormente, em escolas técnicas federais (CEFETs) e atualmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para Manfredi (2002, p. 94), a denominada República Oligárquica deve ser caracterizada como um período de grandes transformações e forte ebulição social, no qual se gestaram novas concepções e práticas de formação profissional: com o assistencialismo, surgiu a concepção católico-humanista, pautada pelo trabalho como antítese à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias de educação integral provenientes do pensamento anarcossindicalista e da visão de formação profissional para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, uma nova concepção de educação passou a nortear o ensino profissional. Ela passou a ser concebida por meio de uma racionalidade técnica e instrumental. Por esse viés, a formação deveria permitir a satisfação das mudanças e necessidades do sistema produtivo, da nova ordem econômica que se estabeleceria com o desenvolvimento econômico do Brasil.

Para Bressan (2006), a primeira grande reforma da educação no Brasil ocorreu em 1925 sob a liderança de João Luiz Alves. Nesse período, após a conclusão do ginásio, era necessário a realização de exames preparatórios para acesso ao ensino superior. Essa proposta legalizou a construção de uma dualidade escolar na medida em que a possibilidade de cursar o ensino superior era exclusiva para os egressos do ensino propedêutico. Desse modo, os cursos técnicos voltaram-se unicamente para as demandas do processo produtivo sem acesso ao ensino superior.

Nessa perspectiva, o objetivo da educação construído por meio dessa proposta consistiu em formar os jovens para assumirem os postos no mundo do trabalho de acordo com sua posição de classe, oferecendo, portanto, duas opções de ensino; deixando, assim, entrever uma função distorcida da escola no que concerne à especificidade de preparação profissional.

O processo de industrialização, impulsionado na década de 1930, ocasionou mudanças significativas nas relações de produção. Nesse contexto, a ideia de qualificação foi utilizada, segundo Aguiar Junior (2012), como um dos instrumentos do qual se extrairiam

elementos para tornar os trabalhadores mais submissos e produtivos. Nesse período, tornou-se de grande relevância formar trabalhadores com um perfil de aceitação e eficiência que favorecesse relações passivas e aumento da produção. Assim, as exigências do setor produtivo associadas às mudanças ideológicas passaram a exigir uma nova qualificação para os trabalhadores, sem, no entanto, extinguir as divisões sociais e técnicas do trabalho.

Em 1932, Francisco Campos propôs uma reforma para o ensino. Para Bressan (2006), o objetivo foi dar organicidade ao ensino secundário. A partir dessa estruturação, o ensino ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, com formação básica geral, e outro complementar, com características propedêuticas. Além disso, estabeleceu-se o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de habilitação nos ciclos para acesso ao ensino superior.

Essa reforma também não se propôs a combater a dualidade educacional que estava sendo construída no Brasil. Por essa legislação, o acesso ao ensino superior somente era possível ao aluno que concluísse o ciclo complementar, que, segundo Cunha (2002), era composto por um currículo elitizado. Dessa maneira, a segregação escolar foi mantida na medida em que não se permitia à maioria dos jovens o acesso à educação superior.

Na intenção de mudar a função do ensino secundário característico da reforma Francisco Campos, o governo Vargas, em 1942, promulgou a lei orgânica do ensino com a reforma Capanema. Os cursos complementares foram transformados em cursos médios, nos quais o científico e o clássico destinavam-se à formação para o ingresso no ensino superior. Segundo Aguiar Junior (2012), essa nova configuração política de educação profissional trabalhada a partir de 1942 contribuiu para a transformação das antigas escolas de aprendizes e artífices em escolas técnicas profissionalizantes, os chamados liceus, em várias cidades do Brasil.

Em 1942, implantou-se a lei orgânica do ensino industrial, que criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria” (BRESSAN, 2006, p. 15), articulando e organizando o funcionamento das escolas de artífices. Nesse período, ainda ocorreram diversas reformas do ensino realizadas pelo ministro Capanema, como as leis orgânicas que reorganizaram toda a educação básica. Tais leis foram baixadas por meio de decretos. Assim, além da lei orgânica do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42), em 1943 foi assinada a lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141) e, em 1946, as leis orgânicas do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530) e do ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.613).

Segundo Bressan (2006), a lei orgânica do ensino técnico-profissional visava à formação profissional de caráter instrumental. Ela não dava ao jovem acesso direto ao ensino superior, e sim direcionava esse acesso a cursos do ramo técnico cursado. Nessa perspectiva, os estudantes que cursavam as modalidades técnicas – por exemplo, o curso normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial –, para terem acesso ao nível superior, deveriam realizar exame de adaptação.

Se, de um lado, o ensino secundário deixou de ser um curso predominantemente voltado à cultura clássica, passando a incorporar os conhecimentos de cunho científico, de outro, as leis orgânicas consagraram a dualidade entre a formação oferecida às classes médias e altas e às classes populares que marcou e ainda marca a educação brasileira.

Segundo Kuenzer (2001, p. 15), apesar da possibilidade de os alunos de cursos profissionalizantes terem acesso ao ensino superior, faltava-lhes os conhecimentos gerais, isto é, os conteúdos considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes. Desse modo, a estrutura das leis orgânicas acentuava um ensino secundário propedêutico que visava a formação da elite dirigente, preparando-a intelectualmente e promovendo a consciência humanística. Contudo, o ensino propedêutico direcionava-se aos representantes da classe dominante, pois os descendentes das famílias da classe trabalhadora cursavam o ensino técnico, que os direcionava para o saber-fazer do trabalho. Demarca-se, assim, a dualidade do ensino médio em vias distintas de formação do jovem para atender à demanda da divisão social e técnica do trabalho.

Para Moraes (2006, p. 85), a educação profissional continuou sendo considerada de segunda categoria, uma vez que o conjunto de leis orgânicas representou a consagração do caráter dualista da escola brasileira, pois o objetivo do ensino secundário técnico e normal era formar os filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou seja, aqueles que seriam dirigidos.

A primeira tentativa de superação da dualidade educacional brasileira ocorreu na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024) em 1961. Com o intuito de promover a articulação entre os ramos secundários de segundo ciclo e profissional e, ainda, com a finalidade proclamada de viabilizar o acesso ao ensino superior, a legislação deixou de estabelecer restrições entre educação geral e profissional para o ingresso nesse nível de ensino. No entanto, Bressan (2006) assinalou que a estrutura do ensino secundário continuou ofertando duas opções e dois caminhos para a formação, sendo que a “escolha” do jovem dependia de sua posição nas camadas sociais. Assim, o autor assinalou que

essa lei, apesar de possibilitar a equivalência entre ensino profissional e propedêutico, não superou a dualidade legal, mantendo-se, assim, a situação da educação de forma semelhante à definida pelas leis orgânicas do ensino.

Em 11 de agosto de 1971, foi instituída a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que reformulou novamente o ensino. A ditadura civil-militar que comandava o Brasil entendeu que a grande finalidade do ensino secundário seria a formação de profissionais técnicos para inserção no mercado de trabalho. É importante assinalar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu no momento em que o país visava a se relacionar internacionalmente no campo econômico, ou seja, mais uma vez subordinada ao processo de reprodução do capital.

Além disso, essa lei foi pautada na teoria do capital humano que atribuía como prioridade a formação de recursos humanos. Segundo Romanelli (2001, p. 235), a profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites estreitos.

A proposta para o ensino médio vinculava o currículo a uma educação voltada para o trabalho, indicando assim à escola o papel de formar mão de obra qualificada para o crescente mercado de trabalho, justificada pelo desenvolvimento econômico da época. Nessa perspectiva, é perceptível o caráter ideológico da Lei nº 5.692/1971, na medida em que ela desvirtua a função social da escola ao impor como sua tarefa a qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Por meio da terminalidade educacional destinada a “colaborar” com o aluno em sua inserção no mundo do trabalho, desviava-se a pressão pelo acesso ao ensino superior.

O princípio básico da Lei nº 5.692/1971 era tornar o ensino médio técnico obrigatório para todos os estudantes do antigo 2º grau. Essas mudanças não foram construídas via medida provisória. Não houve nenhum tipo de consulta à sociedade devido ao caráter autoritário e de cerceamento vivido pelos movimentos sociais.

No entanto, a implementação da obrigatoriedade não se efetivou nas escolas particulares. Segundo Ferreira (2017), a partir da reforma conduzida pelos militares, houve uma multiplicação das escolas privadas. Essas escolas, que atendiam, em sua maioria, às classes dominantes brasileiras, continuaram mantendo seu foco na formação propedêutica, tendo em vista os processos seletivos para as melhores universidades brasileiras. Para driblar a lei, as escolas particulares ofereciam junto com as disciplinas de formação básica matérias optativas

e eletivas que possuíam alguma relação com os cursos superiores e se afinavam com alguma habilitação de técnico ou auxiliar técnico compatível (FERREIRA, 2017).

Com o intuito de corrigirem alguns entraves proporcionados pela Lei nº 5.692/71, os representantes da ditadura civil-militar sancionaram a Lei nº 7.044/82 com a finalidade de reafirmar a organicidade da concepção dual para o ensino médio. Por meio desse aparato legal, a formação foi estruturada em duas propostas: uma com o caráter propedêutico, cuja finalidade seria o ingresso na universidade, e outra com caráter profissionalizante, de terminalidade, destinada aos trabalhadores. Segundo Kuenzer (2001), essa lei constituiu um arranjo conservador, reafirmando que a escola é o espaço que favorece apenas aos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais.

Nessa perspectiva, a estrutura escolar caracterizou-se como um sistema de discriminação, mantendo e acentuando o dualismo como a separação entre a formação escolar da elite e dos menos favorecidos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o dualismo não estava mais na impossibilidade de acesso à educação superior, mas no plano de valores e de conteúdos da formação. Em termos legislativos, a segregação educacional vinculou-se à dualidade estrutural em sua fase taylorista-fordista, marcada pela separação rígida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Assim, ela atendeu às necessidades provenientes da divisão social e técnica do trabalho, que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e por proprietários no mundo da produção.

Segundo Ramos (2017), a formação implementada nos cursos existentes na rede federal nas décadas de 1970 e 1980 conseguiu grandes resultados em benefício da classe trabalhadora. Isso significa que os cursos técnicos ofertados por essas instituições reuniram de forma razoável formação geral e profissional. Além disso, Ramos assinalou a existência de diferenças fundamentais que levaram ao sucesso dos alunos da rede federal. Dentre os diferenciais, a autora elencou instalações adequadas, professores bem formados e boas condições de trabalho. A rede federal, por meio dessas experiências, possibilitou o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho.

Apesar da ênfase do currículo da rede federal na formação técnica em detrimento dos conteúdos das chamadas humanidades, as experiências vividas conferiam aos estudantes não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão de mundo mais ampliada (RAMOS, 2017). A continuidade para o ensino superior em áreas correlatas à formação técnica ou mesmo em outras tornou-se frequente entre os estudantes da rede federal.

Essa inserção dos estudantes na educação superior foi vista por alguns autores como um dos motivos que levaram a mudanças na possibilidade de formação integrada na rede federal. Segundo Ramos (2017), a inserção dos filhos de trabalhadores em cursos superiores de ponta não era tolerada pelos conservadores.

No processo de transição lento e gradual conduzido pelos representantes da ditadura civil-militar, a disputa na relação capital/trabalho intensificou-se. Devido às expectativas criadas pela abertura do regime, a pauta sobre o modelo de educação que deveria ser oferecido à população brasileira foi parte fundamental dos conflitos travados. A sociedade civil ante esse contexto elaborou um projeto de lei contendo as diretrizes e bases para a educação pública brasileira. Esse projeto, em seu artigo 35, preconizava que o objetivo geral do 2º grau era “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 2003a, p. 47).

Nesse mesmo período, a finalidade da rede federal de educação profissional foi alvo de críticas tanto de conservadores – para quem os custos dessas escolas eram elevados, e seus alunos ainda optavam por cursar o nível superior – quanto de progressistas – para quem essas escolas eram elitistas e destinadas a servir ao capital (RAMOS, 2012). Esse embate sobre a função social da rede federal eclodiu na década de 1990 com a reforma da educação profissional.

Ao mesmo tempo que a sociedade civil organizada se reunia no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública para lutar e propor um novo sistema educacional para o país, as tensões e contradições em torno dos padrões capitalistas exigiam novas reconfigurações para o processo de formação de mão de obra, acentuando os debates sobre a reestruturação do ensino médio profissional.

Paralelamente à reestruturação produtiva, a reforma do Estado proclamada pelo capital se tornou tema central e de amplitude mundial, sendo uma resposta ao processo de globalização econômica. Tal reforma reduziu a autonomia dos estados nacionais em formular e implementar políticas, limitou, assim, os direitos sociais e os gastos estatais, secundarizando o campo social e transformando diversos setores, como saúde e educação, em terreno mercantil. No Brasil, a partir dos anos 1990 passam a predominar justificativas em torno da necessidade do domínio de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades como fatores fundamentais para a competitividade econômica. Para tanto, considera-se a educação básica o elemento fundamental a ser fortalecido no âmbito das políticas públicas para suprir essa necessidade.

Ao considerar as propostas educacionais para o ensino médio, percebe-se que o brasileiro foi submetido a uma legislação que legitimou a dualidade estrutural, tornando obrigatória a profissionalização nesse nível de ensino para alguns e garantindo uma formação propedêutica para outros.

Na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as finalidades para a educação se orientaram na perspectiva de assegurar ao estudante a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e, ainda, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse viés, a Lei nº 9.394/96 apontou o caminho político pedagógico para o novo ensino médio brasileiro, de caráter geral, e anunciou a pretensão de enfrentar a dualidade, redefinindo, portanto, as finalidades do ensino médio.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ao assinalar que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá preparar o jovem para o exercício de profissões técnicas, a LDB pretendia reconhecer três necessidades fundamentais: a) reconhecer o ensino médio como etapa formativa em que o trabalho em sua perspectiva educativa permita demonstrar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que esse princípio associado à realidade social do país deve admitir a preparação dos jovens da classe trabalhadora para o exercício de profissões técnicas, aproximando-os do mundo do trabalho, com maior autonomia; c) reconhecer que a formação geral do educando não pode ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como era possível anteriormente.

A educação profissional recebeu tratamento especial na LDB nº 9.394/96, sendo o capítulo III inteiramente dedicado a essa modalidade. O artigo 39 definiu que a sua função, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho não só como produtores, mas também como consumidores. Tal projeto materializou-se em documentos legais tais como a LDB nº 9.394/1996 e, mais especificamente no que diz respeito à última etapa da educação básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999). Essa proposta se pautou, do ponto de vista curricular, pela formação por competências, noção que tem sua origem no universo empresarial.

Com a finalidade de regulamentar a educação profissional, em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997). Esse decreto representou na prática uma verdadeira reforma na educação profissional. Sua principal providência foi promover de forma explícita a desarticulação entre a formação básica e a educação profissional, extinguindo a possibilidade de um ensino técnico integrado ao ensino médio. Nesse decreto, conforme seu artigo 5º, estabeleceu-se outro encaminhamento referente à organização e ao desenvolvimento dos estudos na educação profissional, que, a partir de então, poderia ocorrer de forma concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio. Essa separação conferiu novo sentido à dualidade histórica presente no nível médio de ensino.

Segundo Ramos (2017), a Lei nº 9.394/1996 manteve a condição de a juventude ter acesso à formação profissional no ensino médio, desde que atendida a formação geral do educando. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 foi além do permitido pela LDB e ignorou tal norma, separando a formação técnica e a educação básica por meio do impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo.

Para Ferretti (2016), a Lei nº 9.394/96, promulgada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), situa em dois capítulos diferentes o ensino médio e a educação profissional. O Decreto nº 2.208/97, por sua vez, à guisa de regulamentação do disposto na LDB, promove a separação entre o ensino médio e o ensino técnico que havia sido rejeitada quando da discussão do Projeto de Lei nº 1.603/1996.

Nessa perspectiva, a desarticulação do ensino médio com a educação profissional teria como função única e imediata desenvolver aptidões para as funções produtivas, recomendando, para cada modalidade, uma organização e um currículo próprio. É importante salientar que esse modelo faz a separação entre formação geral e formação para o trabalho, o que, na prática, dissocia e desarticula ciência e trabalho.

Para Bressan (2006), a justificativa para a publicação desse decreto está vinculada ao trabalho realizado pelas instituições de educação profissional. Ao serem autorizadas pelo governo chefiado por FHC a oferecer a formação técnica separada do currículo básico comum, essas instituições poderiam atualizar seus cursos, programas e currículos com mais agilidade ante as mudanças, cada vez mais intensas e frequentes, decorrentes das inovações e dos novos modos de organização da produção.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse decreto possibilitou uma profunda regressão na educação. Mediante o Decreto nº 2.208/97, restabeleceu-se a legalidade do

dualismo na educação e assumiu-se, também, o ideário pedagógico do capital ou do mercado, com ênfase na chamada pedagogia das competências para a empregabilidade.

Os defensores da separação legal entre formação técnica e formação propedêutica argumentaram que a finalidade da rede federal era a construção de um trabalhador eficiente, e a lógica da rede deveria ser a adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, que tornava o trabalho flexível, assim como deveria ser, então, a formação profissional.

De acordo com o artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Seu objetivo é promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

Para Ortigara (2014), a educação, de modo geral, e a educação profissional, em particular, ganharam caráter estratégico no projeto neoliberal, com o intuito de atender aos empresários e industriais. Esse caráter estratégico é exercido a partir de duas perspectivas: a primeira ocorre com o processo de atribuir à escola a função de preparar o aluno para a competitividade do mercado e a segunda, ao tornar a educação responsável pela proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, com o pretexto de preparar os alunos para as necessidades do mercado de trabalho capitalista, as escolas estariam no centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal.

Ao revogar o Decreto nº 2.208/97 por meio do Decreto nº 5.154/04, o governo Lula tornou possível a retomada da discussão sobre uma formação integrada pautada nos princípios da educação politécnica e da formação do homem omnilateral (RAMOS, 2017). Esse novo aparato legal criou a possibilidade de abertura de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o que se buscou resgatar com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 foi a consolidação da base unitária com o ensino médio, que comportaria a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício profissional. Além disso, os autores assinalaram que a nova legislação restabeleceu as condições jurídicas, políticas e institucionais para a implementação de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A origem desse novo ordenamento jurídico, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), está nas lutas sociais dos anos de 1980, tendo como marco a mobilização do Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública, no qual seus integrantes defenderam a escola pública e a construção de um sistema público e gratuito de educação, que deveria ter tomado forma na Constituição de 1988 e na construção da LDB.

Para Ortigara (2014), esse decreto foi resultado de um conflito entre forças políticas antagônicas e por isso possuiu um caráter conciliador. Segundo o autor, o caráter híbrido presente no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a), que trataremos com mais detalhes no decorrer do trabalho, revela o embate entre diferentes concepções educacionais ao possibilitarem, ao mesmo tempo, a educação integral e modular na organização da educação profissional. Nesse viés, o principal avanço obtido foi a possibilidade de união entre o ensino médio e técnico por meio da integração. O compromisso da escola, nessa perspectiva, estaria em possibilitar ao alunado a incorporação do ensino técnico e geral de forma plena em sua formação, feita por meio da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e do processo de trabalho.

Dessa forma, não é possível afirmar que esse decreto representou uma ruptura com a dualidade educacional, pois ainda permaneceu a possibilidade de ofertar cursos técnicos diversificados justapostos com a formação integrada voltada para suprir as demandas do mercado.

Por meio dessa perspectiva histórica, podemos assinalar que as diversas reformas implementadas no ensino médio brasileiro, mais precisamente no que se refere à relação entre a educação profissional e o ensino médio, reiteraram a dualidade escolar. Os processos legislativos expressaram a busca por ajustes e adequações às demandas de cada época sempre em consonância com as necessidades do capitalismo. Desse modo, é fundamental compreender em que medida a nova reforma do ensino médio colabora para a consolidação da dualidade educacional e como ela afetará a formação integrada nos institutos federais.

Além disso, os processos desencadeados no contexto atual brasileiro, que cada vez mais abandona as garantias previstas na Constituição de 1988, evidenciam mudanças no modelo educacional no sentido de readequação das escolas ao processo de formação de mão de obra para o atual estágio de desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva, as mudanças proporcionadas pela reforma do ensino médio representam um campo fértil para que se discuta a importância da formação técnica profissional integrada ao ensino médio regular na medida em que representam a aplicabilidade na educação profissional de um currículo de interesses antagônicos à formação humana e que buscam resolver questões díspares, que são evidentes desde o início do século XX.

Para diversos autores, essa reformulação do ensino médio traz de volta resquícios das legislações anteriores, as quais possibilitaram a construção de uma dualidade educacional no Brasil. Ao analisar as justificativas que levaram à proposição da Medida Provisória (MP) e à promulgação da Lei nº 13.415/2017, Orso (2017) afirmou que a preocupação primordial não é nem com a melhoria do ensino médio e nem com os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações internas e externas. Para ele, a elite brasileira utilizou-se de informações fragmentadas com o intuito de legitimar a construção de uma escola que seja capaz de formar de maneira diferenciada aqueles que irão planejar e aqueles que executarão o que foi planejado.

Segundo Motta e Frigotto (2017), a reforma construída pelo governo Temer expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente. Ela evidencia uma estreita relação entre o congelamento dos investimentos públicos promovido pela chamada PEC do teto e uma educação dualista que retira da classe trabalhadora os conhecimentos fundamentais para o desfrute de uma cidadania plena. De acordo com os autores, a urgência para implementar a reforma do ensino médio teve como objetivo apenas a melhoria do desempenho dos jovens brasileiros nas avaliações aplicadas pela federação e pelos estados, bem como nas avaliações internacionais. A flexibilização do currículo tem como finalidade real facilitar as escolhas das disciplinas para que as juventudes das classes populares selecionem as que têm maior facilidade, melhorando o desempenho nas avaliações de larga escala (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Para Moraes (2017), a Lei nº 13.415/2017 cria um currículo comum mínimo, mesclado com uma especialização precoce, baseado no modelo de competências, cujas disciplinas, como definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estejam diretamente vinculadas aos ideais proclamados pelo mercado globalizado e flexível. Dessa forma, elimina-se dos jovens brasileiros a possibilidade do exercício do direito a um conhecimento comum a todos. Desconstrói-se, assim, a ideia de um conhecimento universal que deve ser passado de geração para geração.

Ainda segundo Moraes (2017), a reforma também destrói o ensino técnico de qualidade que aos poucos ia se consolidando na rede federal. Essa formação será substituída por uma formação profissional dividida em módulos e construída com a finalidade de possibilitar a sua implementação por meio de parcerias com organizações não governamentais (ONGs) e empresas. Para o autor, é possível observar uma aproximação entre instâncias

educativas e campo econômico, com o predomínio de uma lógica adequacionista que funciona como orientação normativa ou referencial de ação pública.

Para Ferretti (2016, p. 71), a reforma do ensino médio pautou-se por uma escolarização em tempo integral tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral. O conceito utilizado pela reforma remete-se a um caráter mais específico e imediatista, tendo em vista o encaminhamento para os cursos superiores ou para a inserção no mercado de trabalho.

Acerca da opção pela formação técnica, Motta e Frigotto (2017) afirmaram que ela visa desenvolver habilidades e competências que promovam o ingresso no mercado de trabalho formal ou informal ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda, privilegiando o protagonismo juvenil tão alardeado pelos defensores da reforma. Ao analisarem a realidade concreta da rede pública de ensino, Motta e Frigotto (2017) assinalaram que as escolas procurarão um caminho possível para cumprir a carga horária prevista por lei para as denominadas escolas de tempo integral. Em condições de infraestrutura precária, como é a realidade da maioria, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento, descaracterizando completamente a formação integrada defendida desde a década de 1980.

Para Venco e Assis (2017), o contexto vivido pelos trabalhadores brasileiros é de diminuição das garantias e direitos. A educação foi lançada ao centro das discussões com uma proposta defendida e aprovada pelo governo Temer que não possui características emancipadoras, mas de adaptabilidade à realidade do processo de acumulação de capital. Segundo os autores, o objetivo da nova legislação é a formação de força de trabalho para responder à divisão internacional do trabalho, de forma que ofereça um contingente importante de trabalhadores com baixa qualificação e que aceitem realizar tarefas repetitivas e mal remuneradas ante a crise econômica instalada.

A reforma do ensino médio, segundo Orso (2017), proporcionará um sincretismo educacional, visto que mistura o tecnicismo com os princípios defendidos pela chamada escola nova, educação tradicional e positivismo, buscando dar um pragmatismo mercadológico para os anos finais da educação básica. Para o autor, a incorporação da flexibilização do currículo acaba com qualquer possibilidade de oferecer um mínimo de formação humana e de universalizar os conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Apesar de a Lei nº 13.415 não alterar nenhum dos artigos da LDB referentes à formação integrada e nem à lei de criação dos institutos federais, alguns autores já assinalaram

que ela acarretará muitos impactos nessa modalidade de ensino. Para Bezerra (2017), a implementação da Lei nº 13.415 possibilita o fim do oferecimento da educação integrada, pois tal reforma do ensino médio não garante às escolas que fazem parte da rede federal e tecnológica que seus *campi* possam desenvolver o ensino integrado, podendo se resumir apenas ao ensino concomitante ou subsequente como complemento em parcerias com outras redes.

Nessa mesma perspectiva, Motta e Frigotto (2017) afirmaram que a reforma do ensino médio causará um retrocesso à formação integrada, pois é capaz de aprofundar a dualidade estrutural entre aqueles que continuarão seus estudos no campo dos conhecimentos científicos e aqueles que procurarão por necessidade de sobrevivência o itinerário vinculado à formação profissional.

A Lei nº 13.415 significa, segundo Silva (2017), a inviabilização planejada da continuidade da oferta do ensino médio integrado, uma vez que a nova configuração se baseia na escolha de opções formativas. Assim, a nova legislação acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em sociedade. Segundo Silva, ao propor a divisão da organização pedagógico-curricular, a legislação determina a implementação de um ensino médio em migalhas.

Segundo Santos, Nadaletti e Soares (2017), a previsão da oferta de formação profissional apenas como ênfase se contrapõe aos princípios da educação integrada. Ao analisar o ensino médio integrado e suas possíveis relações com a implantação do “novo ensino médio”, Bezerra (2017, p. 371) apontou que a diminuição da carga horária para a formação comum compromete substancialmente todo o conjunto de expectativas depositadas ao longo da última década de trabalho na reestruturação da rede federal de educação básica e tecnológica e de suas finalidades estruturantes.

Para Moraes e Henrique (2017, p. 456), a Lei nº 13.415/2017 implementa uma política reducionista com relação à educação básica, evidenciada tanto pela diminuição do tempo curricular quanto pela não obrigatoriedade da oferta de determinadas disciplinas ou áreas do conhecimento em todos os anos do ensino médio. Nessa perspectiva, a modernização do ensino médio gerará desdobramentos imediatos em todos os ramos e modalidades desse ensino, já que impossibilita o acesso ao ensino acadêmico tanto para a educação básica quanto para a educação profissional (MORAIS; HENRIQUE, 2017).

Ao analisar os possíveis resultados das modificações do ensino médio na rede federal de ensino, Silva (2017) concluiu que essas transformações podem gerar uma

fragilização do caráter público, gratuito e de qualidade das instituições federais. Isso é possível porque a Lei nº 13.415/2017 facilitou a possibilidade de parcerias entre o Estado e a iniciativa privada para o oferecimento da ênfase na formação técnica e profissional.

Ante esses apontamentos, é fundamental buscar nos discursos proferidos tanto pelos representantes do poder quanto pelos movimentos sociais e pelos professores inseridos no processo de construção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio quais as perspectivas para o futuro dessa modalidade de ensino dentro desse novo contexto. Para isso, é necessário analisar o que os estudiosos da formação profissional definem como formação integrada.

## **2 A FORMAÇÃO INTEGRADA COMO CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA ESCOLA DUAL**

No Brasil, um dos temas mais debatidos no campo educacional é o ensino médio. Os debates em torno desse período escolar estão relacionados aos seus objetivos, à qualidade e aos problemas relativos ao acesso, permanência e êxito dos estudantes. Segundo Ferreira (2017), o debate sobre a construção do ensino médio pode ser traduzido pela tentativa de construção de um projeto hegemônico de sociedade. De maneira geral, segundo o autor, os defensores dos princípios liberais buscam inserir nas escolas princípios empresariais pautados na ideia de capital humano.

Diferentemente dessa concepção, segmentos da sociedade acadêmica e educacional defendem um modelo de ensino médio que seja capaz de proporcionar uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, esse grupo defende um projeto educacional que busque promover a formação do ser humano acima de qualquer interesse mercadológico.

Ao analisar as diversas reformulações que a educação brasileira passou ao longo do tempo, Saviani (2017) argumentou que essas mudanças buscam primordialmente reajustar a escola aos novos dilemas do capital na medida em que desempenham um papel de controle dos mecanismos de coerção e de adaptação da classe trabalhadora, que em determinados momentos ameaça os alicerces do modo de produção capitalista com sua crescente participação política.

Duarte (2016) assinalou que a educação dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada por meio de um complexo jogo político e ideológico, no qual a classe dominante e os intelectuais a seu serviço buscam assegurar que os conteúdos aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado para reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, ou seja, à adaptação.

Nessa perspectiva, o ensino médio constituiu um campo de disputas políticas. Sua concepção tanto pode ser construída com o intuito de buscar a transformação e a emancipação do ser humano quanto de servir para o processo de adaptação e reprodução do modelo social vigente. Ferreira (2017) assinalou que as mudanças na educação podem atender a objetivos antagônicos, como ser compromissada com uma formação crítica e reflexiva ou, ao contrário, reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista. Segundo ela, as políticas educacionais implementadas no Brasil do século XX encaixam-se nessa segunda possibilidade.

A escola é vista pelos estratos populares como um dos poucos meios de acesso às camadas superiores. A própria luta por melhores condições de ensino define a escola como instrumento de ascensão social. E, embora seja esse o discurso oficial da escola, seus objetivos e práticas pedagógicas nem sempre consideram a realidade dos jovens dos estratos populares, conspirando, assim, em favor do fracasso desse segmento do alunato.

Ao analisar as relações sociais de produção construídas no modo de produção capitalista, Marx (1988) assinalou que elas possuem como princípio a separação entre aqueles que produzem e os meios de produção. Essa relação se intensifica à medida que os alicerces da produção se consolidam.

Para Engels (2010), a revolução industrial transformou os trabalhadores em um apêndice das máquinas que surgiam. E as invenções cada vez mais sofisticadas determinaram a vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho humano, o que permitiu que os trabalhadores manuais fossem deslocados de suas posições pelas máquinas. Este deslocamento do trabalho manual e da transformação desse trabalho em uma mercadoria determinada e submissa à maquinaria possibilitou o processo de especialização do trabalhador para a execução de determinada função. Para Marx (1988), a execução de uma função unilateral transforma o trabalhador parcial em órgão natural e de atuação segura, ao mesmo tempo que sua conexão com o mecanismo total o compele a operar com a regularidade de uma peça de máquina.

Esse novo modelo de sociedade exigiu uma nova formação para o trabalhador. Nessa perspectiva, podemos assinalar que o ensino técnico tem sua história vinculada à ideia de preparação de mão de obra para o processo de reprodução do capital. Segundo Antunes e Pinto (2017), a escola ideal para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (trabalho manual) de outro. Uma escola que, além disso, enaltece a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão.

Ao analisar a educação profissional, Moura (2007) argumentou que ela teve sua origem em uma política assistencialista. O objetivo desse modelo educacional era atender aqueles que não possuíam condições econômicas e sociais de frequentar a escola. Dessa forma, a educação profissional nasceu dentro de uma proposta de formação de mão de obra e de controle da população que não se enquadrava nos costumes considerados adequados.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a educação básica e profissional dos jovens da classe trabalhadora tornou-se tão relevante a ponto de ser objeto de disputa entre grupos. Para as autoras, a busca pelo domínio do processo educacional ocorre por motivos diferentes.

O capital pretende que a educação dos trabalhadores seja construída sob os fundamentos da produtividade e seletividade, além da filantropia e do controle social. Para os trabalhadores, o direito à educação sempre foi visto como uma conquista inegociável: apesar de historicamente negada, é vista como condição necessária para a emancipação do processo de exploração.

Ao analisar as disputas acerca das possibilidades de formação nos anos finais da educação básica, Nosella (2016) identificou três grandes correntes teóricas. São elas: mercadológica, reformista e revolucionária. A primeira defende a construção de um ensino médio de formação técnica e profissionalizante para as camadas populares (NOSELLA, 2016). Analisando o processo do ponto de vista estritamente capitalista, esses ideólogos afirmam que não seria economicamente necessário para os adolescentes da classe trabalhadora uma preparação humanística, na medida em que, para solucionar os problemas de sua realidade laboral, é importante apenas conhecimentos operacionais, ou seja, técnicos. Dessa forma, a formação proporcionada para esses alunos deveria ser aquela que melhor ajustasse os alunos, de acordo com sua classe social, às demandas do mercado de trabalho.

Nosella define a segunda tendência como reformista. Para ele, essa é uma proposta que surgiu a partir dos governos Lula e teve sua implementação concretizada por meio dos institutos federais. Fundamenta-se, na concepção do autor, no conceito abstrato e ambíguo de “integração” que foi utilizado por diferentes forças políticas em vários momentos da história brasileira. Os defensores dessa proposta afirmam ser oportuno, no atual estágio de desenvolvimento do Brasil, um sistema de ensino médio multiforme, isto é, ainda não unitário, respaldado na ideia de que não faz sentido ministrar um currículo altamente abstrato e humanista para os adolescentes mais pobres que precisam, em curtíssimo prazo, de uma profissão e de um salário.

A terceira tendência, denominada de revolucionária, é defendida por aqueles que não acreditam na ideia da necessidade de uma proposta de travessia da realidade do ensino médio atual para a escola unitária. Seus adeptos propõem como antítese do modelo neoliberal a proposta de ensino médio unitário. Segundo Nosella (2016) essa tendência fundamenta-se em dois pressupostos fundamentais. De um lado, na concepção de que a unilateralidade do ensino básico é a demonstração do princípio de uma política nacional igualitária; de outro, no pressuposto da dialética histórica contrária à política conciliadora da construção gradual. O resultado da disputa em torno da educação que será oferecida para os jovens da classe trabalhadora é sempre imprevisível. Os defensores de uma formação estruturada por meio das ideias neoliberais buscam construir uma escola pautada nos princípios mercadológicos. Assim,

cabe aos movimentos sociais e aos profissionais comprometidos com um outro modelo escolar apresentarem a antítese desse modelo, ou seja, a escola unitária de formação desinteressada, plena e integral.

Para a corrente revolucionária, o ponto para alavancar a unificação política das massas não é a escolarização pautada em objetivos imediatos, utilitários, individuais e superficiais, mas o fim da dualidade entre um tipo de escola para a classe trabalhadora, na qual se forma aqueles que irão operacionalizar os processos, e uma escola humanística, que irá formar aqueles que irão conduzir o futuro da nação.

A proposta de escola unitária foi pensada por Gramsci (2004) como uma contraposição à escola dual implementada pelo Estado burguês. Para o autor, ao contrário da escola unilateral e alienada ofertada pelo capital, a humanidade precisa de uma escola desinteressada que seja capaz de possibilitar ao jovem uma formação humanística. Nessa perspectiva, é possível assinalar que uma educação humanista e omnilateral é oposta à educação unilateral do capital na medida em que recusa a unilateralidade taylorista-fordista e sua especialização fragmentada. Essa concepção de educação também rechaça a falsa polivalência e seu discurso em defesa da multifuncionalidade, adequada aos imperativos do mercado, que procura reduzir os sujeitos a personificações do capital.

Gramsci (2006) definiu a escola unitária como escola única, de cultura geral, humanística e formativa que associa o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. Ela deve se propor a introduzir os jovens nas atividades sociais depois de adquirido um nível de maturidade intelectual e de autonomia. Desse modo, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não só na escola, mas em toda a vida social.

Para Gramsci (1982), o fim maior da escola é a formação de sujeitos capazes de relacionar criticamente os conhecimentos historicamente acumulados com a sua realidade, com o intuito de ativar autonomamente a luta para construção de outra sociedade. E, para isso, é preciso considerar o repertório dos alunos e dar voz a cada um deles, incitando o espírito investigativo e crítico.

A necessidade de um modelo educacional para a travessia entre o ensino médio atual e a formação politécnica é justificada por seus defensores por meio da realidade social e econômica em que vive a grande maioria da juventude brasileira. Apesar de considerarem a conjuntura vivida, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) assinalaram que a formação integrada contém o germe para a construção da chamada escola unitária. Nesse sentido, a luta para a

construção da formação integrada seria o caminho para a superação do dualismo, da fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

Segundo Saviani (2003b), a ideia de profissionalização ou ensino profissionalizante tem como princípio a fragmentação do trabalho em especialidades distintas. Nesse viés, o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. Para o autor, a noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho educacional desenvolva em uma unidade indissociável os aspectos manuais e intelectuais, já que não existe algo que seja estritamente um ou outro.

Ao analisar a ideia de formação integrada, é fundamental fazer a distinção entre as várias propostas disponíveis. Ela pode ser analisada como sinônimo de jornada ampliada, atividades diversificadas ou educação de tempo integral. Para Maciel, Jaconeli e Brasileiro (2017), a jornada ampliada tem como característica principal a extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual a instituição está inserida. O grande objetivo desse modelo é manter o aluno na escola por mais tempo para complementar a aprendizagem com atividades de ensino que assegurem a resolução de tarefas que deveriam ser realizadas em casa. Também muito parecida com a jornada ampliada, são as atividades diversificadas. Para os autores, elas compõem uma modalidade de educação integral que visa, no contraturno, acrescentar atividades culturais e esportivas para manter, em determinados dias da semana, os alunos na escola.

A ideia de uma educação em tempo integral surge das políticas oficiais do Ministério da Educação (MEC) a partir do governo Lula. Denominado de Programa Mais Educação, o projeto visa a suplementar os sistemas municipais e estaduais de educação por meio da prestação de assistência técnica e financeira para ampliar a jornada escolar para um turno de 7 horas ou mais, com o oferecimento de atividades nos mais diferentes campos de conhecimentos e práticas esportivas e culturais.

Para Ciavatta e Ramos (2012), o tema da formação integrada põe em pauta uma concepção de educação que está em disputa constante na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria supostamente mais apta ao conhecimento? Que tipo de educação deve ser proporcionada aos diferentes segmentos sociais de forma que atenda aos anseios da sociedade?

Dentre os principais teóricos da concepção de ensino integrado no Brasil, as análises de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) merecem ser destacadas. Ao defenderem suas concepções de ensino médio integrado, os autores assinalaram que a construção passa por princípios que extrapolam a ideia de adestramento do trabalhador para o mercado. Esse modelo se alicerça na luta sistemática e contínua pelo ensino médio visto como etapa final da educação básica, dentro da noção de escola unitária e de educação politécnica.

Além disso, os autores apontaram que a educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para a formação profissional que atenda aos requisitos de mudança da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmaram que a formação integrada é uma espécie de travessia entre o modelo de ensino médio existente e a construção da escola unitária proclamada por Gramsci ou até mesmo um caminho para a tão sonhada formação do homem omnilateral defendida por Marx.

Segundo Ramos (2010), a noção de formação integrada deve ser compreendida considerando seus sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos. É filosófico porque considera o ensino médio como uma concepção de formação humana omnilateral, configurando um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O sentido epistemológico expressa uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações sobre as quais o pensamento se dispõe a aprender. Nisso se baseia a unidade entre conhecimentos gerais e específicos bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular. Pelo sentido político, assinala-se que os processos de produção devem ser analisados em sua totalidade, considerando a necessidade de aprender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis.

Para Ramos (2010), a relação entre a educação profissional e a universalização do ensino médio transcende o campo jurídico e atinge dimensões ideológicas sobre a concepção de mundo que se concretizam em escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento das propostas educacionais. Por essa perspectiva de formação integrada, não é possível pensar em um conhecimento exclusivamente geral, posto que ele estrutura os meios de produção e as forças produtivas, e nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Nessa perspectiva, Ramos (2017) assinalou que a formação integrada possui dois princípios estruturantes. Primeiramente, é inadmissível que as pessoas possam se formar técnica e profissionalmente sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as suas dimensões. Além disso, é de igual importância a inadmissão na estrutura educacional de ramos profissionalizantes desvinculados da educação básica. O conceito de formação integrada possui sentido político na medida em que defende a indisponibilidade da separação entre a formação básica e a formação técnica (RAMOS, 2017). Para a autora, foi esse sentido que orientou a manutenção da possibilidade de a educação profissional ser integrada formalmente ao ensino médio nas discussões que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004 e à Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b).

Ciavatta (2014) assinalou que formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Esse modelo busca recuperar a concepção de educação politécnica, de formação omnilateral e de escola unitária. A autora demonstrou ainda que o conceito se relaciona com a luta pela superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira que se construiu pautada na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual.

Para Fernandes (2012), educação básica e tecnológica são dimensões de uma formação que deveria ser única e pertinente a todos. Desse modo, a separação da educação e do trabalho é uma perversidade produzida pela divisão social do trabalho. A autora definiu que a integração é compreendida como um movimento humano no qual partes distintas são integradas formando uma totalidade que deveria se afetar dialeticamente.

A formação integrada deve ser compreendida eminentemente como uma formação humana que procura garantir aos oriundos da classe trabalhadora o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país (RAMOS, 2012). Isso pressupõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a sua integração com plenitude à sociedade nos aspectos políticos, econômicos e sociais.

Ao analisar o conceito de formação integrada, Moura (2007) assinalou que, para sua implementação, é fundamental que o processo de ensino contemple algumas premissas essenciais, sem as quais o modelo proposto é totalmente descaracterizado. Dentre as características, o autor argumentou que é essencial a compreensão do ser humano como um ser histórico e social, capaz de criar e recriar sua própria existência a partir do seu trabalho.

Para Moura (2007), a formação integrada possui ainda como pressuposto a noção de trabalho como princípio educativo, o que possibilita diversas reflexões sobre o mundo do trabalho. Esta reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir um movimento na busca pela unidade teoria-prática, pela superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e, conseqüentemente, pela superação da divisão capital/trabalho

Nesse sentido, a educação profissional deve possuir, como afirma Franco (1984), a finalidade de formar um cidadão ao mesmo tempo produtivo e emancipado, que promova uma leitura ampliada do mundo e tenha uma preparação intelectual e profissional a ser exercida com autonomia. Para a autora, a formação integrada deve ter como desafio pensar as relações existentes no mundo do trabalho e as suas contradições – por exemplo, o crescimento do desemprego, as relações precárias de trabalho e o empobrecimento das grandes massas populacionais.

A formação integrada é vista por Helmer (2012) como um processo de humanização no qual o estudante tem acesso aos saberes construídos social e historicamente. Trata-se de um processo formativo que, para além de sua inserção no mundo do trabalho, capacita o sujeito a intervir em diferentes situações sociais. Em outras palavras, trata-se de promover uma educação capaz de ampliar as qualidades humanizadoras do estudante.

Ainda ao pensar na superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura humanística e cultura técnica, Moura (2007) afirma que a educação politécnica pode ser compreendida como sinônima de educação tecnológica. É um modelo educacional que contribui para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. Dessa forma, as noções de formação integrada, formação politécnica ou formação tecnológica aproximam-se na medida em que propõem a superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho (ORTIGARA, 2014). Elas buscam eliminar as formações dicotômicas que educam uns para os trabalhos de execução e outros para pensar, dirigir ou planejar. Para Ortigara (2014), esses conceitos respondem também às necessidades do mundo do trabalho, permeados pela presença da ciência e da tecnologia. A formação pautada por esses alicerces é oposta à ideia de polivalência, cujo objetivo se restringe a levar o trabalhador a aumentar a sua produtividade pelo desempenho de várias funções no campo de trabalho.

A politecnia, segundo Saviani (2007), seria uma especialização fundamentada na aquisição dos saberes científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Para o autor, esse princípio se diferencia de forma radical das propostas de implementação de

um ensino médio profissionalizante. Para os defensores do modelo profissionalizante, ele é pensado como uma especialização em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, conseqüentemente, sem sua articulação com o conjunto do processo produtivo.

Entre as categorias que permitem compreender a educação no modo de produção capitalista está a dualidade estrutural; contudo, é a partir do ensino médio, e em especial na educação profissional, que essa categoria apresenta maior poder explicativo. Essa separação teria permitido a construção da escola dualista, com escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes. De acordo com Saviani (2007), a organização do ensino médio deve propiciar aos alunos o domínio das variadas técnicas utilizadas na produção, e não um adestramento às técnicas existentes no mercado de trabalho. Assim, a politecnia seria alcançada por meio da construção da escola unitária capaz de unir escola e trabalho.

Para Ciavatta (2005), a defesa do ensino técnico integrado ao ensino médio significa a luta pela indissociabilidade entre educação básica e educação profissional em todos os níveis, modalidades e locais onde se dão a preparação para o trabalho. Essa unificação deve ser proposta tanto para os processos formativos que ocorre nos setores produtivos quanto para os sistemas formais de educação. Para a autora, a formação integrada possibilitaria focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superação da dicotomia trabalho manual/intelectual, e, ainda, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o trabalho é um princípio educativo fundamental na construção da formação integrada na medida em que ele determina o grau de desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção vigente, influenciando sobremaneira a construção do sistema educacional em seu conjunto. Além disso, os autores assinalaram que é por meio de exigências específicas colocadas pelo modo de produção que o processo educativo participa do processo de qualificação do trabalhador. No entanto, é fundamental entender como a educação e o trabalho se relacionam sem deixar de considerá-los como categorias distintas, uma vez que o trabalho concebe a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho.

Para refletir sobre essa questão, cabe recuperar a afirmação de Nosella (2016) de que cultura é organização e disciplina, é a tomada de posse de sua própria personalidade. Para o autor, é a cultura que permite a elevação para uma consciência superior, por meio da qual o aluno conseguirá compreender seu contexto histórico, sua própria função na vida, seus direitos e deveres. Nesse sentido, a construção cultural não se desenvolve na espontaneidade, não se forma pela força bruta das necessidades físicas, mas pela reflexão inteligente.

A ciência como princípio educativo na formação integrada vincula a concepção de ensino médio com o conceito de politecnia, compreendendo, assim, a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo Saviani (2003b), isso implicaria, necessariamente, uma educação que, por meio do trabalho social, é capaz de desenvolver a compreensão das bases da organização do trabalho na sociedade e, com isso, permitir a compreensão de sua dinâmica.

Além desses princípios, Moura (2007) ainda demonstrou a importância da pesquisa no processo de construção da formação integrada e da necessidade de percepção da realidade vivida como uma totalidade, síntese de várias relações. Para isso, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização são imprescindíveis. Por meio da pesquisa, o aluno deixa de ser apenas um depósito de conhecimentos produzidos e transmitidos pelo professor e passa a ter a possibilidade de desconstruir e reconstruir as verdades arraigadas no senso comum. Dessa forma, o estudante será capaz de compreender o contexto onde está inserido, podendo relacionar seus problemas com as realidades local, nacional e, até mesmo, global, intervindo nela em função dos interesses da coletividade.

Ao analisar o pensamento educacional de Gramsci, Nosella (2016) conceituou a escola unitária como uma escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa capaz de promover equitativamente o desenvolvimento das inclinações para o trabalho manual (técnica e industrialmente) com o desenvolvimento das disposições para trabalhar cognitivamente. A escola única, mediante repetições de experiências de orientação profissional, possibilitaria ao aluno o ingresso em uma escola especializada ou no trabalho produtivo.

Nessa perspectiva, as orientações didático-pedagógicas pautadas pelos princípios gramscianos da escola unitária expressam uma concepção de sociedade segundo a qual o ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos. No entanto, para que esse modelo educacional não se torne abstrato e desemboque no enciclopedismo, é necessário não apenas partir, mas também manter uma forte ligação com a realidade onde o estudante está inserido.

Para Nosella (2016), Gramsci descarta a escola tradicional embasada nas formas produtivas pré-industriais. Ele critica a escola jesuítica, autoritária, metafísica, doutrinária, classista, eficiente e orgânica das sociedades arcaicas. No entanto, Gramsci também discorda das escolas modernas que fazem do industrialismo seu princípio pedagógico de forma interesseira e imediatista. Estas escolas consideram erroneamente que o instrumento de trabalho é apenas um “objeto material, uma máquina singular, um utensílio individualizado” (NOSELLA, 2016, p. 93).

A escola unitária, segundo Nosella (2016), estabelece uma idade (16-18 anos) como divisor de águas para o início da aprendizagem de uma profissão. Até essa idade, deve-se estabelecer universalmente uma escola que resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada”, próprio da escola humanista tradicional, integrada com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com trabalho técnico-profissional. Somente depois dessa idade que o princípio da cultura desinteressada perderia a primazia em favor do princípio da cultura produtiva, profissionalizante ou especializada. Nesse sentido, o trabalho torna-se princípio educativo universal tanto na base da formação desinteressada (escola unitária) quanto na da formação especializada (escola profissional).

Segundo Frigotto (2010), um dos problemas mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido a de tratá-la isoladamente, e não como parte de um projeto, situado em uma sociedade dividida em classes sociais desiguais. Por isso, ela deve ser compreendida como parte de uma totalidade histórica completa e contraditória. Para o processo de reprodução do capital, não há necessidade de universalização da educação básica de efetiva qualidade, mas de uma formação técnica de caráter restrito e de alcance limitado.

Essa conclusão pode ser corroborada por meio do estudo da história da educação brasileira. Para Frigotto (2010), diferentes momentos históricos podem auxiliar a sustentar que a educação básica pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas para o domínio e transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais nunca foi vista como uma necessidade, mas como algo a ser contido pela classe dominante.

Para Ortigara (2014), a organização da educação profissional no Brasil possui uma dinâmica contraditória caracterizada pelo dualismo representado, por um lado, pelas proposições que defendem a formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho e, de outro lado, por orientações que buscam garantir a formação integral do cidadão.

Ao analisar a Lei nº 11.892/2008, que estabelece os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Reis Júnior (2017) assinalou que ela significou a aproximação ao modelo de formação integrada, defendido por diversos agentes sociais que, desde as discussões que antecederam a promulgação da Constituição federal de 1988, lutam por sua concretização. Para Baldijão e Teixeira (2011), a grande mudança provocada pela promulgação da lei foi conceitual. Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica foi percebida não de forma isolada, mas como um processo formativo, no qual sua organização deveria buscar a superação da concepção anterior, pautada no modelo produtivista e mercadológico. Para Fernandes (2012), o processo de construção da legislação para regulamentação do ensino médio tem demonstrado um confronto entre forças conservadoras e progressistas. Segundo ela, há atores lutando para a manutenção da dualidade existente e que, nesse sentido, defendem a ideia de ampliação da oferta de cursos profissionalizantes, logo são contrários à construção de um ensino politécnico ou tecnológico.

De acordo com Pacheco (2011), os institutos federais foram criados com o intuito de possibilitar o acesso de jovens provenientes da classe trabalhadora a uma educação de qualidade. Desse modo, o objetivo não é simplesmente a inserção do jovem no mercado de trabalho, mas a sua emancipação. Para o autor, a inclusão dos jovens por meio de um viés emancipacionista abriga o combate a todas as formas de preconceito na medida em que o processo educacional é concebido sobre os princípios básicos de uma cultura humanística.

O foco dos institutos federais, segundo Silva (2009), é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca por soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão dos conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Com relação ao campo progressista, Fernandes (2012) assinalou que existem várias tendências. Há aqueles que se apoderam de elementos de uma perspectiva marxiana e defendem a formação integral dos trabalhadores com vistas à superação da dualidade braçal/intelectual. Dentro desse campo, há também os que buscam uma educação politécnica pluriprofissional, simplesmente voltada aos interesses da conjuntura capitalista que, na atualidade do processo de acumulação flexível, tem contraditoriamente exigido uma formação mais sólida nas disciplinas de formação geral em detrimento de uma especialização técnica.

No processo de acumulação flexível, prega-se a importância da qualificação e defende-se que a formação de profissionais competentes seja a chave para a empregabilidade.

Estabelece-se, assim, uma relação causal direta entre educação e emprego, omitindo qualquer outro fator, seja de ordem econômica, política ou social. Desse modo, Gomes e Batista (2015) demonstraram que, no processo de acumulação flexível, exige-se um perfil de pessoas flexíveis e polivalentes para trabalhar em rotatividade de funções, assim como trabalhadores rápidos e eficazes preparados para agir em situações imprevistas. Desse modo, a educação é pensada de forma que atenda a essas demandas de formação advindas do modo de produção capitalista em vigor.

No processo de acumulação flexível, a dualidade no sistema educacional ocorre por meio da distribuição diferenciada da educação. Segundo Kuenzer (2007), o regime valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho como condição para inserção na cadeia produtiva e a educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, assegurando que a posse do que é estratégico (nesse caso, o conhecimento que permite a inovação) permaneça com o capital.

Ao organizarem seus projetos pedagógicos à luz dos novos mecanismos de regulação, os institutos federais devem promover a educação profissional técnica de nível médio integrada, sinalizando para a redução da dualidade entre formação geral e formação profissional de nível médio. Nessa perspectiva, a realidade de cada instituto federal, seu PDI, as condições locais, entre outros fatores, serão elementos fundamentais na construção de uma instituição democraticamente integrada.

Segundo Santos, Nadaletti e Soares (2017), não existe consenso no IFSP acerca da exigência da oferta de 50% das vagas para a educação técnica de nível médio. Há grupos que defendem que esse percentual deve ser aplicado ao total geral das vagas da instituição – o que significa na prática que nem todos os *campi* precisariam cumprir a determinação se na somatória de todas as vagas de todos os *campi* o resultado fosse alcançado –, enquanto outros grupos defendem que esse percentual deve ser aferido em cada *campus* de forma individual.

Somente a promulgação de uma lei ou a criação de escolas construídas por princípios transformadores não é capaz de garantir a implementação do ensino médio integrado dentro de uma perspectiva politécnica. Para Reis Júnior (2017), existe uma disputa acontecendo no interior dos institutos federais. Por meio desta pesquisa, foi possível demonstrar a correlação de forças existentes no IFSP/Barretos e, ao mesmo tempo, sinalizar as reais possibilidades existentes no *campus* para a construção de uma educação pública de ensino médio técnico e tecnológico com vistas à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Ciavatta (2014), continuamente criam-se novos termos e palavras com o intuito de expressar novas realidades sugeridas pela vida social ou mesmo para projetar, ideologicamente, aquilo que se almeja que seja aceito pela sociedade. Segundo ela, o termo formação integrada participa de um e de outro movimento social que têm o poder de gerar novos fatos ou novos discursos sobre a realidade educacional brasileira.

A direção que a relação trabalho e educação assume nos processos formativos não é inocente (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais sendo parte da luta pela hegemonia entre capital e trabalho. Nesse sentido, não se pode pensar o processo educacional como algo neutro, mas que consciente ou inconscientemente carrega uma intencionalidade capaz de manter ou de colaborar para a transformação de determinada realidade.

Kuenzer (2007) não descartou os limites impostos à classe trabalhadora pelo modo de produção capitalista, mas assinalou que, nessa realidade, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem a mediação entre teoria e prática. Permitir o acesso a níveis cada vez mais elevados de conhecimento e cultura a um número maior de trabalhadores tem consequências, uma vez que não há como conter a energia liberada por meio da produção e movimentação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que isso gera.

Para Saviani (2012), a educação é um ato político. Nessa perspectiva, toda discussão sobre o que deve ser ensinado no ensino médio integrado ao técnico se pauta por uma concepção de educação defendida pelos sujeitos inseridos nesse contexto. Enquanto uns defendem uma profissionalização na qual o estudante deve apenas executar uma tarefa premeditada e corriqueira, outros defendem a educação como meio de acesso às camadas economicamente superiores.

Nessa mesma perspectiva, Moura (2007) assinalou que a educação integral deve ser capaz de compreender o homem como ser social, o trabalho e a pesquisa como um princípio educativo e a realidade como uma totalidade e síntese de múltiplas relações. A educação técnica integrado ao ensino médio não será construída mediante a imposição de uma parte sobre a outra, mas na luta por uma educação que possua como princípio a construção do homem omnilateral.

Nessa perspectiva, a proposta do “novo ensino médio” é inteiramente contrária à ideia de ensino médio integrado que está sendo implementado nos *campi* dos institutos federais. Segundo Ramos (2017), a contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou autoritário tanto no método

utilizado quanto no conteúdo da proposta. Nessa perspectiva, a atual contrarreforma do ensino médio, empreendida pela Lei nº 13.415/2017, dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir o seu acesso a uma educação básica pública e de qualidade social.

Para Ramos (2017), a proposta do “novo ensino médio” é um ataque às pequenas conquistas provenientes da proposta de formação integrada na medida em que procura atingir de forma cabal a formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da escola unitária.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 O percurso metodológico

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa desenvolveu-se por meio de uma análise bibliográfica, documental e empírica. Os procedimentos analíticos foram estruturados a partir dos pressupostos metodológicos da enunciação de Mikhail Bakhtin em conjunto com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.

A pesquisa bibliográfica iniciou-se logo no limiar do estudo, momento em que os objetivos ainda não estavam completamente delimitados. A literatura pesquisada nesse momento situava-se em torno da discussão acerca da permanência e êxito dos estudantes, além do estudo de autores comprometidos com o campo teórico da educação profissional, mais precisamente da formação integrada.

As concepções metodológicas de Bakhtin e do paradigma indiciário, já conhecidas desde a graduação em História, também foram retomadas logo no início do trabalho. A primeira já fazia parte do projeto original, enquanto a segunda foi incorporada ao trabalho devido às discussões realizadas na disciplina “Bakhtin e a Educação”, ministrada pela professora Dra. Claudia Raimundo Reyes com o auxílio da professora Dra. Fabiana Giovani.

Para a pesquisa de campo, realizada no último bimestre de 2017, todos os professores que ministravam aula no curso técnico em agropecuária no IFSP/Barretos foram convidados. Em um primeiro momento, a ideia foi realizar entrevistas presenciais com todos os professores. Elas teriam como estrutura as questões aprovadas pelo comitê de ética. Apesar do esclarecimento dos objetivos e da importância do trabalho, nesse primeiro contato, apenas quatro professores se dispuseram a participar do processo. Dentre as dificuldades apresentadas, podemos assinalar a inexistência de tempo e espaço disponível dentro do Plano Individual de Trabalho Docente (PIT) e a incompatibilidade de horário.

Dessa forma, foi necessário procurar novas estratégias para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, optamos por encaminhar as questões via correio eletrônico para todos os convidados, deixando como opção, também, o caminhamento das respostas por esse meio.

A pesquisa documental também ocorreu ao longo de todo o processo. No entanto, é importante ressaltar que nenhuma fase do percurso investigativo caminhou de forma isolada, mas se entrecruzaram durante todo o trajeto.

### 3.2 A metodologia do trabalho

O presente trabalho foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa, pois trabalhamos com concepções e valores que norteiam o posicionamento dos professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Aliamos, ainda, pesquisa bibliográfica e técnicas de estudo de caso, posto que temos um local definido que se estabeleceu como referência para a situação investigada. Acerca dessa forma de abordagem, Severino (2007) assinalou que o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa de um fenômeno particular, mas que é considerado representativo de um conjunto de casos análogos e, por isso, significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se deram da mesma forma que as pesquisas de campo em geral.

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um procedimento metodológico que tem determinado contexto como foco e que permite interrogar a situação, confrontando-a com outras situações conhecidas e com teorias existentes, podendo gerar novas indagações.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida nas dimensões exploratória e explicativa, com tratamento qualitativo dos dados pesquisados, pois se trata de uma pesquisa social que não necessita de um viés quantitativo para alcançar seus objetivos. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os sujeitos ou grupos atribuem a um evento social. Para ele, esse processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa e da análise e compreensão dos dados construídos a partir das interpretações feitas pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, para entender a concepção de formação integrada e o perfil de formação profissional defendido por cada um dos professores e as possíveis consequências que as mudanças no ensino médio podem provocar na formação integrada, também foi necessário uma pesquisa documental. Para isso, utilizamos as seguintes fontes: documentos oficiais da instituição, como Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015); PDI; questionários e entrevistas com os professores do curso; discursos, entrevistas e reportagens de grande circulação nacional com representantes do poder e de organizações sociais, além da legislação diretamente relacionada ao tema.

Por meio desse prisma exploratório, fizemos uma análise documental dos preceitos legais e dos documentos oficiais que atingem diretamente a construção do ensino

médio integrado. Segundo Gil (1987), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinados assuntos, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A dimensão explicativa pretendeu identificar as concepções de formação integrada dos professores que atuam na modalidade. Para isso, foi utilizado um questionário com perguntas abertas. Para Martins e Theóphilo (2007), o questionário é uma lista sistematizada de questões que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente, e, no caso desta pesquisa, aplicadas pelo próprio pesquisador. Portanto, os questionários utilizados na presente pesquisa foram um instrumento de coleta de dados para apreender as concepções dos entrevistados.

O questionário foi enviado por email aos 31 professores do curso. Para organizar as respostas, criamos uma pasta na qual cada questionário devolvido recebia um número com sua data de devolução. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios nos excertos das falas transcritas nesta dissertação, conforme Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE). Por meio desse procedimento, obtivemos respostas de 16 professores. Dentre esses, realizamos uma entrevista semiestruturada com 3 profissionais. Ela ocorreu pela necessidade de esclarecimento de alguns argumentos contidos nas respostas do questionário. Essa dimensão explicativa aprofundou a análise das respostas ligadas às percepções dos professores, visando a cotejar evidências entre as percepções dos professores e suas relações com o contexto e com as noções de ensino médio integrado defendido pelos mais variados autores.

Além disso, também realizamos entrevistas semiestruturadas com 5 sujeitos da pesquisa. Eles preferiram responder às questões por meio de entrevista com o próprio pesquisador em vez de encaminhar suas respostas via correio eletrônico. Essas entrevistas coletadas foram agendadas previamente. Todas elas ocorreram no IFSP/Barretos em local previamente marcado. As entrevistas foram gravadas com o consentimento do participante, conforme Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 40 minutos.

Para alcançar o objetivo do trabalho, cada tema foi elaborado de acordo com uma pergunta estruturante. As perguntas estruturantes foram: qual a sua concepção de ensino

médio integrado? Qual a contribuição da formação integrada para o futuro do estudante? Qual o perfil dos concluintes do curso técnico integrado em agropecuária do ano de 2017? Qual o técnico em agropecuária que o IFSP/Barretos deve formar? Como a reforma do ensino médio afetará a formação técnica integrada ao ensino médio?

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892/08. De acordo com essa lei, no mínimo, 50% das vagas ofertadas pela rede deveriam ser destinadas prioritariamente a cursos técnicos integrados ao ensino médio. Para implementação dessa modalidade de ensino médio, foi necessária a contratação de profissionais tanto para as chamadas disciplinas de formação geral quanto de servidores com formação em áreas não vinculadas ao magistério. Assim, uma parte do quadro profissional da instituição é formada por professores que lecionam as disciplinas do chamado currículo comum e outra parte é constituída pelos mais diversos profissionais que lecionam as disciplinas de especialização em uma área.

Apesar de fazerem parte da mesma instituição e por vezes trabalharem no mesmo curso, esses sujeitos não possuem um discurso homogêneo sobre qual ensino deve ser ministrado. Ferreira (1986) definiu o conceito de hegemonia como a supremacia de uma concepção de mundo sobre outra, ou seja, é uma espécie de guia intelectual, político, cultural e moral de uma sociedade num determinado momento histórico. Esse poder hegemônico, segundo a autora, vai-se construindo antes da conquista do poder. Nesse sentido, uma concepção torna-se hegemônica quando sua ideologia é majoritária entre a população e seus interesses e ideias são partilhados por todo o grupo.

Nessa perspectiva, podemos assinalar que o corpo docente do curso integrado em agropecuária é formado por diferentes grupos, que apresentam uma vontade cada um, e têm as suas representações coletivas, que traduzem concepções e modelos. Estas distintas ideologias e concepções que lutam por espaço buscam a disseminação ou imposição de seu perfil de egresso para os demais profissionais.

Para entender como cada professor(a) se posicionou acerca do perfil de profissional formado pela instituição, os discursos proferidos pelos sujeitos não foram vistos como diálogos neutros, mas como enunciados. De acordo com Mikhail Bakhtin (2014), num mesmo enunciado é apresentado um jogo simultâneo de vozes, no qual se pode perceber ao mesmo tempo a voz do eu e do outro. Ao conceber o discurso como algo social e concreto, o autor afirmou que nele aparecem várias vozes, um amontoado de concepções de mundo contidas em um mesmo ambiente social. Por meio desse conceito, Bakhtin mostrou-nos como

todo discurso é efetuado, orientado e influenciado para uma resposta antecipada. A resposta compreensível é força essencial que participa da formação do discurso e principalmente da compreensão ativa, percebendo-o como oposição ou reforço, o que faz o discurso enriquecer-se e tornar-se mais completo.

Além disso, analisamos a discussão ocorrida no IFSP/Barretos no momento da construção do PDI com o intuito de averiguar o posicionamento de cada área acerca do desenvolvimento do ensino integrado na instituição. O PDI é o principal instrumento de planejamento dos institutos federais. Ele deve ser o documento orientador das ações de todos os servidores e, dessa forma, constitui ponto de convergência das diferenças manifestadas entre a concepção de educação dos diferentes atores que compõem o IFSP/Barretos.

Para compreensão das consequências dessa disputa, é fundamental o diálogo com os sujeitos envolvidos diretamente com a implementação da proposta. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola.

Quando nos referimos aos processos de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina ou área específica, discursamos sempre a partir de uma concepção teórica que nos fundamenta como sujeitos (REYES; ZUIN, 2012). Logo devemos observar quem enuncia, de que lugar enuncia e para quem enuncia. Dessa forma, ao analisarmos o enunciado dos sujeitos envolvidos na discussão, compreendemos as concepções teóricas dos sujeitos que compõem o IFSP/Barretos sobre a formação técnica integrada ao ensino médio.

Para Geraldi (2012), a contextualização do enunciado é fundamental na medida em que todo enunciado reflete uma realidade não dita. Deve-se buscar no contexto os elementos não ditos, mas presentes no horizonte dos interlocutores. Isso permitirá dar sentido aos enunciados proferidos, bem como construir com profundidade o sentido das palavras proferidas. Em nossa análise, nenhum discurso foi considerado como isento, neutro ou imparcial, já que em cada discurso existe um modelo de educação e de sociedade que alicerça o modo de conceber a ideia de formação integrada.

Segundo Ciavatta (2000), qualquer alternativa metodológica é limitada em sua capacidade de dar conta da riqueza do mundo real. Diante disso, a pesquisa adotou uma metodologia interpretativa centrada em buscar nos detalhes proferidos nos enunciados qual a concepção de formação integrada defendida pelos diversos profissionais que trabalham no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Ginzburg (1989) propõe uma interpretação centrada em vestígios ou dados geralmente negligenciados, que são fundamentais para o entendimento de determinado contexto. Para o autor, esses indícios permitem remontar uma realidade complexa, desmitificando uma estrutura social na medida em que são capazes de ir além dos fenômenos superficiais e das névoas ideológicas.

Ao analisarem o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, Giovani e Souza (2014) assinalaram que o método possibilita um discurso interpretativo no qual o pesquisador procura indícios que permitam a construção do objeto de estudo. Ele constrói o objeto por meio de inferências acerca de sua singularidade. No entanto, é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Para Martins (2006), é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono de um saber na perspectiva da totalidade. Portanto é preciso caminhar das apresentações primárias e das significações consensuais em direção à descoberta das múltiplas determinações do real.

Bakhtin (2014) assinalou que cada palavra é uma arena onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. Assim, o discurso é um produto da interação viva das forças sociais. Para o autor, cada enunciado possui uma dimensão avaliativa que expressa sempre um posicionamento social ou uma visão de mundo sobre determinado assunto.

Os sujeitos formam-se, segundo Geraldi (2012), não de forma isolada e despreendida do outro, mas a partir de sua interlocução, de sua relação com o outro. Nesse sentido, o perfil real ou almejado do egresso defendido por cada segmento deve ser entendido pela relação que cada grupo tem com o ambiente escolar, com os educandos e familiares, com os demais componentes do corpo docente, com as concepções de educação existentes, com o mercado e com o mundo do trabalho. Dessa forma, procurou-se compreender o perfil profissional defendido pelos professores que lecionam no curso integrado em agropecuária no IFSP/Barretos buscando associá-los com as tendências ideológicas predominantes no contexto atual.

Essa metodologia possibilitou compreender a realidade vivida pelos sujeitos do IFSP/Barretos. Por meio dela, foi possível confrontar a realidade estudada com a bibliografia que discute a temática. Para Geraldi (2012), a profundidade da interpretação depende dos elementos específicos do contexto e dos “com-textos” com os quais o pesquisador faz o texto dialogar. Para ele, cotejar textos com outros textos possibilita tanto a elaboração de novos

conceitos quanto a reutilização de conceitos produzidos em outros estudos. Esse cotejamento permitiu uma compreensão profunda da realidade estudada.

### 3.3 O lócus da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) compõe a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ele foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Suas raízes são originárias da Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo. Posteriormente transformou-se em Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (IFSP, 2014, p. 30).

A Lei nº 11.892/08, seu artigo 2º, definiu os institutos federais como “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008b).

O artigo 7º da referida lei revela os objetivos dos institutos federais. Nesse artigo, o legislador deixou transparente que, apesar de permitir a atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, a metade das vagas ofertadas devem ser, obrigatoriamente, para a formação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

No estado de São Paulo, além da reitoria, localizada na capital, há 35 *campi* espalhados pelos municípios do interior. Dentre esses *campi*, a presente pesquisa foi realizada no *campus* Barretos. As atividades do IFSP/Barretos foram iniciadas em setembro de 2010, com os cursos técnicos em agronegócio, eventos e manutenção e suporte em informática (MSI). Atualmente, o *campus* Barretos oferece cursos superiores, técnicos de nível médio concomitantes, subsequentes e integrados. Os cursos superiores são de bacharelado em agronomia, licenciatura em ciências biológicas e química, tecnológicos em análise e desenvolvimento de sistemas e gestão de turismo. Os cursos técnicos concomitantes são de agronegócio e eventos. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pela instituição são de agropecuária, alimentos e informática. A quantidade de vagas e o número de alunos matriculados nos cursos podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Cursos, vagas ofertadas e número de alunos matriculados no IFSP/Barretos<sup>3</sup>

<b>Curso</b>	<b>Turma</b>	<b>Quant. alunos matriculados 2017</b>	<b>Quantidade de vagas ofertadas anualmente 2017</b>
<b>Agronomia</b>	1º sem	40	40
<b>Análise e desenvolvimento de sistemas</b>	1º sem	43	40
	3º sem	32	
	5º sem	25	
<b>Ciências biológicas</b>	1º sem	42	40
	3º sem	38	
	5º sem	32	
	7º sem	19	
<b>Gestão de turismo</b>	1º sem	47	40
	3º sem	36	
	5º sem	21	
<b>Química</b>	1º sem	43	40
<b>Agronegócio</b>	1º módulo	43	40
	3º módulo	20	
<b>Eventos</b>	1º módulo	41	40
	3º módulo	22	
<b>Agropecuária</b>	1º ano	88	80
	2º ano	37 <sup>4</sup>	
	3º ano	21	
<b>Alimentos</b>	1º ano	47	40
	2º ano	36	
	3º ano	22	
<b>Informática</b>	1º ano	47	40
	2º ano	41	
	3º ano	25	
<b>TOTAL:</b>		<b>908</b>	<b>440</b>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Além dos cursos citados anteriormente, a instituição também oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC) que não possuem um cronograma de disponibilidade de vagas fixo, mas que costumam ser ofertados semestralmente.

Em relação ao IFSP/Barretos, a presente pesquisa restringiu-se a compreender a concepção de formação integrada e de perfil de egresso dos professores vinculados ao curso

<sup>3</sup> Dados obtidos por meio do relatório de gestão do exercício de 2017. Esse relatório é um documento apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas anual.

<sup>4</sup> Até o ano de 2017 o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio oferecia somente 40 vagas.

técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. A escolha pelo curso se deve ao fato de que o *campus* Barretos é o único do IFSP classificado como agrícola. Além disso, o curso pesquisado é o que possuiu o maior número de oferta de vagas e a maior quantidade de matriculados no ano de 2017, conforme demonstrou o Quadro 1.

### 3.4 Os sujeitos da pesquisa

Para compreendermos a concepção de formação integrada e o perfil de egresso almejado pelos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, convidamos todos os professores que lecionaram no ano de 2017 pelos menos uma disciplina em qualquer dos três anos do curso. De um universo de 31 docentes, 21 professores responderam aos questionamentos, sendo que 6 professores lecionavam disciplinas da formação técnica, enquanto os outros 15 trabalhavam com as disciplinas de formação básica, chamada pelos servidores da instituição de núcleo comum.

Dividindo os professores que responderam ao questionário pelas áreas do conhecimento que compõem a formação básica, temos 4 professores da área de ciências humanas, que é composta por filosofia, sociologia, história e geografia. Da área de linguagens, que é composta pelas disciplinas de português, inglês, arte e educação física, obtivemos 5 respostas. Os outros 6 professores são da área de ciências naturais, composta por química, física e biologia. Com relação aos professores que trabalham com as disciplinas da área técnica, a pesquisa obteve êxito com 4 profissionais com formação em engenharia agrônoma, 1 engenheiro elétrico e 1 com formação em medicina veterinária.

Acerca da titulação, o quadro a seguir sintetiza o perfil dos entrevistados.

Quadro 2 – Formação acadêmica dos professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

	<b>Doutor</b>	<b>Doutorando</b>	<b>Mestre</b>	<b>Mestrando</b>	<b>Especialista</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de professores</b>	10	2	8	1	0	21

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Dessa forma, podemos assinalar que a pesquisa conseguiu abarcar um número considerável de docentes (68%) diretamente vinculados com o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Além disso, foi possível contemplar todas as áreas e titulações que

permeiam o curso, já que não havia no total de professores do curso nenhum professor com formação abaixo de mestrando.

### **3.5 Os estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (2015-2017): os filhos de trabalhadores vão para o IFSP/Barretos**

No ano de 2015, o IFSP encerrou a parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para a oferta do ensino médio integrado. Até o ano de 2015, a forma de ingresso nos cursos técnicos integrados foi por meio de sorteio. A partir dessa data, o curso passou a ser ofertado exclusivamente pela instituição.

Entre os anos de 2015-2017, o IFSP adotou para todos os *campi* o processo de seleção por meio de provas. Para distribuição das vagas, o instituto decidiu que 50% das vagas de cada curso seriam para ampla concorrência. As outras 50% deveriam ser reservadas apenas a candidatos que estudaram integralmente em instituições públicas de ensino. Desse total, 20% estariam reservadas para estudantes de escola pública com renda menor que 1,5 salários mínimos por pessoa. Além disso, 10% das vagas seriam reservadas por perfil de renda (1,5 salários mínimos por pessoa) junto com a autodeclaração de cor (preto, pardo ou indígena). Os outros 20% desconsiderariam a questão da renda, sendo reservadas para escola pública (10%) e autodeclaração e/ou deficientes (10%).

Como demonstrado anteriormente, o curso técnico em agropecuária oferece anualmente 80 vagas. Desse total, 40 vagas são para ampla concorrência. Os estudantes de escola pública com renda de até 1,5 salários mínimos possuem, no mínimo, 10 vagas, mesmo número reservado para os que cursaram escola pública, mas que possuem renda superior. Com relação à questão racial, 10 vagas são para aqueles que se autodeclaram pretos, pardos, indígenas ou que possuem alguma deficiência e que possuem renda de até 1,5 salários mínimos por pessoa. As outras vagas (10) são destinadas ao mesmo público, mas com renda superior a 1,5 salários mínimos por pessoa.

No entanto, podemos assinalar que o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSP/Barretos possui um perfil ainda mais inclusivo do que o mínimo exigido pela legislação. Para corroborar essa afirmação, cruzamos o nome de todos os estudantes matriculados no curso no ano de 2017 com a sua classificação no processo de seleção, considerando a origem escolar e a renda *per capita* dos estudantes. Os resultados podem ser vistos nos quadros a seguir.

Quadro 3 – Tipo de escola na qual os estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio concluíram o ensino fundamental (ano 2017)

<b>Ano</b>	<b>Exclusivamente em escola pública</b>	<b>Escola particular</b>	<b>Total</b>
<b>1º Ano</b>	83	5	88
<b>2º Ano</b>	34	2	36
<b>3º Ano</b>	20	2	22

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quadro 4 – Renda *per capita* dos estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (ano 2017)

<b>Ano</b>	<b>Até 1,5 salários mínimos</b>	<b>Acima de 1,5 salários mínimos</b>	<b>Total</b>
<b>1º Ano</b>	85	3	88
<b>2º Ano</b>	34	2	36
<b>3º Ano</b>	19	3	22

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Considerando os dados dos Quadros 3 e 4, podemos assinalar que os estudantes matriculados no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio são oriundos da classe trabalhadora. Segundo os números coletados, 93% fizeram o ensino fundamental em escolas da rede pública. Além disso, considerando o critério de renda, 94% dos estudantes matriculados no curso, no ano de 2017, são provenientes de famílias com renda menor que 1,5 salários mínimos.

#### **4 O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFSP/BARRETOS**

A educação deve ser entendida, segundo Marx (1992), por meio de três ideias inseparáveis. Educação seria uma formação intelectual associada à uma educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica, e uma educação tecnológica, que possibilita o aprendizado dos princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia os estudantes no manejo de ferramentas dos diversos ramos da economia.

Para Lombardi (2010, p. 273), foi o próprio desenvolvimento capitalista que criou as escolas técnicas para produzir os trabalhadores necessários e adequados ao desenvolvimento técnico do capitalismo, conjugando trabalho fabril com ensino elementar. Para entender como os professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio pensavam o conceito de formação integrada, foram analisados 21 questionários. Desse total, nove entrevistados entenderam que o princípio para a construção do ensino médio integrado é a somatória das disciplinas da base nacional comum com as de formação profissional.

É importante notar que essa ideia perpassou tanto os professores das disciplinas do ensino propedêutico quanto os professores das chamadas disciplinas da área técnica. Apesar de defenderem essa ideia como pressuposto básico da concepção de formação integrada, esses professores diferem quanto à finalidade e aos métodos para a realização dessa formação, por exemplo, na questão da relação entre os conteúdos e os objetivos desse modelo de ensino.

Nas entrevistas realizadas com os professores do ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, ficou claro que existem diferenças quanto à concepção do que seja ensino médio integrado. Os professores da área técnica atribuíram ao ensino médio tão somente o papel de subsidiar o ensino técnico, tendo em vista a perspectiva de formação para o mercado de trabalho. Evidenciou-se, dessa forma, o distanciamento entre o proposto pelos idealizadores da lei de criação dos institutos federais e a prática efetiva de pelo menos parte dos docentes.

Tivemos ainda sete docentes que entenderam a formação integrada como sinônimo de interdisciplinaridade ou até mesmo como uma simples e aritmética justaposição de disciplinas, sendo o ensino integrado a somatória das disciplinas da área técnica com a base nacional comum obrigatória para o ensino médio. Pôde-se perceber, também, uma disputa entre as áreas acerca de qual formação deveria prevalecer no processo de escolarização do estudante.

Para o professor Paulo, o curso integrado pode ser definido como um curso no qual o aluno estuda tanto as disciplinas do núcleo comum quanto as disciplinas de uma área profissional específica. Nessa mesma perspectiva, Falcão assinalou que é um curso que, além de oferecer o currículo e a formação do ensino médio, também oferta disciplinas e formação em uma dada área técnica com o intuito profissionalizante.

Em sua entrevista, Dayse percebeu a formação integrada como a possibilidade de cursar de forma conjunta as disciplinas da área técnica e do currículo comum do ensino médio. Essa junção, na visão da professora, é capaz de dar uma nova motivação para o estudante. Para ela, como consequência desse estímulo ao estudo, o aluno tanto pode se destacar mais na área técnica como também se desenvolver mais nas disciplinas do núcleo comum, caso queira, por exemplo, prestar um vestibular para uma área diferente.

O professor Danilo afirmou que a formação integrada pode ser definida como uma coadunação de disciplinas técnicas voltadas para as áreas especializadas com o ensino médio de base comum. Segundo ele, o curso oferece disciplinas da área técnica com aulas práticas que, geralmente, vão ao encontro do que a comunidade local mais necessita.

Ao ter em vista a possibilidade de uma dupla certificação e, conseqüentemente, de uma dupla possibilidade de futuro, o professor José Maria afirmou que, em sua concepção, esse tipo de curso fornece ao estudante uma formação adicional que lhe permite exercer, em nível médio, uma profissão. Para ele, a formação integrada deve proporcionar ao jovem, ao mesmo tempo, uma ampla instrução acadêmica, para quem siga para a universidade, e uma adequada formação profissionalizante, para o exercício pleno da profissão em que se formou.

Para o professor Diego, o curso de educação profissional técnica de nível médio é aquele que ocorre articulado com o ensino médio na mesma instituição de ensino e com matrícula única. Segundo ele, a formação integrada, aos moldes formalizados pela legislação, não é diferente da formação concomitante ou subsequente, já que considera e põe a educação profissional técnica de nível médio como algo à parte do ensino médio. Apesar de assinalar o conhecimento da legislação, o professor iguala os diversos tipos de ensino profissional. Para Diego, a implementação da sua definição de formação integrada não é possível no país atualmente.

Ao definir a formação integrada, Mônica caracterizou-a como um curso que permite ao aluno frequentar, além do ensino médio, um curso técnico. Em sua concepção, no ensino integrado, o aluno tem uma formação com as disciplinas do núcleo comum que lhe possibilita, ao final do curso, prosseguir nos estudos em um curso superior. As disciplinas de

uma área técnica certificam ao aluno a possibilidade de atuação no mercado de trabalho. Assim, a formação integrada permite ao aluno tanto a sua inserção no mercado de trabalho quanto o prosseguimento nos estudos em um curso superior.

Em sua entrevista, Thiago definiu o curso técnico integrado ao ensino médio como uma modalidade de ensino em que o aluno tem a possibilidade de cursar com o médio as disciplinas específicas do curso técnico. Para ele, essa formação pode levar os estudantes para dois caminhos: o mercado – para aquela pessoa que vai concluir o técnico e vai trabalhar na profissão, o que, em sua perspectiva, “seria uma grande vantagem, pois o estudante já sairia com uma formação técnica para atuar”<sup>5</sup> – ou a faculdade – o que, segundo Thiago, também seria uma vantagem para o estudante que entrasse na faculdade do mesmo ramo, pois ele já possuiria uma familiaridade com os conteúdos do curso, proporcionada pelas disciplinas da área técnica cursadas no ensino médio integrado.

O professor Melo entendeu que o curso técnico integrado ao ensino médio é aquele que oferece ao aluno alguma profissão ao mesmo tempo que ele estuda no nível médio. Na entrevista com o professor Melo, a ideia de aglutinação de disciplinas do chamado ensino médio tradicional com disciplinas da área técnica é predominante, como é possível verificar em sua resposta:

O diferencial da formação técnica integrada é o de que, além desse conteúdo regular e universal que está presente em todo ensino médio, você tem outras disciplinas que vão especializar o conhecimento para uma formação técnica. Essa formação técnica pautada em atividades práticas desenvolve e aprofunda o conhecimento científico, em geral, para esses adolescentes.

A definição da formação integrada como aglutinação entre as disciplinas técnicas com os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas propedêuticas deve ser compreendida em uma perspectiva pragmática, segundo a qual a formação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio é vista como um produto: o estudante se matricula em um curso e consegue adquirir duas certificações. Essas certificações abririam possibilidades tanto para o exercício de uma profissão quanto para a continuidade dos estudos, seja em uma área correlata ou mesmo equidistante. Por esse ponto de vista, o ensino médio e o ensino técnico não foram concebidos como elementos do mesmo processo de formação. Compreende-se implícita a ideia de que existem duas linhas de formação, uma para o mercado de trabalho e

---

<sup>5</sup> Conforme descrito na Metodologia, todos os enunciados proferidos pelos professores nas entrevistas foram transcritos e arquivados. Os excertos contidos ao longo do texto são transcrições literais das entrevistas e/ou questionários aplicados.

outra que possibilita a progressão e o acesso ao ensino superior, reforçando, assim, a dualidade escolar brasileira.

Trata-se, portanto, de uma compreensão utilitarista, segundo a qual, o ensino foi pensado como um produto em oferta na lógica de que, no final de três anos, os estudantes terão dois diplomas. Nessa maneira de pensar o ensino integrado, os conhecimentos construídos pela humanidade e transmitidos pela educação escolar são submetidos à formação técnica, possibilitando uma formação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Essa forma de arquitetar o ensino integrado não contempla aspectos da formação integral defendida pela lei de criação dos institutos e até mesmo pelos teóricos da formação integrada, como os aspectos políticos, sociais e culturais que permitem o desenvolvimento de um indivíduo crítico e autônomo. A perspectiva exposta pelos professores não permite uma formação humana ampla, geral e irrestrita, caracterizando-se como uma concepção que não é capaz de proporcionar uma cidadania plena.

No contexto vivido pelos adolescentes da classe trabalhadora, a formação profissional é importante, mas, nos moldes defendidos pelos sujeitos que compõem o corpo docente do IFSP/Barretos (mais precisamente do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio), ela não é capaz de formar o ser humano no seu sentido amplo, como sujeito ativo e protagonista de sua história e do seu tempo. A construção de uma formação integrada nesses moldes pode, em um contexto em que os saberes pragmáticos são hegemônicos e que o imediatismo predomina, até colaborar na orientação do aluno no seu cotidiano ou de familiarizá-lo com ferramentas de trabalho, auxiliando no seu manejo, mas de forma alguma possibilitará que ele compreenda a realidade em sua totalidade.

A definição de formação integrada também foi pensada como sinônimo de interdisciplinaridade. Em suas respostas, sete professores relacionaram as disciplinas de maneira que algumas seriam responsáveis pela explicação teórica, ao passo que outras demonstrariam a aplicação prática daquele conhecimento.

Para o professor Pedro, o maior diferencial da formação integrada talvez seja o desenvolvimento de uma visão mais ampla de mundo, que permita ao aluno visualizar uma aplicabilidade prática aos conteúdos estudados, de maneira que ele encontre mais motivação para o estudo. A aplicabilidade, para o professor, daria mais sentido ao conteúdo na medida em se relaciona as teorias aprendidas na sala de aula com a construção prática da tecnologia ou do fenômeno.

O professor João Pedro fez uma crítica à realidade educacional do IFSP/Barretos. Segundo ele, é preciso ressaltar a inexistência de diálogo em muitas ocasiões entre o curso técnico em agropecuária, que se apresenta muito especializado, e o ensino médio, constituído em bases genéricas. Em sua perspectiva, isso dificulta um processo de ensino-aprendizagem mais holístico e integrador.

O ensino técnico integrado previsto na LDB pressupõe uma concepção de formação integral na forma como se refere Ciavatta (2005), a saber, à formação geral como parte inseparável da formação profissional, em que o trabalho é considerado princípio educativo sob uma base unitária de formação geral que contemple todas as dimensões da formação humana. A compreensão do ensino integrado nessa concepção subentende uma concepção de formação integral, ao passo que outras formas de compreensão, tais como justaposição, ensino de tempo integral e interdisciplinaridade, contemplam uma formação restrita, portanto, funcionalista.

Segundo Ramos (2012), a formação integrada pressupõe que a relação entre os conhecimentos da base nacional comum e da formação para o exercício de uma profissão seja constituída permanentemente ao longo de todo o curso, pelos eixos trabalho, ciência e cultura. Apesar de definirem o ensino integrado como a junção entre disciplinas propedêuticas e técnicas, alguns professores entrevistados assinalaram a importância de relacionar os conhecimentos produzidos pelas diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, para o professor Edmilson, o ideal seria que as disciplinas e os respectivos professores dialogassem entre si, de forma que o conteúdo estudado em uma disciplina fosse relacionado com o aprendido em outra.

Para a professora Isabela, ao unir os conteúdos do ensino médio e da formação profissional, trabalhados de forma integrada durante todo o curso, é possível estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Na sua visão, desse modo, o aluno conseguiria visualizar a importância da aplicabilidade de cada conteúdo em sua prática, o que o motivaria a ter uma formação com qualidade.

Para a professora Dayse, um curso técnico integrado ao ensino médio deveria unir, de forma interdisciplinar, as disciplinas do núcleo comum com a parte técnica, “assim como a denominação da acepção ‘integrada’ sugere”. Nessa perspectiva, a integração seria construída simplesmente por meio da interdisciplinaridade entre os conteúdos das áreas. Para ele, a formação integrada deve possibilitar aos alunos estabelecerem associações entre os conteúdos estudados em áreas distintas de conhecimento, ou seja, aplicarem os conteúdos estudados em atividades práticas e soluções de problemas.

Na concepção de educação profissional defendida por Ciavatta e Ramos (2012) não se trata apenas de relacionar a teoria com a prática. É essencial que se oriente todo o curso pela perspectiva da unidade dialética entre teoria e prática. Para as autoras, essa concepção implica a obtenção da capacidade para compreensão dos fenômenos em suas mediações e contradições, reelaborando-os no plano do pensamento como um conhecimento, uma teoria.

Para o professor Rafael, a formação integrada deve permitir que o aluno compreenda as relações entre os conceitos acadêmicos – que, segundo ele, são geralmente apresentados de forma isolada no ensino médio tradicional – com suas aplicações em uma área técnica específica. Para o docente, essa formação contribui para que o aluno aplique os conhecimentos técnicos adquiridos de forma integrada com o conhecimento acadêmico.

Em suas respostas, o professor Moisés assinalou que, no IFSP/Barretos, o diálogo entre as disciplinas está aumentando ao longo dos anos. Em suas palavras: “As disciplinas aqui conversavam menos, agora está conversando mais. Mas eu acho que isso é questão de tempo porque nosso instituto, nosso *campus* aqui é novo, muito recente, né?”.

A professora Vanessa também considerou a formação integrada como sinônimo de trabalho interdisciplinar. Segundo ela, essa “integração” está um pouco mais avançada no IFSP/Barretos quando comparado com outros institutos federais conhecidos por ela:

Então o meu sonho é integrar realmente. Eu acredito que Barretos, de todas as experiências que eu tive no instituto federal, Barretos está um pouquinho na frente, mas ainda está muito atrás do que é realmente o integrado. Porque integrado é a gente trabalhar com os conteúdos em conjunto e, desse trabalho em conjunto, sair um resultado. Esse resultado pode ser um trabalho escrito, pode ser um trabalho na prática, pode ser uma apresentação aqui na escola. Existem várias maneiras de você integrar, mas essa integração torna o assunto mais interessante para os alunos. Se ele se identifica com a área profissionalizante, ele vê o porquê de estudar algumas coisas.

O professor Edmilson corroborou essa tendência:

No curso técnico integrado ao ensino médio, você pode aplicar não só o conhecimento técnico, mas estreitar suas relações com o nível tecnológico. Você pegaria a técnica, que é o que o aluno aprende sem ter prejuízo de qualquer das outras partes, nem da parte técnica, nem da parte do conhecimento básico. Com essa integração, o aluno sai com uma visão muito mais ampla, uma visão de sistema. Ele sairá sabendo associar as matérias com o cotidiano, como, por exemplo, a matemática e a biologia.

Para explicar o que era sua concepção de formação integrada, o professor Edmilson utilizou o exemplo de um trabalho realizado em sala de aula. Para ele, a formação integrada seria constituída também por meio de experiências em que o conteúdo estudado fosse trazido para o dia a dia do estudante. O conteúdo deve ser trabalhado a partir de simulações da

realidade que o estudante poderá encontrar em suas atividades profissionais como técnico. O exemplo citado pelo professor refere-se diretamente à informática:

Quando eu estou trabalhando Excel, eu trabalho Excel voltado para área técnica. Por exemplo, eu ensino o estudante a fazer cálculo de irrigação, cálculo de adubo, cálculo de semente, cálculo de média de litros de leite por mês, diário, confecção de gráficos, tudo com essa aplicação prática.

Conforme Fazenda (1993), a inter-relação entre uma ou mais disciplinas contribui no sentido de diminuir a fragmentação dos saberes construídos pela humanidade. Mas, no caso dos entrevistados, observamos que eles se referiram a essa relação com o foco nas atividades técnico-profissionais.

Na perspectiva da formação integrada por meio da interdisciplinaridade, os conteúdos e as disciplinas devem se relacionar com o intuito de promover uma formação politécnica ao estudante matriculado no curso integrado. Conforme a lei de criação dos institutos federais, a formação integrada deve possuir como pressuposto o entrelaçamento não apenas de conteúdos e/ou disciplinas, mas também necessita do entrelaçamento da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para isso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental.

Assim, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o adestramento em técnicos especializados (SAVIANI, 2007). Deve-se visar à formação de politécnicos que sejam capazes tanto de planejar quanto de executar qualquer tarefa.

Segundo Fernandes (2012), a formação integrada para os estudantes do ensino médio deve ser consolidada por meio de ações pedagógicas que permitam experiências amplas e variadas pautadas pela indissociabilidade entre pesquisa, educação e prática social e atravessadas pela unidade dialética entre teoria e prática.

Para que isso ocorra, é fundamental a criação de um currículo integrado. Esse currículo deve ser pensado não como partes estanques e incomunicáveis, mas tendo em vista a relação existente entre as partes. Além disso, essas partes precisam ser pensadas em sua relação com a totalidade dos conhecimentos que devem ser produzidos e transmitidos para as gerações futuras. Para que ocorra a superação dessa fragmentação, a formação deve propiciar a compreensão e a apropriação dos saberes tecnológicos e científicos que imperam na sociedade.

Não resta dúvida de que a ideia de formação integrada vinculada a práticas interdisciplinares é um avanço metodológico que possibilita a incorporação de qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. Ela deve ser vista como um avanço sobre aquelas

concepções que veem o curso integrado simplesmente como uma justaposição de disciplinas de duas áreas do conhecimento. No entanto, ainda que represente uma avanço capaz de agregar qualidade ao processo, essa concepção de formação integrada defendida por parte dos professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSP/Barretos ainda não constituiu prática social mediadora do processo de produção e do processo político, ideológico e cultural que seja capaz de superar a dualidade que propõe a especialização em algumas tarefas de execução para os jovens da classe trabalhadora e de planejamento para os filhos dos dirigentes. Dessa forma, o abandono das categorias trabalho, cultura e ciência significa o abandono da construção do ensino médio integrado no modelo proposto por seus idealizadores.

#### **4.1 A disputa pela formação dos jovens no IFSP/Barretos**

Uma das grandes discussões que envolvem o debate em torno da formação técnica integrada ao ensino médio refere-se a qual ênfase deve prevalecer. Para uns, toda a construção deve ser realizada tendo em vista a formação técnica do estudante. Para outros, a ênfase deve ser dada à formação propedêutica na medida em que as famílias e os jovens buscam na rede federal uma escola de qualidade que possibilite o prosseguimento dos estudos no nível superior. Dessa forma, podemos perceber a existência de uma disputa sobre qual o papel da educação técnica e, conseqüentemente, dos institutos federais na formação dos jovens brasileiros.

Entre as finalidades dos institutos federais, os legisladores indicaram que devem ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Além disso, a instituição deve desenvolver a educação profissional e tecnológica como um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Os institutos federais devem, também, estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008b).

Ao analisar o Decreto nº 5.154/2004, que autorizou a integração dos cursos técnicos ao ensino médio, Moura (2010) considerou que ele representou a possibilidade de avanço na construção de uma educação integrada na medida em que se fundamentou em

princípios e necessidades postas pela realidade dos filhos de trabalhadores, que são obrigados a se inserirem no mercado de trabalho antes de completar 18 anos. Esse decreto possibilitou o desenvolvimento de uma formação técnica que garante aos sujeitos o aprendizado de uma profissão sem a abdicação do direito a uma formação básica e comum a todos os brasileiros. Apesar de o decreto ter autorizado essa integração, Moura assinalou que o MEC resolveu dividir a educação básica de nível médio, criando a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Assim, percebemos que os discursos proferidos nos documentos oficiais que estruturam os institutos federais carregam contradições que devem ser superadas para a construção de um modelo de formação integrada nos moldes propostos por diversos pesquisadores. Para Pacheco (2011), a educação a ser construída na rede federal vincula-se a um projeto que almeja uma sociedade pautada na igualdade política, econômica e social. Para a construção dessa sociedade, é fundamental uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social.

Nesse sentido, o processo de criação da rede federal buscou trabalhar com a dualidade existente no ensino médio de forma harmônica. Ao mesmo tempo que a letra da lei determinou que um dos objetivos dos institutos federais é a emancipação do cidadão, demonstrou também que a instituição promoveria a adaptação de soluções técnicas e a qualificação com vista apenas à atuação profissional. Dessa forma, percebemos que o aparato legal de implantação dos institutos federais não enfrentou o problema da formação do estudante a partir da dicotomia mercado/mundo do trabalho ou mesmo o problema da separação entre trabalho manual/intelectual ou escola/trabalho.

A elaboração do novo PDI do IFSP/Barretos iniciou-se no 2º semestre do ano de 2017 e irá até o fim de 2018. Toda a parte conceitual do documento foi construída ainda no ano inicial. Para a formulação do documento, houve reuniões setoriais, debates via grupos de *e-mail* e assembleias deliberativas com a participação de toda comunidade. A compilação das contribuições dos diversos setores e sujeitos e a construção da minuta para análise e discussão ficou sob a responsabilidade de uma comissão formada por representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade. Além disso, há uma comissão central com sede na reitoria do IFSP para a coordenação dos trabalhos.

Nas discussões sobre o ensino médio integrado no âmbito do PDI do IFSP/Barretos, foi possível identificar três grupos. O primeiro defendeu a formação de técnicos aptos para desempenhar suas funções no mercado de trabalho. Para o segundo grupo, a

instituição deveria pautar-se pela formação básica comum, na medida em que a preocupação deve ser a entrada do estudante em cursos superiores. Um pequeno grupo defendeu a ideia de que a tarefa do instituto federal é criar uma práxis capaz de contribuir para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento. Assim, alguns conseguiram sair da dicotomia técnica/propedêutica e pensar na possibilidade de criação de uma formação realmente integrada.

Para os defensores da primeira opção, o instituto federal tem como vocação a formação técnico-profissional. Contudo, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas ministradas nos cursos integrados, está havendo uma inversão dessa vocação uma vez que há uma ênfase nos conteúdos do ensino regular. Segundo os adeptos desse grupo, a distribuição da carga horária entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas específicas favoreceu as primeiras em detrimento das segundas. Para solucionar esse problema, os defensores desse modelo propõem uma reformulação do PPC com o objetivo de aumentar a carga horária das disciplinas da área técnica.

Para os defensores de uma formação eminentemente técnica, a função dos conteúdos do ensino regular é subsidiar os conhecimentos das disciplinas técnicas, fundamental para que os estudantes adquiram familiaridade com os conhecimentos da área. Dessa forma, seria importante a utilização em sala de aula de situações que os alunos “vivenciarão no mercado de trabalho”. Além disso, os planos das disciplinas focariam prioritariamente nas informações que são imprescindíveis para a formação profissional.

Na concepção desse grupo, o ensino médio deve ser dirigido para as necessidades da aprendizagem profissional no limite necessário para que os trabalhadores possam continuar a acrescentar valor ao capital. Portanto, o acesso à integralidade da formação, que possibilita aos estudantes compreenderem todo o processo, estaria restrito apenas aos futuros dirigentes.

Para Duarte (2016), a decisão sobre o que as novas gerações devem aprender por intermédio da educação envolve relações entre o passado, o presente e o futuro da humanidade. Nesse sentido, o ensino dos conteúdos escolares deve ser construído tendo como objetivo a transformação da concepção de mundo arraigada no cotidiano estudantil. Ao analisarmos o discurso desses sujeitos sobre a formação dos estudantes, podemos assinalar que de forma consciente ou até mesmo inconsciente eles defendem que a função do IFSP/Barretos é adaptar os seres humanos aos saberes ditados pelo mercado de trabalho. Caso se torne hegemônica, essa

concepção fará do IFSP/Barretos apenas um local de adestramento de mão de obra para o capital.

A escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (NOSELLA, 2016).

A ideia de vocação técnica causou o estranhamento de muitos professores do IFSP/Barretos. Esse grupo adotou uma visão antagônica ao primeiro: para eles, os cursos integrados deveriam se pautar por uma formação que permitisse ao estudante o acesso aos cursos superiores. Para defender suas ideias, esse segundo grupo se utilizou dos mais variados argumentos.

Para uns, focar na formação técnica em detrimento da “preparação para o vestibular” seria ir contra os interesses da comunidade. Além disso, o descaso com a base nacional comum possibilitaria a diminuição dos indicativos educacionais e conseqüentemente demonstraria uma educação de baixa qualidade ministrada na instituição. Esses sujeitos do processo educacional argumentaram que o IFSP/Barretos deveria buscar a construção de um currículo igual ao de todas as escolas. Nesse ponto de vista, não se poderia adequar as disciplinas do núcleo comum ao ensino técnico, mas o contrário.

Outro argumento utilizado contra a ideia de valorização da parte técnica em detrimento das chamadas disciplinas do núcleo comum refere-se à legalidade. Para os defensores desse argumento, a ideia da vocação técnica não possui nenhum respaldo legal e ainda mexeria com a identidade dos institutos.

A escola de ensino médio pautada primordialmente na ideia de promover o ser humano para a educação superior incute no indivíduo o fortalecimento do anseio de uma nova posição na sociedade. Toda a vida do indivíduo passa a ser pensada e justificada na ideia de ascensão social pautada no mérito individual. Esse modelo escolar não se preocupa em formar a pessoa autônoma, não promove o ser responsável e protagonista da situação social. Para Martins (2004), esse modelo embala uma concepção ingênua acerca de um sistema educacional comprometido com o sucesso profissional dos indivíduos. Esse sucesso é entendido do ponto de vista da meritocracia e do enquadramento do estudante ao processo de reprodução do modelo social vigente.

Assim, a pesquisa demonstrou a luta para implementação da concepção de formação integrada que subordina o ensino médio ao mercado de trabalho e/ou ao vestibular. A construção de um ensino médio integrado pautado no princípio de aprimoramento do ser

humano como uma das finalidades da educação básica pressupõe a mudança do foco do projeto educacional do mercado de trabalho para os sujeitos. Contudo é fundamental assinalar que os estudantes não devem ser pensados como sujeitos abstratos e isolados, mas cidadãos que se formam por meio das múltiplas relações sociais.

Ao discordarem tanto da vocação técnica quanto da vinculação ao prosseguimento dos estudos como objetivo último do curso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) assinalaram que a relação entre formação integrada e mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho nem com o vínculo imediato com o prosseguimento dos estudos. Trata-se de uma relação mediata. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

Para os autores, a formação integrada entre o ensino básico e a educação técnica estabelece que se procure os alicerces do conhecimento e da produção da vida. Isso determina a construção de um ensino para além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação cidadã em sua plenitude.

Dessa forma, consideramos que a construção da educação técnica integrada ao ensino médio refere-se não somente à forma de educação do ensino médio articulada ou concomitante com a educação profissional. Para sua implementação, também é primordial que o estudante consiga compreender como as partes se articulam para formar a unidade. Assim, para além do privilégio de uma parte sobre a outra, é fundamental a compreensão da educação como uma totalidade histórica. Isso permitirá a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho braçal. Trata-se não apenas da formação de filhos de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, mas da formação de pessoas comprometidas em compreender e transformar a realidade onde estão inseridas.

Segundo Nosella (2016), as tendências teóricas humanistas e profissionais ainda se chocam no campo do ensino popular em uma disputa sobre qual deve ser a prioridade da formação oferecida aos jovens da classe trabalhadora. Segundo o autor, é preciso integrá-las, mas sem deixar de considerar que antes do operário existe o ser humano, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do conhecimento ou subjugado à máquina.

Para Agua et al. (2005), ter clareza sobre o tipo de homem que se deseja formar, em que tempo e espaço ele vai se construir, a quem vai servir e qual competência se faz

indispensável, são fatores determinantes para qualquer movimento que possa levar à transformação de escola.

Para Silva (2010), a escola única de Gramsci está absolutamente enredada com a sua concepção de mundo e com a ideia de emancipação da espécie humana em todos os âmbitos e esferas sociais. Segundo ela, quando Gramsci trata de todos não cabe ressalvas e nem explicações sobre o que isso significa porque não cabe nenhum tipo de privilégio e nenhuma aceção de reconhecimento de talentos: “todos” ganha uma dimensão inclusiva e realmente literal.

Mais importante do que a discussão sobre se o IFSP/Barretos deve privilegiar a formação técnica ou propedêutica seria qual é o ser humano que a instituição pretende formar. A busca pela formação do homem omnilateral significa a busca pela construção de um homem em todas as suas dimensões. Para isso, a educação deve articular o trabalho físico e intelectual, estudos teóricos e práticos. Nessa perspectiva, o currículo proporcionará aos estudantes acesso aos fundamentos tanto teóricos quanto práticos das tecnologias existentes. Dessa forma, o objetivo da instituição não deve ser exclusivamente o acesso ao ensino superior ou a formação de um profissional para o mercado, mas a colaboração para a construção de um cidadão que tanto pode ser um técnico quanto um sociólogo, um médico, um diretor ou escritor e poeta.

#### **4.2 A ideologia fordista/taylorista e a busca pela formação de técnicos especializados**

No Brasil, as relações entre a maquinaria e as forças produtivas não devem ser vistas como uma cópia exata do que ocorreu anteriormente nos chamados países desenvolvidos. Questões como o processo de colonização, a escravidão e sua duração e a industrialização tardia são fundamentais para o entendimento das relações entre trabalho e educação no contexto do século XXI. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), as relações de poder e de classe que foram construídas no Brasil permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto no plano social.

Conforme apontam Antunes e Pinto (2017), o taylorismo/fordismo exigiu a construção de um sistema educacional que tinha como meta uma formação pragmática que culminaria em uma especialização fragmentada. Essa educação direcionou a qualificação para o trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo capitalista.

Qualquer trabalho exige concentração, disciplina, conhecimento sobre ferramentas e matérias-primas essenciais para a produção de mercadorias (HARVEY, 1992).

No entanto, com a separação entre força de trabalho e meios de produção, esses conhecimentos, bem como o controle disciplinar, foram separados daqueles que executam o processo de produção de mercadorias. Dessa forma, tornou-se vital para o modo de produção capitalista a construção de uma mão de obra especializada para execução de determinada habilidade.

A escola construída sob princípios fordistas/tayloristas enaltece a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro. Nessa perspectiva, Antunes e Pinto (2017) assinalaram que o fordismo/taylorismo apontou como horizonte para a qualificação dos trabalhadores um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas profissionalizantes cujo objetivo era formar os estudantes para o trabalho assalariado, ou seja, moldar a sua força de trabalho para o mercado.

Segundo Ramos (2012), o conceito de qualificação do trabalho consolidou-se com o modelo taylorista/fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. Essa noção de qualificação é compreendida como o aprendizado de operações técnicas, de sua valorização social e de suas implicações políticas e econômicas para o processo de valorização do capital.

Ao analisar o conceito, Bruno (2011) assinalou que, no modo de produção capitalista, qualificação refere-se à capacidade de o trabalhador realizar as tarefas requeridas pelo desenvolvimento dos meios de produção. Esse modelo de qualificação possui dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual. Para o autor, esses componentes têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo. Desse modo, para o capital, ser qualificado é possuir algum tipo de capacidade passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia.

O taylorismo-fordismo possibilitou a apropriação pelos capitalistas dos conhecimentos teóricos e práticos elaborados ao longo do tempo pela classe trabalhadora (ANTUNES; PINTO, 2017). Essa apropriação do saber alheio teve como intuito imediato a reformulação dos saberes preservados para impô-los de forma unilateral àqueles trabalhadores expropriados dos meios de produção, transformando-os em formas de trabalho abstrato e alienado. Ao conceber o trabalhador como um apêndice da máquina, o modo de produção capitalista provocou o deslocamento do trabalho como um elemento humano e, por isso, subjetivo, transformando-o em um objeto (BRAVERMAN, 1981). Nessa concepção de trabalho como mercadoria, especificamente no modelo fordista/taylorista, a operação de trabalho foi reduzida ao mínimo de movimento, ajustada a um processo de adestramento e

submetida a padrões de desempenho desenvolvidos e testados anteriormente de acordo com as possibilidades de aumento da produtividade.

Segundo Lombardi (2011), a ampliação da escolarização básica, realizada mediante um ensino cada vez mais especializado, centrada em minúsculos campos, mesmo que aparentemente politécnico, não amplia o saber do trabalhador. Ao contrário, contribui ainda mais para tornar o seu saber fragmentado, ampliando a subordinação do trabalho ao capital e, ao mesmo tempo, reforçando a ideologização burguesa, pela qual o próprio trabalhador acaba sendo culpabilizado por sua trágica situação

Apesar de acreditarem que o Brasil vive um outro momento no que se refere ao seu processo industrial e que as necessidades de qualificação do trabalhador não são as mesmas da formação implementada entre os anos 1960-1990, seis professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio ainda defendem que o processo de construção de um especialista que domine as técnicas da profissão é o melhor caminho para inserção do estudante no mercado de trabalho.

A relação direta entre o título profissional e as necessidades do mercado pode ser percebida nas discussões realizadas para a construção do PDI. No documento (IFSP, 2018) encaminhado pela área composta pelos profissionais das disciplinas técnicas do curso de agropecuária, é afirmada a necessidade de realização de uma pesquisa de mercado para traçar o perfil buscado pelas empresas do profissional que o curso deveria formar.

A ideia de formação de um técnico qualificado para o mercado de trabalho foi levantada por todos os professores da área técnica que responderam ao questionário. Segundo esse grupo, isso seria alcançado por meio do conhecimento especializado e do conhecimento prático da profissão. Para isso, os professores levantaram muitas alternativas, dentre as quais destacamos: “reformulação do Plano de curso [PPC] com o aumento da carga horária das disciplinas técnicas” e “utilização em sala de aula de situações que os alunos vivenciarão no mercado de trabalho”.

Para o grupo que defende uma formação mais especializada, existe uma vinculação diretamente proporcional entre o reconhecimento da qualificação profissional pelo mercado no qual o estudante foi inserido e a valorização do IFSP/Barretos como um centro de excelência na formação de técnicos em agropecuária.

A professora Isabela acredita que o grande objetivo do curso é facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho. Para isso, o estudante deve identificar-se com a área técnica na qual está matriculado. Para a professora Vanessa, o curso deve seguir nessa mesma direção:

durante os três anos do curso, deve-se trabalhar a formação profissional do aluno para que ele saia preparado para atuar no mercado de trabalho. Esse procedimento seria importante mesmo nos casos em que os alunos não pretendem seguir a carreira profissional. Nas palavras de Vanessa:

O meu objetivo é profissionalizante. Então eu entendo o valor, eu incentivo até que eles façam um curso superior, mas o meu objetivo é que, se eles quiserem trabalhar como técnicos, eles estejam preparados para não passar vergonha mesmo. Então eu atuo muito em práticas. É uma coisa que eu aprendi: que o técnico tem que entender não apenas por que ele está fazendo, mas ele tem que fazer.

O professor Edmilson também acredita na formação de um técnico bem qualificado para o mercado de trabalho. Para ele, a instituição deve formar um técnico mais robusto, mais consistente, mais fortalecido para atuar nesse mercado. Mas, apesar das características eminentemente técnicas do IFSP, o docente assinalou que o aluno busca a instituição pelo conhecimento proporcionado pelas disciplinas que ele chama de “não técnicas”. No seu dizer: “O aluno vem muito mais em busca da formação não técnica, deixando o técnico em segundo plano”.

A formação humana, para Moura (2010), deve ir além de proporcionar instrumentos para o acesso ao conhecimento técnico e científico produzidos e acumulados pela sociedade ao longo do tempo. A formação integral deve promover o pensamento crítico sobre a realidade vivenciada pelos grupos sociais e permitir a compreensão sobre as concepções, problemas, crises e possibilidades existentes no contexto estudado. Isso possibilitará aos estudantes contribuir para a construção de novos modelos de conhecimentos técnicos e científicos voltados para os interesses da coletividade.

Segundo Lombardi (2011), não é possível entender a educação sem considerar o momento de seu surgimento e o contexto em que se desenvolve. Essa realidade, de acordo com o autor, é construída por meio de movimentos contraditórios que decorrem dos interesses antagônicos das frações de classe em conflito naquele momento. Assim, a construção do perfil do egresso em agropecuária deve ser vista dentro de um processo de luta no qual várias concepções se entrecruzam buscando se tornar hegemônicas dentro da realidade local.

Pelos questionários, entrevistas e discussões realizados no processo de construção do PDI, pode-se perceber que a ideia do conhecimento prático como caminho para a construção de um técnico qualificado é muito presente na instituição. A ideia de que o estudante deve ser qualificado para exercer as competências técnicas de sua profissão ao término do curso é extremamente corriqueira.

Segundo o professor Pedro, no ensino médio técnico “é necessário uma formação que priorize menos os conteúdos e mais o saber fazer prático”. Para o professor Falcão, um dos objetivos que o curso deve cumprir é “favorecer a inserção do jovem no mercado de trabalho como parte especializada, favorecendo a construção da economia local”. Para isso, o estudante deve adquirir habilidades práticas, na medida em que o “mercado não está interessado naquilo que o estudante pensa, mas no que ele sabe fazer”. O fazer não é, segundo o entrevistado, demonstrado por meio de palavras, mas de ações práticas.

Entre os profissionais da área técnica, o discurso sobre a necessidade do aumento do aprendizado prático é quase unanimidade. Das seis entrevistas realizadas com professores da parte de especialização, apenas um não levantou a necessidade de aumento das aulas práticas. No dizer do professor Edmilson, o conhecimento adquirido deve ser demonstrado pela “realização da atividade prática que demonstre para o mercado que nossos estudantes são qualificados”. Para a professora Vanessa, que também leciona disciplinas da área técnica, “a grande maioria dos formandos do curso integrado em agropecuária possui qualificação para a prática de atividades pecuárias”. Segundo essa docente, “os egressos devem prioritariamente saber executar a atividade demandada pelo empregador”.

Nessa mesma linha, o professor Falcão concluiu sua reflexão assinalando que: ao pensar de forma particular na área técnica, sendo que já existe tanto em leis quanto em uma moral coletiva e social objetivos a serem cumpridos referentes ao ensino médio, o ensino técnico integrado favorece a inserção do jovem no mercado de trabalho como parte especializada, colaborando na construção da economia local.

Na perspectiva da professora Isabela, o curso integrado ao ensino médio prepara os alunos, para além de sua formação básica, para o mercado de trabalho. A professora acredita que o curso técnico integrado ao ensino médio tem a finalidade de formar o aluno para o exercício da cidadania (uma das finalidades do ensino médio) e para o exercício de alguma profissão que requer certo grau de conhecimento técnico. Nessa mesma linha, Moisés argumentou que o curso integrado visa a mesclar competências teóricas e práticas a fim de implementar uma formação interdisciplinar com vistas às necessidades do mercado de trabalho.

A dicotomia sobre a formação integrada representa a visão de mundo de cada grupo que compõe o IFSP/Barretos. Como afirmamos, nenhum discurso é isento, neutro ou imparcial. Por trás de cada discurso existe um modelo de educação e de sociedade que alicerça o modo de conceber a ideia de formação integrada.

Para o grupo de professores que prioriza a área técnica, o estudante que não se adapta às exigências do capital compromete o curso, pois passa para a sociedade a imagem de que a instituição forma profissionais pouco qualificados para o exercício da profissão. Para maximizar as possibilidades de êxito, o professor Edmilson defendeu a “necessidade de aulas práticas para os conteúdos que não têm essa metodologia contemplada no plano de aula da disciplina”. Além disso, também propôs que as “aulas deveriam focar nas informações que fossem imprescindíveis para o profissional técnico”.

Para Ramos (2012), as habilitações profissionais são recortes específicos de uma área que constituíram profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnicos de nível médio. Por meio desses recortes, o mercado de trabalho tornou-se o grande regulador do exercício profissional.

Ao analisarmos o processo de qualificação eminentemente especializada defendido por esse grupo de profissionais, podemos concluir que seus alicerces foram construídos com base na ideologia de educação fordista/taylorista. Segundo Antunes e Pinto (2017), essa qualificação possui como fundamento um processo de especialização limitado e profundamente pobre. Essa pobreza, segundo os autores, refere-se tanto aos conhecimentos teóricos quanto às atividades práticas de especialização. Nessa perspectiva, a qualificação fordista/taylorista é marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a tarefas de execução. Para execução dessa finalidade, o papel primordial da educação é a transformação da capacidade laborativa do ser humano em algo mecânico e destituído de sentido.

A educação com base nos princípios tayloristas/fordistas é puramente fragmentada e formal. Ela está vinculada a uma ideologia que busca a perpetuação da divisão do trabalho: a escola deve buscar uma formação técnica especializada para os filhos de trabalhadores e uma educação humanista para os futuros detentores dos meios de produção.

Para Nosella (2016), o ser humano até os 16-18 anos deve frequentar uma escola disciplinada e concreta. Sua estrutura pedagógica deve ser formada pelo *ethos*, *logos* e pelo *técno*s do trabalho moderno, jamais profissionalizante e unidirecional, mas aberta, humanista e culta. Segundo o autor, a formação para o trabalho não é sobretudo uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica e automaticamente uma preparação para o mercado, é antes uma aprendizagem dos hábitos adequados para lidar e lutar no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a formação de novos profissionais deve ter como primeira dimensão viabilizar que o estudante conheça o mundo do trabalho sem ingenuidade,

compreendendo as relações sociais e produtivas que o compõem. Assim, um curso técnico integrado ao ensino médio voltado unicamente para a formação de especialidades nega ao educando a possibilidade de conhecer os fundamentos que alicerçam a construção das técnicas que compõem o sistema. Além disso, esse curso resultaria na construção de um currículo que adapta o ser humano à realidade imediata. Esse modelo nega ao estudante a possibilidade de estudar a realidade na medida em que não o incentiva a compreender o conhecimento científico utilizado para a construção da mercadoria.

A defesa de uma formação que busque suprir a necessidade de especialização demandada pelo mercado de trabalho corrobora com o processo de manutenção da atual estrutura de poder. Nesse sentido, o IFSP/Barretos e seus professores implementariam um processo educacional contínuo e perspicaz para a conservação da estrutura de poder e, conseqüentemente, da desigualdade social existente. Assim, a instituição, por meio da concepção defendida por esse grupo de docentes, transmitiria ao jovem estudante do ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado.

Em contrapartida, a valorização exclusiva dos conhecimentos do currículo comum colabora para a continuidade da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A formação deve ser pensada, portanto, para além da entrada no ensino superior ou do mercado de trabalho. O conhecimento transmitido no cotidiano escolar deve contribuir para a transformação da concepção que os estudantes têm de si mesmo e das relações sociais em que estão inseridos.

Dessa forma, é inconcebível que a rede federal construa uma educação profissionalizante que torne os estudantes um apêndice da máquina. Ao final de sua formação, o educando deve conhecer os fundamentos da habilidade que adquiriu e, ainda, qual a finalidade dessa técnica no conjunto do processo produtivo capitalista.

### **4.3 O processo de acumulação flexível e a busca pela formação polivalente**

As décadas de 1980 e 1990 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Segundo Marx (1988), o modo de produção é uma necessidade histórica que busca a transformação do processo de trabalho social. Essas mudanças ocorridas no modo de produção, segundo o autor, seriam o método utilizado pelo

capital para exploração do trabalhador com o intuito de maximizar sua lucratividade por meio da exploração de sua força produtiva.

Ao analisar as mudanças nas relações de produção e no desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da segunda metade do século XX, Harvey (1992) assinalou que uma de suas principais características é a necessidade de flexibilidade para o processo de reprodução do capital. Para o autor, a acumulação flexível é caracterizada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, produção e consumo. Uma de suas características principais foi o surgimento de setores de produção inteiramente novos e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Segundo Antunes e Alves (2004), a reestruturação do processo produtivo proporcionou a retração do binômio taylorismo/fordismo. Isso favoreceu a redução do proletariado industrial, tradicional, manual, estável e especializado. Esse tipo de posto de trabalho foi dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo os empregos formais. Como consequência, ocorreu o desenvolvimento da *lean production*, da horizontalização do capital produtivo, da flexibilização, da desconcentração do espaço físico produtivo e da máquina informatizada. Além dessas características, Antunes e Alves assinalaram que o processo de acumulação flexível possibilitou a racionalização do trabalho por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital. Segundo os autores, no contexto de mundialização do capital, a racionalização do trabalho exige a captura integral da subjetividade operária. Nessa perspectiva, o capital reproduz-se, provocando mudanças e adaptações nas relações sociais de produção ao longo do tempo.

Com as mudanças no processo de produção provocadas pelo avanço tecnológico na segunda metade do século XX, o capital passou a necessitar de um novo tipo de trabalhador. Segundo Kuenzer (2007), esse novo tipo de trabalhador exigiria uma nova concepção de mundo, que fornecesse motivos para sua alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas necessidades de aumento da produtividade. A construção desse trabalhador não iria surgir por de forma natural. Ele teria que passar por um processo de construção e adaptação.

Para Martins (2004), a política educacional pautada nos princípios do processo de acumulação flexível entende como sucesso profissional dos estudantes o seu enquadramento como força de trabalho humano, ou seja, como recurso para a adaptação funcionalista ao

sistema. Segundo a autora, perde-se nesse processo o poder de reflexão e de crítica. A ação do homem, sua prática, torna-se mecânica, desprovida de sentido e significação.

A escola foi pensada como o local privilegiado para a formação desse novo trabalhador. A construção de um processo de ensino pautado na aprendizagem flexível teria como princípio a distribuição desigual dos saberes produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a aprendizagem flexível seria consumida ao longo das cadeias produtivas. A inserção ocorreria de acordo com o conhecimento adquirido e, principalmente, pela capacidade de se autoajustar dentro das empresas.

O PPC de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSP/Barretos segue essa linha na qual a formação de profissionais vincula-se às necessidades do mercado tanto no que se refere ao avanço das tecnologias aplicadas quanto à formação de mão de obra. O PPC/IFSP/Barretos (BRASIL, 2015) definiu a educação ministrada no IFSP como científica e tecnológica. Ela é vista como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas.

Segundo o documento (BRASIL, 2015), a articulação entre os princípios e a aplicabilidade da técnica é fundamental para o desenvolvimento social da nação e não pode perder de vista os interesses da comunidade local, bem como a sua inserção em uma sociedade cada vez mais definida pelos conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano.

O objetivo do curso técnico em agropecuária, segundo o PPC, é basicamente o de interpretar o estado atual do agronegócio no país com ênfase na determinação de oportunidades de inserção dos produtores ao mundo globalizado, com propostas para implementar ações relacionadas com linhas estratégicas, instrumentos de cooperação e tecnologias existentes. Segundo o PPC, para que o país consiga associar desenvolvimento sustentável e crescimento econômico, deverá ter políticas educacionais que garantam para a sociedade a formação de trabalhadores qualificados com competência para desenvolver suas atividades.

Ao subordinar o curso técnico em agropecuária às necessidades do agronegócio brasileiro, o PPC/IFSP/Barretos (BRASIL, 2015) corroborou a vinculação do curso ao capital, ligando a formação ao aumento da produção e da produtividade. Segundo Junqueira (2014), o agronegócio implantou novas formas de relações de trabalho no campo. Para o autor, ao se

integrar à lógica do capitalismo mundial, cuja centralidade está no aumento da produtividade do trabalhador por meio de novas formas de exploração e submetido aos mesmos vetores de produção que se desenvolvem na cidade, a agricultura também passou a ser influenciada pelos princípios do regime de acumulação flexível.

Segundo Batista (2015), a opção de formação voltada para as necessidades do setor produtivo é extremamente reducionista, pois limita a formação às necessidades de capacitação da força de trabalho. Além de instrumentos e conteúdo da aprendizagem, outros três elementos presentes no conceito de satisfação das necessidades básicas são relevantes para as estratégias da vinculação da educação à produtividade: capacidade de resolver problemas, que abarca outras dimensões, como flexibilidade e adaptabilidade a novas situações. Capacidade de tomar decisões fundamentadas, que remete à habilidade de selecionar informações relevantes, seja no trabalho, na área cultural ou no exercício da cidadania política, e a capacidade de continuar aprendendo, única forma pela qual o resultado da ação educativa pode responder à contínua diversificação e mudança na demanda de aprendizagem na sociedade.

Além disso, o PPC adotou a noção de qualificação ligada à ideia de competência para o desenvolvimento de atividades vinculadas à formação profissional. Para Bruno (2011), a pedagogia das competências é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital, tanto no que se refere aos trabalhadores que atuam dentro das empresas quanto aos que trabalham fora dela, encarregando-se da reprodução da classe trabalhadora em diferentes âmbitos. Nessa concepção, a educação deve garantir aos trabalhadores apenas o aprendizado dos conhecimentos meramente instrumentais na medida em que as competências exigidas para reprodução do capital são de caráter adaptável.

Dessa forma, a implementação do modelo de educação proclamado pelo PPC do técnico integrado em agropecuária não condiciona a formação do educando necessariamente para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e de sua autonomia intelectual. As premissas que alicerçam o PPC nos levam a concluir que a formação está embasada no atendimento às demandas específicas do mercado no que se refere ao domínio das novas tecnologias e ao controle social da subjetividade dos jovens provenientes da classe trabalhadora.

A ideia de profissionalização como objetivo primeiro da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia defendida por Silva (2011) também aparece de forma um pouco mais desenvolvida no PPC do técnico integrado em agropecuária. Segundo o documento PPC/IFSP/Barretos (BRASIL, 2015), os processos educacionais devem preparar o profissional

para a mobilidade permanente entre ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o trabalho autônomo. O currículo norteador do curso assinalou que a formação deve mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para: saber, poder e querer mudanças quanto à introdução de inovações tecnológicas, gerenciais e organizacionais, visando a corrigir distorções nos elos da cadeia agropecuária. Segundo o documento, trata-se de um mercado de trabalho com grandes oportunidades, que necessitam de qualificação profissional adequada. Para o PPC/IFSP/Barretos (BRASIL, 2015), são muitas as oportunidades nesse mercado de trabalho que cresce e muda tão rapidamente.

A formação defendida pelos construtores do PPC está diretamente relacionada com a formação que o processo de acumulação flexível exige para o momento atual. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a CHAVE (conhecimento, habilidades, atitudes, valores e emoções) abriria o universo laboral ao trabalhador por proporcionar o saber operativo, dinâmico e flexível. Acredita-se, então, que o trabalhador poderia se manter constantemente em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos diferentes e instáveis, podendo transitar por diversas atividades.

Para Gomes e Batista (2015), ao se mistificar a questão da empregabilidade, a pedagogia da competência é fetichizada. Esse fetichismo, ancorado no individualismo, acaba por responsabilizar os sujeitos pela inserção no mercado de trabalho, como se dependesse exclusivamente deles tornarem-se empregáveis ou não.

De acordo com Kuenzer (2016), o mercado de trabalho passou a reger-se por uma lógica de arranjos produtivos flexíveis e conseqüentemente por competências diferenciadas. Isso foi possível porque o avanço tecnológico banalizou as competências específicas tornando-as bastante parecidas à medida que passaram a ter uma base de conhecimento comum. Segundo a autora, se existe combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível. Isso permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos.

Segundo Kuenzer (2007), no atual regime de acumulação flexível, a dualidade educacional é negada, porém não superada, na medida em que o regime construiu novas formas de disciplinamento do trabalho, que contempla as exigências tanto da produção quanto da vida social. Esse disciplinamento possui como característica a flexibilidade, já que a força de trabalho deve acompanhar as mudanças tecnológicas.

Na perspectiva de construção de um trabalhador multifuncional, a formação do técnico em agropecuária deve ser pautada pelo princípio de adaptabilidade: o profissional deve ter atitudes, conhecimentos e habilidades para, do ponto de vista gerencial e organizacional, resolver as distorções existentes no mercado agropecuário e também para ocupar todo e qualquer espaço disponível dentro de uma mesma empresa ou de outra empresa, além da possibilidade de ser um empreendedor individual no ramo. Essas características defendidas no PPC/IFSP/Barretos (BRASIL, 2015) demonstram a sua opção pela ideia de qualificação flexível, uma vez que busca atender a uma enorme demanda de qualificação almejada pelo mercado.

Para Antunes e Pinto (2017), a principal novidade demandada pelo processo de acumulação flexível em termos de qualificação profissional foi com relação a aspectos não formais ou comportamentais. Segundo os autores, a reestruturação produtiva exigiu do novo trabalhador características como criatividade e fácil adaptação a mudanças constantes de tarefas, objetivos e tecnologias. Também foi exigido capacidade de autonomia para a tomada de decisões rápidas que estejam em consonância com os valores da empresa, atenção total para prevenção de problemas e habilidade para uma reação rápida e consistente aos imprevistos. Em termos de qualificação profissional, passou a ser exigido dos trabalhadores maior experiência prática nas atividades, o chamado conhecimento tácito.

Nessa perspectiva, Antunes e Pinto (2017) argumentaram que, no período dominado pelo binômio taylorista/fordista, o ensino técnico consolidou-se a partir de currículos que se pautavam primordialmente pela especialização. Com a transformação na produção construída por meio de princípios toyotistas, o ensino passou a ser baseado na desespecialização multifuncional.

Nesse novo contexto, as instituições de ensino técnico têm buscado adaptar seus currículos a uma realidade na qual os trabalhadores devem ser mais flexíveis e polivalentes. Devem ser capazes de operar equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase em tecnologias digitais e de informação.

Segundo Kuenzer (2016), o processo de acumulação flexível possui como proposta a substituição da rigidez pela dinamicidade, pela proatividade. Caberia à educação, portanto, assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida. A ideologia do “aprender a aprender” é categoria central na pedagogia da acumulação flexível.

Nas entrevistas concedidas pelos professores do curso técnico integrado em agropecuária, nota-se uma forte influência dos princípios inseridos na noção de qualificação moldada pelo regime de acumulação flexível. Para o professor Thiago, o fundamental na construção do curso técnico é observar o que o mercado está pedindo naquele momento. Além disso, deve-se construir um profissional que possua iniciativa. Em suas palavras: “o aluno do curso técnico, ou o aluno do superior, eu coloco tudo no mesmo pacote, ele tem que ter iniciativa. Acho que o mais importante para o aluno é olhar o problema e procurar alternativas”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a professora Mônica defendeu a necessidade de revisão da matriz curricular do curso técnico integrado em agropecuária. A mudança proposta teria como intuito incluir disciplinas que possibilitassem ao aluno desenvolver seu lado empreendedor, inovador. Em sua entrevista, é possível assinalar que existe uma forte influência das pedagogias do “aprender a aprender”. No dizer da docente:

A busca pelo espírito empreendedor poderia ser feita por meio de projetos que envolvessem disciplinas que, de certo modo, dialogassem entre si e permitissem ao aluno criar mais ou buscar soluções inovadoras para os problemas enfrentados pela área, ligadas também às políticas de meio ambiente.

A rigidez do currículo também foi lembrada como um dos empecilhos para a construção de um curso técnico integrado em agropecuária de qualidade. Na entrevista, a professora Mônica argumentou que a instituição deveria possibilitar um currículo mais flexível, em que o aluno pudesse escolher entre uma ou outra formação mais específica, o que, segundo ela, o direcionaria para o estágio ou trabalho de conclusão de curso. Para esses professores, as noções de qualificação na formação de técnico em agropecuária estão vinculadas às ideias de flexibilidade, capacidades adquiridas, espírito empreendedor, ensino por meio de projetos e desenvolvimento da criatividade.

Para Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” resume uma concepção de educação voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Nessa perspectiva, o conhecimento da realidade social vivida pelos estudantes deveria ser utilizado para que os professores pudessem trabalhar no ambiente escolar as principais competências exigidas pela realidade social.

Outro conceito amplamente lembrado nas entrevistas refere-se à construção de competências. Em sua entrevista, o professor Diego assinalou que o princípio que deve nortear o curso é a construção de um “profissional com as competências exigidas pelo mercado de trabalho”. O professor José Maria também argumentou nessa mesma linha. Para ele, “o curso

deveria mesclar competências teóricas e práticas a fim de implementar uma formação interdisciplinar com vistas às necessidades do mercado de trabalho”.

O professor Danilo também utilizou a noção de competência para definir o processo de qualificação técnica almejado pelo curso. Segundo ele, o curso técnico em agropecuária deve buscar a formação de profissionais de excelência para o mercado de trabalho. Para isso, o aluno deverá adquirir nos três anos de curso as competências e habilidades demandadas pelo setor, sendo fundamental o conhecimento dos avanços tecnológicos e a adaptabilidade a novas formas de conhecimento.

As respostas colhidas com o professor Rafael seguem essa mesma tendência. Para ele, o curso deve ser capaz de formar um profissional capacitado para aplicar os conhecimentos técnicos e que se mantenha atualizado sobre as novas tecnologias do setor agropecuário. Além disso, deve ter a capacidade de trabalhar em grupo, para que possa interagir com os profissionais da área e de outras áreas.

Dessa forma, mesmo que inconscientemente, muitos profissionais do curso integrado em agropecuária estão defendendo uma formação para esse modelo acreditando construir os alicerces para a superação do processo de divisão social do trabalho. Segundo o professor Paulo, “o profissional formado no curso deveria ser um técnico crítico, curioso, ético, honesto, questionador, empreendedor, com bom conhecimento de mundo, boa formação cultural, que não se limitasse e não se contentasse apenas com a formação técnica”.

Para Kuenzer (2016), a acumulação flexível assinalou a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea em vez de profissionais que repetem procedimentos adquiridos pela memorização ou recriados por meio da experiência. As mudanças provenientes da reestruturação do processo produtivo brasileiro provocaram a necessidade de se repensar a formação técnica estruturada pelo binômio taylorismo/fordismo. Tornou-se necessário substituir a formação especializada adquirida em cursos profissionalizantes pela formação geral adquirida por meio de uma escolarização ampliada que abarque, no mínimo, a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2016). Nessa perspectiva, somente depois de uma adequada formação geral deveria ocorrer a formação profissional.

Diferentemente do modelo fordista/taylorista, essa nova concepção de educação teria um caráter mais abrangente do que especializado e seria complementada ao longo das experiências de trabalho. Para Kuenzer (2016), a educação pautada na formação de mão de obra

para o modelo de produção flexível não se desenvolve por meio de padrões previamente definidos e estáveis.

Os processos de ensino no contexto da acumulação flexível são definidos e redefinidos segundo as necessidades existentes ao longo das cadeias produtivas. Esse processo de ensino é construído por meio de combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações (KUENZER, 2016). Nessa perspectiva, o processo de inserção do trabalhador no mercado de trabalho se dá de acordo com combinações de diferentes estratégias para extração de mais-valia.

Ao analisar o processo de construção e de reprodução do capital, Engels (2010) afirmou que todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro e aquilo que não propicia ganhos é visto como algo insensato, inoportuno e irrealista. Por esse viés, o que permitiria a inserção ou exclusão do trabalhador no processo produtivo capitalista não é o seu grau de qualificação, mas as necessidades de força produtiva para a produção de mercadoria e/ou aumento da produtividade da empresa.

Para o processo de reprodução do capital, tornou-se fundamental que a educação escolar viabilize as novas qualificações exigidas pelo mercado. Segundo Antunes e Pinto (2017), o ensino construído com o intuito de formar mão de obra para o processo de acumulação flexível deve possibilitar a formação de habilidades intelectuais, por exemplo, selecionar e relacionar informações com diferentes graus de complexidade. Além disso, o trabalhador deve ter capacidade de desenvolver conhecimentos por meio de símbolos, ter acesso a diversos meios de comunicação e ainda ter um conhecimento básico de línguas estrangeiras.

Para Ramos (2012), no chamado processo de acumulação flexível, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social em prol da dimensão experimental. A noção de competência surgiu no campo da psicologia. Para seus defensores, ela é capaz de valorizar as qualidades individuais, cognitivas, socioafetivas e psicomotoras que o trabalhador precisa mobilizar no processo de produção de mercadorias.

Dentro do processo de acumulação flexível, a noção de competência é vista como um conceito privilegiado na medida em que permite conectar as demandas originárias no chamado setor produtivo aos conhecimentos que a formação técnica deve privilegiar ao longo do curso. Por meio desse conceito, é possível levar aos currículos do curso de agropecuária as demandas dos meios de produção.

Para Frigotto e Ciavatta (2006), a instalação da lógica do mercado na educação profissional opõe-se à ideia de cidadania na qual se insere o debate sobre a politécnica e a crítica ao dualismo entre educação básica e formação profissional. A educação politécnica opõe-se ao treinamento polivalente, descrito como uma educação de caráter geral, abrangente e abstrata acompanhada por treinamento em habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato para o domínio de funções determinadas e conhecimentos de algumas funções conexas.

Nesse viés, é fundamental para a reprodução do capital a reestruturação do processo de formação dos trabalhadores. De acordo com Lúcia Bruno (2011), apenas a melhoria das qualificações mediante uma formação mais complexa da mão de obra possibilita a introdução dos avanços tecnológicos ao mesmo tempo que pode proporcionar o seu manuseio de forma eficaz, garantindo o aumento da produtividade. Conforme a autora, os próprios detentores dos meios de produção possuem interesse na formação mais qualificada do trabalhador, pois essa qualificação permitiria a exploração de sua capacidade de raciocínio e criatividade.

Segundo Antunes e Alves (2004), no toyotismo, a alienação dos trabalhadores mantém-se estruturada, mesmo que minimizada pela redução da separação entre a elaboração e a execução e pela diminuição dos níveis hierárquicos no interior da empresa. Para os autores, a subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas de ponta tende a ser a expressão de uma existência inautêntica e estranhada acerca do que se produz e para quem se produz. Essa necessidade de formação de uma mão de obra com acesso a um conhecimento sistematizado não pode ser vista como um processo de emancipação do trabalhador ante a realidade produtiva do século XXI. Ela pretende apenas proporcionar o aumento da produtividade e consequentemente do lucro, sem nenhum tipo de modificação estrutural nas relações de produção capitalista.

Dessa forma, podemos afirmar que a formação de técnico em agropecuária defendida por esse grupo de professores pautada nos princípios de competências e habilidades, flexibilidade, empreendedorismo, adaptabilidade e iniciativa está vinculada às qualidades exigidas pela realidade vivida no processo de acumulação flexível. Assim, defender o processo de ensino sob essas perspectivas é corroborar as ideologias que lutam pela manutenção da dualidade da formação escolar, na qual os indivíduos da classe trabalhadora são formados para executar as tarefas, ao passo que os filhos dos donos dos meios de produção continuarão sendo educados para os processos de direção e planejamento das atividades laborais. Essa concepção

de educação não deixa de ser fruto da divisão do trabalho, da separação da sociedade em classes sociais que teve sua origem com a propriedade privada dos meios de produção.

Por meio deste trabalho, percebemos que a busca pelas competências e habilidades exigidas pelo mercado influencia de forma considerável o pensamento dos professores do curso técnico integrado em agropecuária do IFSP/Barretos. Para 16 dos 21 professores entrevistados, a noção de qualificação está vinculada à formação de mão de obra para o mercado.

A aprendizagem flexível é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma predatória ao longo das cadeias produtivas. Assim, o processo de inserção da força produtiva se dá de acordo com as necessidades da produção puxada pela demanda.

Um dos pilares do processo de formação de mão de obra qualificada para o contexto de acumulação flexível refere-se à importância de uma formação geral sólida. O chamado mercado de trabalho não necessita mais de um profissional especializado, mas de uma qualificação geral estruturada e que seja capaz de se adequar às inovações tecnológicas e consequentemente de aumentar a produtividade.

#### **4.4 A formação integrada como meio para construção da politecnia**

Como vimos anteriormente, quase 76% dos professores entrevistados que lecionam no curso técnico em agropecuária busca a inserção do estudante no mercado de trabalho. Apesar de diferenças no tipo de formação, tanto os professores que defendem a especialização como a polivalência acreditam na ideia de que é o mercado que define o tipo de trabalhador que o IFSP/Barretos deve formar. Contudo, há uma minoria que acredita que o processo de formação do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio deve ser concebido para além das demandas imediatas do mercado.

Nos debates em torno da construção do PDI do IFSP/Barretos, observou-se que não houve nenhuma referência aos conceitos de escola unitária, formação omnilateral, politecnia e formação tecnológica. Do total de 21 entrevistas, apenas 5 entrevistados acreditam que o IFSP/Barretos deve procurar construir um técnico em agropecuária para além das necessidades imediatas do chamado mercado de trabalho.

Segundo o docente Péricles, o grande desafio do curso será integrar à formação técnica as capacidades reflexivas do egresso, especialmente no que se refere à capacidade

profissional de pensar suas atitudes laborais no contexto social em que se desdobram. Além disso, o entrevistado fez uma crítica ao processo de formação estritamente mercadológica e à antecipação do processo de profissionalização dos jovens que se matriculam no curso. Para Péricles, ao privilegiar a profissionalização dos adolescentes de forma precoce, e conseqüentemente sua entrada no mercado de trabalho, a educação integrada perde sua dimensão emancipatória-holística, sobretudo no que concerne à formação subjetiva-humanista do estudante.

Ao analisar o processo de construção do curso técnico integrado em agropecuária, o professor Paulo Mateus apontou alguns problemas: devido às incongruências e discrepâncias entre, de um lado, o ensino que prioriza o tecnicismo e, de outro, o ensino médio permeado por conteúdos positivistas, há a dificuldade de se produzir uma formação mais reflexiva e humanística. Para o professor, os conteúdos e os aprendizados técnicos aparecem descolados da realidade vivida pela maioria dos alunos. A carência de reflexão atinge, sobremaneira, a parte técnica, o que instaura uma formação que reproduz em vez de criar, que repete de maneira mecanicista a técnica sem saber modificá-la ou recriá-la em patamares mais sofisticados.

Na visão de Paulo Mateus, a formação implementada pelo IFSP/Barretos produz um aluno que possui um comportamento engessado pelo tecnicismo, e não um estudioso dos processos técnicos. Ao pensar a construção do curso, o entrevistado assinalou que é fundamental que o educando saiba pensar a técnica para produzi-la de acordo com as especificidades socioculturais regionais e, até mesmo, locais. Desse modo, o professor acredita que o curso é focado na construção de um conhecimento técnico que forma uma mão de obra de baixa qualificação, e, assim promove um verdadeiro rebaixamento da força de trabalho.

A professora Valéria defendeu que a formação do curso técnico integrado em agropecuária deve proporcionar um conhecimento que permita ao estudante pensar a técnica para além das reproduções mecânicas, ou seja, a produção de uma técnica que modifique a vida dos sujeitos do aprendizado: “Essa formação levaria em consideração as particularidades e vivência dos mesmos e, assim, se tornaria capaz de modificar as condições materiais dos lugares nos quais o profissional atuaria”. A formação integrada em agropecuária, segundo a entrevistada, deve buscar sempre suscitar a curiosidade, despertando uma educação que relacione os avanços técnicos com as sociedades nas quais as pessoas estejam inseridas. Para Valéria, o curso deve ser pensado para além de uma formação teórica. É necessária uma formação que leia o mundo prático e, a partir daí, construa uma verdadeira teoria.

Os professores entrevistados não necessariamente defenderam uma formação integrada como uma travessia para a escola unitária, mas fizeram uma crítica a concepções de educação profissional arraigadas no senso comum da instituição e levantaram a necessidade de novos caminhos para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Segundo o professor Bruno, a formação técnica possui a vantagem de constituir mão de obra qualificada precocemente, o que facilitaria a entrada do jovem estudante no “mundo do trabalho”<sup>6</sup>. Para concluir seus argumentos, o professor assinalou que essa qualificação precoce que visa, de forma imediata, à inserção do jovem no mercado de trabalho faz com que se perca a dimensão emancipatória-holística, sobretudo no que concerne à formação subjetiva e humanística do estudante.

Ao definir a formação técnica integrada, o professor Weverton assinalou que é fundamental a articulação das chamadas disciplinas do núcleo básico com as disciplinas da área profissional. Essa articulação deve ocorrer tendo como eixo norteador os princípios científicos e profissionais. Esses conhecimentos devem ser compreendidos pelos estudantes dentro da aplicação tecnológica do seu campo profissional.

Para Weverton, a ideia de criar um ensino médio integrado é vinculada à noção de uma formação mais global em relação ao desenvolvimento das ciências, das técnicas e da tecnologia. A proposta parte do pressuposto de que o domínio da ciência, da tecnologia e do conhecimento das chamadas belas artes, enfim, de todo conhecimento humano foi produzido historicamente, e o ensino integrado teria como função a universalização desses saberes humanos. Dessa forma, o professor acredita que a formação somente será integrada se propiciar o acesso e a universalização de todo conhecimento humano para a formação de sujeitos plenamente conscientes e ainda dominantes dos princípios das técnicas, da tecnologia, da ciência e das artes.

Segundo Ortigara (2014), a compreensão do ensino integrado nessas concepções subentende uma noção de formação integral, ao passo que outras formas de compreensão, tais como justaposição, ensino de tempo integral e interdisciplinaridade, contemplam uma formação restrita, portanto funcionalista, pautada nos princípios de aquisição de habilidades e competências para determinadas profissões.

Nessa perspectiva de análise, é fundamental a diferenciação entre os conceitos de mercado de trabalho e mundo do trabalho. Segundo Ciavatta (2005), a ideia de mercado de trabalho refere-se estritamente à geração e à demanda de postos ou oportunidades de trabalho e

---

<sup>6</sup> Aspas colocadas pelo entrevistado.

à esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida, por uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital e os trabalhadores. O termo obscurece as condições de trabalho, as relações hierárquicas e a submissão do trabalho assalariado que subsidiam essas relações.

Ao descrever a ideia de mundo do trabalho ou mundos do trabalho, Hobsbawm (1987) assinalou que o conceito deve ser usado tendo como referência o trabalho em geral e as condições de trabalho e vida dos trabalhadores, sua cultura, seu pertencimento à classe trabalhadora e a história da classe operária. Por meio desse conceito, é possível pensar o papel do trabalho no instituto federal e o seu significado para a sociedade capitalista. O conceito de mundo do trabalho permite preparar os estudantes para o trabalho considerando o seu significado mais intenso, principalmente as formas de exploração do trabalho e as consequências dessa exploração para o aumento da desigualdade social proveniente do atual processo de acumulação flexível vivido pelo Brasil nesse início do século XXI.

Nessa perspectiva, a preparação para o trabalho não é simplesmente uma questão de aprendizagem técnica, mecânica e de preparação para o mercado. A formação integrada é, antes de tudo, aprendizagem dos hábitos adequados para lidar e transformar o mundo do trabalho. Assim, a formação técnica em agropecuária nos moldes defendidos pela maioria dos professores do curso não possibilitaria a formação do homem no seu sentido amplo, ou seja, um sujeito ativo e protagonista de sua história e do seu tempo.

O curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio deve ser capaz de questionar a utilização do espaço agrário brasileiro, seja para o cultivo da monocultura e do agronegócio, seja para a produção orgânica e familiar.

Em nossa perspectiva, é fundamental que o curso leve os estudantes a refletir sobre as relações de trabalho no campo, suas formas, condições e transformações. Desse modo, é fundamental que a formação integrada se estabeleça no espaço do exercício livre do pensar e do aprendizado dos conhecimentos e aspectos culturais historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

## **5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA COMO MEIO PARA ALCANÇAR A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E A ESCOLA UNITÁRIA**

A reforma do ensino médio brasileiro foi feita por meio da MP n° 746/2016, encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista. Foi então transformada em um Projeto de Lei que recebeu o n° 34/2016. No início do ano de 2017, ela foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo finalmente incorporada à LDB por meio da Lei n° 13.415/2017.

A lei sancionada promove a reestruturação do currículo do ensino médio de duas formas: a primeira é a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa base ainda está sendo construída. A segunda mudança é a criação de um ensino médio dividido em itinerários formativos, enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada progressivamente em tempo integral.

Para que se compreenda a reforma do ensino médio, é necessário uma contextualização acerca da realidade vivida pelo Brasil a partir do ano de 2016. Para Carrano (2017), a chamada reforma do ensino médio não pode ser considerada fora do contexto de fragilização institucional da democracia no Brasil e da retomada do avanço neoliberal contra os direitos sociais e da abertura de oportunidades de negócios no campo educacional para o grande capital.

Desse modo, a reforma do ensino médio é parte de uma política que deve ser analisada em uma perspectiva ampliada na medida em que ela faz parte de uma agenda na qual não existe nenhuma resistência à hegemonia do capital. Segundo Orso (2017), a reforma deve ser compreendida dentro de um movimento iniciado em 2016 e que teve como consequência a chegada de Michel Temer ao poder. Ela é resultado de uma avalanche de políticas neoliberais que se expressam na Emenda Constitucional (PEC) n° 45, que congelou os investimentos por vinte anos, na terceirização e na reforma trabalhista e política, que, em seu conjunto, configuram um ataque sem precedentes contra a classe trabalhadora.

Para Pochmann (2017), desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, surgiram sinais importantes da inflexão no conjunto de políticas públicas instaurada pelo ciclo político da Nova República. Segundo o autor, as sucessões de reformas impostas em um

curto período de tempo em conjunto com uma grave recessão econômica estão modificando tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país no centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes.

Em uma nota emitida em setembro de 2016, o Fórum Nacional de Educação (FNE, 2016) assinalou que as análises que apontam o ensino médio como um fracasso total na preparação dos estudantes e o currículo como não atraente não permitem soluções ilusórias, verticais e autoritárias. Segundo a entidade, ao propor a reformulação, o governo ignorou o acúmulo de conhecimento produzido pelos profissionais da educação, e, ao ser implementada, a lei só será capaz de produzir retrocessos que ampliarão ainda mais as desigualdades educacionais existentes no Brasil.

A discussão sobre a reforma do ensino médio feita por uma medida provisória deve ser pensada em uma concepção mais ampla. A Lei nº 13.415/2017 traz para o ambiente educacional uma nova concepção de ensino. Ela consolida uma simplificação curricular, em que todo processo educacional é focado nos resultados de avaliações das disciplinas de matemática e português. Isso permite o estabelecimento de um currículo padronizado, pautado no processo uniformizado pela busca do aprendizado de habilidades e competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, garantidos por uma gestão focada nos resultados.

A justificativa para a edição da MP nº 746/2016 e a sanção da reforma do ensino médio encontra-se no documento *A travessia social*, da Fundação Ulysses Guimarães (2016), vinculada ao PMDB. Para a fundação, deve-se promover a diversificação do ensino médio de acordo com a vocação e os interesses dos alunos. Os argumentos utilizados para justificar a urgência na reformulação da etapa final da educação básica brasileira foram essencialmente de duas espécies: o fracasso do atual modelo de ensino médio e a ideia de que os conteúdos das disciplinas são pouco atrativos para a juventude.

Em uma entrevista realizada no momento da discussão da proposta, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro (MARRONE, 2016), argumentou que o ensino médio brasileiro é desmotivador e, por isso, precisaria de uma ampla modificação. Para ela, a busca pela motivação passa necessariamente por modificações curriculares, já que os estudantes consideram o currículo chato, cansativo e desmotivador. Isso ocorre, segundo Maria Helena Guimarães, graças ao descompasso existente entre a estrutura curricular do ensino médio e a realidade vivida pelos jovens do século XXI. Na sua perspectiva, os jovens

estão conectados a outra cultura. Essa nova cultura é resultado das mudanças provenientes do uso da tecnologia que permitem à juventude novas aspirações.

Outro argumento amplamente utilizado para justificar a reforma do ensino médio é a ideia do fracasso dos estudantes dessa etapa do ensino nas avaliações nacionais e internacionais. Em uma entrevista concedida ao *blog* Movimento Mapa Educação (2016), o ex-secretário de Educação Básica e atual ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, justificou a urgência da mudança com base nos resultados que as escolas da rede estadual obtiveram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo ele, em dez anos, os resultados do Ideb de ensino médio no Brasil variaram apenas 0,3 pontos, de 3,4 para 3,7. Além disso, o dirigente assinalou que o sistema de ensino privado também teve um retrocesso na qualidade verificada.

Em uma análise comparativa, Rossieli Silva assinalou (MOVIMENTO..., 2016) que o aluno brasileiro que concluiu o 2º grau no ano de 1997 sabia mais o conteúdo de matemática do que os atuais estudantes do ensino médio. Assim, em sua perspectiva, esses resultados são mais do que suficientes para justificar a necessidade de mudanças no ensino médio. Por essa perspectiva, pode-se argumentar que o problema de evasão e reprovação dos jovens que frequentam o ensino médio é resultado da quantidade de disciplinas existentes no currículo. A pobreza do currículo somada ao avanço tecnológico que proporcionou aos jovens uma mudança cultural tornou a escola desinteressante para os estudantes da contemporaneidade.

Para Rossieli Silva, a grande dificuldade para a construção da BNCC deve-se à necessidade de saber qual é o espaço que a lei vai permitir para o currículo comum. Em suas palavras, “A lógica é estabelecer antes o tamanho da obrigatoriedade para depois discutir o que vem para dentro” (MOVIMENTO..., 2016). Nessa perspectiva, a construção daquilo que é fundamental que se aprenda no ensino médio será ditada pela quantidade de horas que a legislação determinar como limite máximo para o currículo comum de todos os brasileiros, podendo, por isso, eliminar diversos conhecimentos construídos e transmitidos pela sociedade ao longo do tempo.

Além do descompasso entre a realidade vivida pela juventude e a escola, os enunciados proferidos pelos representantes do MEC para defender a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 pautam-se pelos resultados das avaliações. No entanto, a utilização dos resultados negativos das escolas estaduais no Ideb como referência para a afirmação do

esgotamento do ensino médio não é justificativa presumível para a caminhada acelerada de reestruturação do ensino médio da forma como foi feita.

Por meio das entrevistas citadas, é perceptível que as questões sobre a desmotivação com o ensino médio e o descompasso entre essa etapa do ensino e a realidade dos jovens brasileiros são associados com os resultados das avaliações internas (Ideb) e externas (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa). Esses argumentos são utilizados para demonstrar as convicções preconcebidas dos reformadores de que é fundamental modificar a realidade de um ensino médio falido, incapaz de cumprir metas e de atender às necessidades urgentes provocadas pelo novo ciclo de acumulação capitalista.

Assim, podemos afirmar que os “reformadores educacionais” fizeram suas ponderações sobre o ensino médio brasileiro por meio de alguns indicadores educacionais. Na maioria dos casos, esses indicadores, por exemplo, o Ideb, são tomados de forma isolada e descontextualizada, o que resulta em diagnósticos pejorativos e, até mesmo, catastróficos dessa etapa da educação básica.

As justificativas apresentadas para a reformulação possuem um viés extremamente simplificado e reducionista da realidade escolar brasileira. A escolha pelo modelo de reforma do ensino médio pautada no princípio da fragmentação e da omissão acerca da possibilidade da formação integral demonstra que essa lei possui como objetivo agradar o chamado setor produtivo brasileiro. Para Moraes (2017), as razões das escolhas apresentadas para justificar a reforma do ensino médio são delimitadas a aspectos funcionais da educação escolar, tal como a alegada inadequação do currículo aos interesses e ao protagonismo juvenil.

Na perspectiva dos idealizadores da reforma do ensino médio, a noção de modernização significa a eliminação de disciplinas ou conteúdos considerados “inúteis” ou “desinteressantes”, que servem apenas para sobrecarregar/inchar/engessar a última etapa da educação básica. Desse modo, a modernização está ancorada na melhoria dos padrões de qualidade tendo como princípios norteadores os critérios de qualidade definidos pela OCDE por meio das verificações aferidas pelo Pisa e pelas avaliações nacionais e estaduais, que possuem os mesmos critérios de verificação, a saber: português, matemática e ciências. A concepção de modernização defendida pelos reformadores também tem como fundamentação a ideia de flexibilização do currículo por área do conhecimento, voltando-se para as habilidades dos alunos e das unidades escolares.

Assim, a reforma do ensino é vista como uma medida econômica que busca retirar o Brasil da crise econômica, e não como uma busca para resolver o problema que assola

a etapa final da educação básica. Ao analisar como os investidores enxergam a realidade do Brasil, o presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn (apud BORGES, 2017), assinalou que:

[...] houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovada no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, a reforma do ensino médio.

Ao citar uma mudança na política educacional como parte da política econômica, Ilan Goldfajn revela a lógica por trás da Lei nº 13.415/2017: a educação deixa de ser tratada como um direito e passa a ser encarada como um mero serviço a ser precificado, vinculada diretamente à reprodução do capital.

Ao justificar as necessidades da reforma do ensino médio, o ministro da Educação, Rossieli Silva, (MOVIMENTO..., 2016) também atrelou as mudanças aos desafios econômicos postos para o Brasil nessa primeira metade do século XXI. Para ele, o movimento da nossa economia precisa do jovem trabalhador na medida em que é ele que faz a “máquina girar”. Em sua perspectiva, o atual modelo é extremamente engessado, o que dificulta o florescimento do empreendedorismo juvenil. Dessa forma, as mudanças no ensino médio, segundo Silva, são fundamentais não apenas para a educação, mas para a “sustentabilidade do Brasil”. Assim, podemos aferir pela argumentação do defensor da reforma que a ideologia por trás da mudança é a teoria do capital humano.

No discurso proferido na cerimônia de sanção da lei do novo ensino médio, o presidente da República, Michel Temer (BRASIL, 2017b), destacou a necessidade de modernizar a educação do país e atrelou a educação à economia. Para ele, o que se faz com a implantação do novo ensino médio é “enaltecer a educação brasileira como força motriz para o crescimento e para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2017b).

Esses enunciados demonstram que a reforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda neoliberal que busca inserir a educação na atual fase do modo de acumulação capitalista. Os exemplos utilizados pelos defensores dessa mudança são frágeis, mas confirmam a ideia de uma educação mínima, cuja missão modernizadora é reduzir a educação e o conhecimento a funções elementares de acordo com necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.

Dos enunciados proferidos por representantes do campo hegemônico que está nesse momento no poder – os discursos proferidos pelos dois dirigentes do MEC e pelo presidente da República –, é possível depreender que a finalidade da reforma é a busca da recomposição dos processos de seleção e distribuição desigual do conhecimento que marcaram

o ensino médio brasileiro ao longo de sua história: para os filhos da classe trabalhadora, uma formação precária, fragmentada e reduzida em termos conceituais, pautada nos modelos de execução previamente determinados e com a menor necessidade de investimento possível. Segundo esses discursos, a reforma do ensino médio é capaz de destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico.

Para Motta e Frigotto (2017), dentre as formações existentes no ensino médio brasileiro, a educação profissional é um fator importante para a retomada dos investimentos no setor produtivo, já que, na visão dos dirigentes do MEC, os investimentos em capital humano potencializam a produtividade. Segundo os autores, existem algumas questões-chave inerentes à Lei nº 13.415/2017. Dentre elas, destacam o investimento em capital humano e a modernização da estrutura curricular pautada na flexibilização por área do conhecimento. Tudo isso visando à melhoria dos resultados nas avaliações estaduais, nacionais e internacionais.

Em nossa perspectiva, a legislação aprovada defende a ideia de uma educação pautada em uma concepção que define o ser humano como uma forma de capital e a formação escolar de acordo com as necessidades do mercado. De acordo com essa legislação, o ensino médio deve enfatizar não os conhecimentos fundamentais para sua formação integral, mas a valorização dos conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para estimular a produtividade dos setores econômicos. Essa formação busca criar condições para potencializar a competitividade nos mercados local e internacional e, no caso específico da formação do trabalhador, criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Como visto nas entrevistas dadas pelos defensores da reforma e pelo próprio presidente da República, a ideia de modernização é de caráter conservador, pautada pelo determinismo tecnológico presente na vida da juventude e distante das escolas, que, na visão deles, necessariamente devem se modernizar nos mesmos moldes para que se tornem atrativas e interessantes. Além disso, a medida não considerou a realidade concreta em sua diversidade. Ela desprezou tanto os modelos exitosos nas avaliações nacionais e internacionais, como é o caso dos institutos federais, quanto as realidades locais de cidades de pequeno, médio e grande porte. Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 considerou os estudantes de forma abstrata, deslocados de sua historicidade e de suas condições objetivas e materiais de existência.

Além disso, ao negar a formação integral dos estudantes na educação básica, a legislação modifica os alicerces da formação política da população, posto que, menos

conhecedora e consciente de seus direitos e dos mecanismos políticos, torna-se mais facilmente manipulada pelos detentores dos meios de produção.

### **5.1 A Lei nº 13.415/2017: formação integrada ou dual para os jovens brasileiros?**

A Lei nº 13.415/2017 foi vendida para a população como a implantação do ensino integral na etapa final da educação básica. Dessa forma, para entender o significado da lei e as consequências para a formação integrada é fundamental compreender o real significado da formação integrada proposta pelos reformadores.

As ideias de educação integral, formação integrada e educação em tempo integral de forma nenhuma podem ser pensadas como sinônimos. Autores como Maciel, Jaconeli e Brasileiro (2017) assinalaram que, nos dias atuais, podem ser encontradas diversas modalidades de educação integral, por exemplo, as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas e o tempo integral. Para os autores, essas modalidades possuem tanto um caráter paternalista quanto compensador para mitigação das consequências das injustiças sociais e para a manutenção da ordem vigente.

Diferentemente das concepções que defendem uma formação integrada como meio para a construção de uma educação pautada pelos ideais da politecnia, dos princípios da formação do homem omnilateral e da busca pela formação da escola unitária, essas três modalidades possuem um caráter assistencialista na medida em que não escondem que, em última instância, visam à retirada dos jovens em situação de risco das ruas.

Na legislação que reformulou o ensino médio, a ideia de formação integrada aparece duas vezes. A primeira está no § 1º do artigo 24 e vincula-se diretamente à noção de ampliação do tempo de permanência no recinto escolar:

A carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de 5 anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

A segunda vincula-se diretamente ao predomínio neoliberal e individualista no processo de conclusão do ensino médio. A ideia trazida pela legislação remete-se a uma busca por realizações de caráter individualista. Segundo a lei, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

Assim, a obrigatoriedade de opção por apenas uma área do conhecimento e, principalmente, a exclusão de uma formação básica ampla e completa não contemplam a formação de um ser humano em todos os seus ângulos, mas satisfazem os interesses imediatos do capital que precisa de um ser humano obediente e cumpridor de suas tarefas sem nenhum tipo de contestação.

O aumento da carga horária, ou a presença dos estudantes na escola por meio da extensão da jornada, não pode ser considerada uma alternativa para efetivar uma formação ampla e integral, como implicitamente defende a lei que promoveu a reforma do ensino médio, incorrendo em uma confusão muito frequente no senso comum. Assim, podemos assinalar que a negação da escola unitária e da formação integrada dos estudantes no seu sentido mais restrito é evidente na Lei nº 13.415/2017.

Para os representantes do MEC, um dos principais objetivos da reforma do ensino médio é a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. No entanto, é importante ressaltar que não se faz educação ou formação humana integral simplesmente ampliando o tempo de permanência na escola. Uma formação integral baseada nos princípios da formação omnilateral pressupõe a adoção de medidas educativas que considerem o amplo campo de possibilidades de aprimoramento pessoal e cidadão por meio das artes, da cultura, da ciência, da tecnologia, das linguagens, da relação protegida com o mundo do trabalho e com as potencialidades dos espaços públicos não escolares.

A formação integral implícita na Lei nº 13.415/2017 refere-se à construção de características puramente individuais, as quais isolam a busca pela realização do projeto pessoal das necessidades históricas e coletivas da humanidade. Além disso, a educação integral foi resumida ao aumento do tempo do indivíduo na escola.

Apesar de não mencionarem o ensino técnico integrado, diversos autores, como Motta e Frigotto (2017), Ramos (2017), Saviani (2017) e Ferretti (2016), demonstraram que a Lei nº 13.415/2017 liquida o ensino médio integrado como etapa final da educação básica, além de confrontar a Constituição e anular a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, a educação integral proclamada pela legislação vai de encontro à concepção de formação integrada defendida pelos diversos autores citados ao longo do trabalho. Em nossa concepção, a formação integrada busca preparar o estudante para a vivência da cultura democrática em condições de alteridade e diferença para que a liberdade de pensamento e a capacidade de argumentação em bases democráticas possam ocorrer.

## 5.2 “Novo ensino médio”: uma nova roupagem para velhas ideologias

Desde 1930, o ensino médio assumiu uma forma específica de dualidade que se distingue pela oferta de diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos, que tratam as classes sociais de forma desigual. Em 1942, a reforma Capanema criou os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, para as classes privilegiadas. Com a edição das leis orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores passou também a contar como alternativa em nível médio de segundo ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, os quais davam acesso restrito ao ensino superior.

Se, de um lado, o ensino secundário deixou de ser um curso predominantemente voltado à cultura clássica, passando a incorporar os conhecimentos de cunho científico, de outro, as leis orgânicas consagraram a dualidade entre a formação oferecida às classes médias e altas e às classes populares que marcou e ainda marca a educação brasileira.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 367), a Lei nº 13.415/2017 promove um retorno ao contexto do ensino médio vivido pelos jovens descendentes de trabalhadores no período do Estado Novo (1937-1945), no qual o ensino técnico não possuía equivalência para o ingresso no ensino superior. Para os autores, por meio de um discurso ideológico que afirma a possibilidade de alternativas para a juventude, a lei criou cinco itinerários estanques que supostamente serão oferecidos pelas escolas. Contudo essa fragmentação ampliará o leque da não equivalência entre os diversos itinerários formativos do ensino médio brasileiro.

O artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 assinalou que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- 1) Linguagens e suas tecnologias;
- 2) Matemática e suas tecnologias;
- 3) Ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4) Ciências humanas e suas tecnologias;
- 5) Formação técnica e profissional.

Dentre os itinerários formativos, o quinto permite a separação entre formação básica e formação técnica, destruindo, assim, os alicerces nos quais vêm sendo construídos os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nessa perspectiva, os estudantes que optarem pelo

ensino profissional e que conseguirem concluir o ensino médio terão dificuldades de acesso à educação superior. Para Cunha (2017), caso ingressem no ensino superior, esses estudantes frequentarão cursos tecnológicos que são mais curtos e específicos. Acerca dos demais estudantes, terão acesso a cursos profissionais plenos e bacharelados interdisciplinares.

Para Ramos (2017), também é possível fazer uma relação entre a Lei nº 13.415/2017 e as leis orgânicas da década de 1940. A divisão em itinerários formativos remete-nos à reforma Capanema, quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico.

Acerca da relação entre a reforma do ensino médio e o prosseguimento dos estudos, a lei aprovada alterou a medida provisória. Na redação da MP nº 746, de 2016, o processo seletivo para entrada na graduação consideraria exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento. Na lei aprovada e sancionada, o processo seletivo para acesso aos cursos de graduação apenas considerará as competências e habilidades definidas na BNCC.

Nas leis orgânicas, o processo seletivo para entrada na educação superior era amplo para o grupo de alunos que estudavam no ensino clássico e restrito para aqueles que cursavam os cursos técnicos. As leis orgânicas que moldaram a formação de técnicos da indústria, comércio e agropecuária limitavam o leque de possibilidades para acesso à formação superior. Todas elas assinalavam que:

[...] é assegurado aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso *diretamente relacionado* com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1946, grifo nosso).

Diferentemente dessa formação, aos alunos que

[...] concluírem quer o ensino clássico quer o curso científico, mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em *qualquer curso do ensino superior*, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Ao analisar o processo de seleção a ser construído no período posterior à implementação da reforma atual, Rossieli Silva (MOVIMENTO..., 2016) argumentou que é a BNCC que vai determinar quais são os conteúdos obrigatórios para todas as disciplinas, ou seja, o que o aluno brasileiro deve aprender obrigatoriamente no ensino médio:

Esse é um conteúdo ao qual certamente todos os vestibulares precisam estar ligados para que não cobrem coisas que estejam fora. Mas isso não impede que, no futuro, a gente consiga ter um sistema que avalie o aluno para entrada na universidade também com ênfase naquilo que ele está pensando em entrar. Ou seja, é uma possibilidade de valorização maior naqueles conteúdos que

estão mais apropriados para a área do conhecimento do curso que ele vai adentrar.

Dessa forma, é possível perceber algumas semelhanças entre o que se pretende com a reforma do ensino médio e aquilo que Capanema expressou por meio de suas leis orgânicas. Cada lei orgânica referia-se à articulação do ramo do ensino em questão com o superior. Conforme visto, os egressos dos cursos técnicos regulados pelas leis orgânicas dos ensinos comercial, agrícola e industrial tinham acesso muito restrito ao ensino superior, podendo-se candidatar apenas aos cursos relacionados com os que haviam feito. Os concluintes do segundo ciclo do ramo secundário jamais tiveram restrições de candidatura. Nessa perspectiva, podemos assinalar que a formação omnilateral não é possível dentro de uma escola dualista que abre um leque de opções para alguns e, ao mesmo tempo, para a maioria, torna o caminho estreito e obrigatório.

### **5.3 A reforma como uma repaginação da Lei nº 5.692/1971**

Segundo Santos, Nadaletti e Soares (2017), a reforma do ensino médio representa um retrocesso para a educação brasileira, posto que retroage a concepções de educação defendidas pela Lei nº 5.692/71 do período da ditadura militar. Assim como a proposta do ensino médio outorgada pelos militares, a Lei nº 13.415/2017 apostou em um modelo flexível construído por meio de itinerários formativos diversificados que, na verdade, segmenta, diferencia e hierarquiza o conhecimento.

Ao analisarem a realidade concreta da rede pública de ensino, os autores assinalaram que as escolas procurarão um caminho possível para cumprir a carga horária prevista por lei para as denominadas escolas de tempo integral. Em condições de infraestrutura precária, como é a realidade da maioria, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento, descaracterizando completamente a formação integrada defendida desde a década de 1980.

Um dos alicerces da reforma é a separação entre a educação técnica e profissional e a educação básica. Esse distanciamento foi feito mediante uma apartação dissimulada que propôs quatro itinerários formativos fundamentados em conhecimentos científicos e um com viés terminal. Nessa perspectiva, a reforma de 2017 retoma a antiga concepção de um ensino médio como preparação para a educação superior para uns e formação para o trabalho para outros. Assim, pode-se corroborar a afirmação de Cunha (2017) na medida

em que o objetivo principal das duas leis que estamos comparando é a função contenedora, que ocorre quando o funil para entrada no ensino superior se torna extremamente reduzido.

Como demonstrado no capítulo 1, a Lei nº 5.692/1971 integrava formalmente, em um mesmo currículo, a formação básica com as especialidades necessárias à formação profissional. No entanto, seus princípios pautados nos ideais da formação do capital humano e conseqüentemente em sua forte determinação economicista, associada às concepções pedagógicas tecnicistas extremamente influentes na época, tornaram-se um obstáculo para a construção de uma educação politécnica e omnilateral. Nela, prejudicou-se o conteúdo de formação geral em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica.

A redação das Leis nº 13.415/2017 e 5.692/1971 é parecida em muitos aspectos, conforme podemos perceber no *caput* do artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 e no artigo 5º da Lei nº 5.692/1971. A legislação atual proclama: “O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a). Desse modo, a articulação entre conhecimento básico e específico, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos não ocorreu na reforma promovida pelo regime militar e será impossível de ser concretizada a partir da implementação da reforma do ensino médio.

Na década de 1970, os militares determinaram que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971). Os incisos do artigo 5º na Lei nº 5.692/1971 deixam ainda mais clara a relação entre uma ideia de educação e outra, apesar da separação temporal de quase cinquenta anos:

§1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...] B – no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§2º A parte de formação especial de currículo: terá objetivo de formação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971).

Outra questão colocada pela reforma do ensino médio que foi bastante controversa entre os estudiosos do tema e que também estava presente na legislação outorgada pelos representantes do poder civil-militar, que controlou a educação brasileira por mais de vinte anos, refere-se à separação entre formação técnica e propedêutica. Até o ano de 2017, a LDB previa que a formação técnica deveria ocorrer depois de atendida a carga horária mínima

de 2.400 horas. A parte de formação técnica do curso de agropecuária possui uma carga horária de 1.200 horas, logo, o curso integrado necessita de uma carga horária de 3.600 horas. Com a redução da carga horária da BNCC para, no máximo, 1.800 horas, é possível corroborar a afirmação de Ramos (2017): ambas as reformas (atual e da década de 1970) optaram pela diminuição da formação básica para enfatizar a formação específica.

Dentro da perspectiva da organização curricular, a lei atual retoma a concepção de 1971 que tornou o ensino técnico obrigatório. Na modernização conservadora proposta, não existe uma obrigatoriedade pela formação técnica, mas a necessidade de optar por uma especialidade já no 2º ano do ensino médio. Dessa forma, a formação básica comum que atualmente perpassa todo o ensino médio de todas as escolas brasileiras passará a ser contemplada em, no máximo, 1.800 horas, e, após isso, o estudante será dirigido a um itinerário formativo a critério do sistema de ensino. Assim, podemos concluir que a medida significa perda de direitos e um enorme prejuízo para a formação da juventude brasileira.

A Lei nº 13.415/2017 também propõe a redução do conhecimento geral por uma formação de caráter específico que tanto pode ocorrer em áreas de conhecimento específico, como ciências naturais ou ciências humanas, quanto em uma formação técnica e profissional.

A escolha por uma formação técnica desatrelada da formação básica pode determinar o futuro dos jovens que percorrerem esse itinerário. Essa opção formativa acarretará dificuldades para prosseguimento dos estudos no ensino superior na medida em que a proposta de currículo não dá aos estudantes o direito de competir em igualdade de condições com aqueles que “escolheram” os outros itinerários formativos, os quais englobam as diversas áreas do conhecimento. Assim, ocorrerá um esvaziamento científico, já que a lei propõe uma formação extremamente superficial.

#### **5.4 Lei nº 13.415/2007 e Lei nº 2.208/1997: separar para conservar**

A opção pela ênfase no ensino técnico e profissional está descrita no inciso 6º da Lei nº 13.415/2017. Essa opção, que pode ser ofertada de acordo com a vontade de cada sistema de ensino, deverá considerar:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017a).

Uma das idealizadoras da reforma do ensino médio, Maria Helena Guimarães (MARRONE, 2016) assinalou que, para se formar no ensino técnico, o estudante deve cursar o currículo regular, aquele que é comum a todos, por um ano e meio. Essa etapa deverá abordar o que é essencial. A partir daí o estudante poderá optar por um curso técnico com um ano e meio de duração. Ou seja, segundo ela, em cerca de três anos, o estudante terá dois diplomas.

Além disso, nessa entrevista, Guimarães desconsidera a possibilidade de um aluno fazer um curso técnico integrado. Em suas palavras: “[...] até a metade do 2º ano do ensino médio, o aluno pode estudar em uma escola pública. Depois, ele pode passar a frequentar uma escola do Sistema S ou uma escola técnica da rede estadual, da rede federal. Diferentes combinações serão possíveis” (MARRONE, 2016).

Por meio desse enunciado, a representante do MEC deixou explícita a ideia de eliminação da formação técnica integrada ao ensino médio que vem sendo construída principalmente nos institutos federais. Em sua visão, a rede federal teria sua prioridade transferida da formação integrada para a modular, concomitante ou subsequente, nas quais o estudante cursaria apenas a parte de formação específica.

Para Carrano (2017), o estudante que optar por uma formação técnica e profissional se verá carente de conteúdos fundamentais não apenas para a sua formação como cidadão, mas também de instrumentos que possibilitem superar entraves para o ingresso na educação superior. Estes obstáculos representados pelas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não cobrarão exclusivamente os conteúdos da BNCC, conforme assinala a lei, e também não cobrarão matérias e conteúdos ensinados para os alunos que optarem pela formação técnica e profissional.

Assim, é necessário assinalar que os estudantes do aprofundamento técnico-profissional terão um duplo prejuízo em sua formação de nível médio: além de uma formação humana fragmentada e descontextualizada, eles serão desencorajados a entrar no ensino superior.

### **5.5 A Lei nº 13.415/2017 e os impactos na formação integrada**

Apesar de não modificar nenhum artigo da LDB no que se refere à formação técnica, a proposta de ênfase em uma formação técnica e profissional é estranha na medida em que a legislação que modificou o ensino médio prevê tal formação por meio de diferentes

formas de ensino técnico, entre as quais ressalta o ensino médio integrado à educação profissional.

A legislação aprovada provoca um retorno à dualidade educacional predominante no Brasil na maior parte de sua história e torna cada vez mais distante para a classe trabalhadora a travessia da formação integrada e a concretização de um modelo de educação que objetive formar o homem em todas as dimensões.

A reforma do ensino médio, em nome de uma especialização precoce dos estudantes, reduziu em, no mínimo, um terço a carga horária destinada à formação básica, o que indica a consolidação de um ensino médio precário e fragmentado. Diferentemente do proposto pelo governo Temer, é fundamental um ensino médio que busque a superação da fragmentação do conhecimento, bem como consolide como princípio norteador a construção de saberes significativos e contextualizados com a realidade social, econômica e cultural.

Conforme esta pesquisa demonstrou, ainda está muito distante a construção de uma educação omnilateral. Todavia é possível afirmar que os estudantes do ensino médio integrado em agropecuária têm acesso a uma formação técnica sem deixar de estudar nenhum dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, por isso, fundamentais para a formação plena do estudante.

Desse modo, apesar da necessidade de amplas mudanças para a concretização da formação integrada como meio para a construção da escola unitária, o curso integrado em agropecuária do instituto federal não é compatível com a ideia de formação técnica vista apenas como um itinerário formativo. A definição mais simples que os professores do curso apresentaram sobre a educação integrada pressupõe a somatória das disciplinas da formação básica com as da formação específica, sem a diminuição de carga horária. Alguns professores ainda apontaram como necessário o aumento da carga horária para a contemplação dos conteúdos fundamentais para a formação do aluno.

Do total de 21 entrevistados, 6 professores assinalaram que não tinham conhecimento da lei porque não haviam estudado com profundidade. Seguindo essa mesma linha de pensamento, a professora Dayse assinalou que, embora tenha estudado a proposta da nova lei, ela prefere não responder sobre as possíveis consequências da reforma do ensino médio para a formação integrada. A recusa, segundo a professora, deve-se à convicção de que ela gostaria de compreender primeiro como ocorrerão na prática as adaptações no currículo.

O professor Diego seguiu uma forma de pensar muito parecida com a da professora Dayse, mas fez uma crítica tanto ao modelo atual quanto ao proposto. Ele considera o modelo atual de formação integrada em agropecuária inadequado para o que se busca. Da mesma forma, considera que a referida reforma também será inadequada, contudo prefere não fazer juízo de valor quanto ao futuro impacto na formação desses técnicos.

É interessante notar que, apesar de alguns professores assinalarem que não possuem conhecimento aprofundado acerca da Lei nº 13.415/2017 para emitirem suas opiniões, a reforma provocou um intenso debate no IFSP/Barretos. Essa discussão foi incitada principalmente pela reação dos estudantes contrários à medida e que, por isso, ocuparam a sede do *campus* do IFSP/Barretos por duas vezes, resultando em mais de 25 dias de ocupação.

Além disso, apenas uma docente analisou a reforma do ensino médio em uma perspectiva positiva, apesar de não acreditar que haverá mudanças na formação integrada nos institutos federais. Para Mônica, a Lei nº 13.415/2017 é apenas mais uma política de governo que não deve durar muito tempo:

[...] no papel, parece ótimo, lindo, um currículo flexível, um novo modelo que permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Mas sabe-se que isso na prática não funcionará, uma vez que o MEC e os envolvidos nesse ministério com a educação, a começar pelo próprio ministro, não têm noção do que significa essa reforma que estão propondo.

O professor Danilo demonstrou acreditar que a mudança não atingirá diretamente a formação integrada em agropecuária. Para ele, ocorrerão mudanças apenas em outras escolas, que passarão a oferecer educação integrada. Seguindo esse mesmo raciocínio, o professor Melo argumentou que a reforma não afeta os estudantes do instituto federal, pois, segundo ele, o instituto já é integral. Acerca das possibilidades de escolha, o docente seguiu a mesma forma de pensar: por ser uma escola técnica, o estudante já não possui possibilidade de escolha. Nessa perspectiva, pela legislação da rede federal, já não poderá haver escolhas pelas outras áreas.

Para a professora Vanessa, o grande problema da reforma é a segmentação em relação à distribuição do tempo para a formação comum e para a formação técnica. Segundo ela, ao deixar o curso profissionalizante para o último ano, a qualidade irá decair:

[...] é inquestionável porque, o que você dá em três anos, você vai ter que dar em um ano, você não consegue! Ai, tá bom, mas ele não vai ter nenhuma disciplina, ele só vai ter português e matemática no 3º ano. Ok, é um ano que ele não vai ver as disciplinas do núcleo comum, ele vai ficar defasado para o vestibular.

O professor Weverton argumentou com base na dicotomia entre ensino propedêutico e formação especializada. Segundo ele, o governo está afirmando por meio da legislação que a área técnica é mais importante do que as disciplinas do núcleo comum. Isso se deve, segundo o docente, à diminuição na carga horária diária do ensino médio e ao aumento da área técnica.

Ao fazer a crítica da lei que alterou o currículo do ensino médio brasileiro, o professor Bruno fez uma leitura parecida com a de muitos teóricos do campo educacional que estudam a formação integrada. Segundo ele, a lei retroage aos primórdios do decreto de criação das escolas de artífices e ofício em 1909. Em suas palavras: “Aí, nós voltamos ao início da escola então, voltamos a trabalhar com os vadios, porque o vadio você manda ele pra escola de ofícios e vai ensinar uma profissão, você vai restringir o sonho daquele aluno”.

O professor Paulo Mateus também relacionou a reforma do ensino médio à retomada de antigas legislações. Para ele, essa reforma pode retroceder uns cinquenta anos, retornando aos idos da década de 1970, no período militar, com uma educação esvaziada e um desenvolvimento desigual. O docente afirmou que a reforma do ensino médio pode provocar, ao longo do tempo, um esvaziamento na formação integrada, tornando essa modalidade de ensino cada vez mais tecnicista e preocupada em formar mão de obra especializada para atuar na indústria, comércio e agropecuária de maneira alienada. Os paradigmas que alicerçam as mudanças não se preocupam em pensar a produção de mercadorias e os problemas decorrentes delas e de um desenvolvimento desenfreado. Além disso, segundo o professor, não existe uma preocupação com a formação crítica e com o papel que tais profissionais teriam no desenvolvimento de um país mais justo.

Na questão referente ao impacto da Lei nº 13.415/2017 sobre o ensino técnico integrado em agropecuária, muitos professores assinalaram que a nova proposta curricular do ensino médio pode eliminar disciplinas que permitem uma reflexão crítica acerca da realidade vivenciada pelos estudantes.

Segundo José Maria, caso ocorra de fato a implementação da reforma, a formação integrada será muito prejudicada. Isso ocorrerá por dois motivos: ora por suprimir a formação humana do aluno (em razão da diminuição das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia), ora por “abrir portas” para que eventuais docentes sem qualquer formação pedagógica (notório saber) conduzam a formação do estudante.

A professora Isabela acredita que os alunos do curso técnico integrado ficarão prejudicados, pois terão maiores problemas no que se refere à sua formação básica em ciências

naturais e humanas, já que a maioria não tem maturidade suficiente para fazer certas escolhas, o que, segundo ela, é normal nessa fase da vida. Para a professora, os estudantes (no caso, adolescentes e jovens) ficarão muito confusos na hora de escolher uma área específica ou uma profissão.

O professor Paulo também assinalou que ainda não entendeu como funcionará a reforma no caso dos cursos integrados. A preocupação dele é muito parecida com a da professora Isabela. Segundo ele, a maior preocupação é que o aluno não seja maduro o suficiente e ainda não tenha a lucidez necessária para estabelecer quais disciplinas são mais essenciais e necessárias à sua formação ampla: “[...] correremos o risco do aluno trilhar um caminho que levará a uma formação mais técnica e com menos conhecimento generalista, o que poderá levar a um tecnicismo prematuro em detrimento a uma visão de mundo mais ampla”.

Para o professor Falcão, a Lei nº 13.415/2017 restringe o acesso a disciplinas que favorecem a discussão dos aspectos da cidadania, da formação social e de uma consciência crítica. Ele acredita que a parte profissionalizante apenas terá o objetivo de contribuir para mão de obra, desconectando o fazer profissional de uma postura política e social, tendo como eixo apenas elementos de consumo e produção, ou seja, mercado.

Segundo a professora Valéria, não é possível saber como a reforma ocorrerá na prática, como será a operacionalização da mudança, devido à existência de muitas dúvidas sobre questões elementares da proposta. Apesar dessas desinformações, a professora assinalou que, pelo histórico da proposta, existe o receio de que o objetivo da medida seja o aumento da alienação do aluno. Em suas palavras:

Eu claramente vejo a intenção em a escola estar aqui simplesmente para encabrestar, e não para libertar. Eu acho que tende a ir mais para o lado que eu não gostaria. Formar mais uma mão de obra não pensante, obediente, não contestador, não crítico. Obediente, muito obediente.

Na perspectiva do professor Péricles, a reforma do ensino médio contribuirá para desagregar e desarticular ainda mais uma formação holística, na medida em que priorizará o surgimento de especialistas com dificuldades de compreensão dos processos sociais, econômicos, culturais, técnicos e políticos nas suas complexidades. Especificamente para o curso integrado em agropecuária, não será mais o objetivo principal do curso a formação de um profissional que aprenda a pensar, que aprenda a aprender e que entenda a teoria a partir dos processos práticos e concretos vividos na contemporaneidade.

Para Péricles, essa lei representa um retrocesso e deve, portanto, ser um grande obstáculo à consolidação de uma proposta de educação mais comprometida com a formação

integral do indivíduo, prejudicando, portanto, não só os jovens do curso de agropecuária, mas todos aqueles que frequentam cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Conforme indicamos, de acordo com o §5º do artigo 35, a carga horária destinada ao cumprimento do BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. Dessa forma, a formação básica do estudante do ensino técnico deverá ser reduzida em 600 horas, o que compromete substancialmente a formação plena dos estudantes.

Outra parte da legislação que compromete a construção de uma formação integrada é a transformação da especialização técnica em um itinerário formativo. Ao conceber, num primeiro momento, a parte de formação geral e, em outro momento, a especialização técnica e profissional, a lei está separando a formação profissional da educação básica. Além disso, a carga horária da parte de especialização do curso integrado em agropecuária é de 1.200 horas, o que torna inviável sua condensação em 600 horas. Essa concepção ainda contraria o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 consolida uma educação diferente para classes sociais diferentes. A implementação da lei, proposta para começar dois anos após a aprovação da BNCC, constituirá um ensino médio com o intuito de proporcionar uma formação básica para aqueles que pretendem ingressar no ensino superior e outra, fragmentada e esvaziada de conteúdos historicamente construídos pela humanidade, para aqueles que devem ser inseridos como mão de obra barata no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a legislação que antecipou para a educação básica de todos os jovens brasileiros um processo de especialização compromete não apenas a proposta de formação integrada implementada nos institutos federais, mas também os princípios que norteiam o ensino médio das demais escolas brasileiras.

Segundo o manifesto assinado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2018), as atuais políticas e a concepção de educação predominante no âmbito do MEC são contrárias à formação integral dos estudantes da educação profissional. Para a entidade, as ações propostas condenam a continuidade do ensino médio integrado nos institutos federais.

Concordamos com diversos autores, por exemplo, Ferreira e Silva (2017) e Moraes (2017), que assinalam que a educação básica deve ser responsável pelo trabalho com os conhecimentos básicos acumulados ao longo da história, de forma que não deve existir, nesse

nível de ensino, espaço para escolha de uma predileção pessoal dos estudantes, pois ainda não se tem conhecimento da totalidade do conjunto de saberes. Nessa perspectiva, não é possível a construção de um ensino técnico que seja capaz de proporcionar os fundamentos da ciência e da tecnologia utilizados no processo produtivo sem a presença do ensino propedêutico. Mas com as mudanças trazidas pela reforma, ainda que a formação integrada permaneça, a base do ensino propedêutico se perderá em, no mínimo, 600 horas, desviando para o ensino técnico a ênfase que tinha em legislações de outros contextos históricos.

Dessa maneira, é grande a apreensão dos professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio acerca das mudanças que fatalmente ocorrerão no ensino médio integrado a partir da implementação da lei. Essas mudanças podem aniquilar uma concepção de ensino médio (presente nos institutos federais) que, mesmo fora dos parâmetros defendidos pelos reformadores, proporcionaram resultados extremamente exitosos nas avaliações internas e externas. Nesse sentido, é extremamente contraditório que a busca por melhores resultados nessas avaliações desconsidere essa modalidade de ensino médio e todos os resultados por ela alcançados.

De acordo com uma matéria publicada pela jornalista Helena Borges (2016) no *site* Rede Brasil Atual, os estudantes dos institutos federais obtiveram na avaliação da OCDE aplicada por meio do Pisa resultados superiores a diversas nações consideradas de primeiro mundo. A prova foi feita em 2015, e os resultados foram divulgados no final de 2016. Segundo a jornalista:

Na avaliação de ciências feita pelo (PISA) Programa Internacional de Avaliação dos estudantes ocorrida no ano de 2015 e divulgada no fim de 2016, os estudantes brasileiros ficaram em 65º lugar entre 73 países. No entanto, se fosse avaliado apenas a rede federal, o Brasil ficaria em 11º lugar (BORGES, 2016).

Esses resultados foram extremamente comemorados por toda a comunidade que compõe a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como pôde ser visto nos diversos *sites* oficiais de centenas de *campi* pelo Brasil afora. Por exemplo, o Instituto Federal de Brasília (IFB) assinalou algo muito parecido com a matéria publicada pela Rede Brasil Atual. Para o IFB (2016):

Em ciências, a Rede Federal recebeu 517 pontos, bem acima da média do Brasil, que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes federal, estadual e particular, que foi de 411. Se fosse considerada apenas as notas da rede federal, o Brasil teria ficado em 11º colocação, a frente de países como Coreia do Sul, EUA e Alemanha.

Ainda assim, o resultado da rede federal foi menosprezado pelos representantes do atual governo. Segundo Borges (2016), o ministro Mendonça Filho usou seu enunciado para

falar exclusivamente do fracasso “gigantesco” da educação brasileira, desprezando completamente os bons índices apresentados pelas federais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep apud BORGES, 2016): “o desempenho da rede federal supera a média nacional, embora não seja estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular”.

A rede federal de educação também possui resultados expressivos no Enem. Os resultados de 2015, divulgados em 2016, foram motivo de uma grande disputa. O órgão federal, em um primeiro momento, divulgou a nota de um número inexpressivo de *campi* dos institutos federais, sob a alegação de que os cursos técnicos integrados não faziam mais parte da educação regular. Contudo, depois do protesto de vários movimentos sociais e institutos federais, o MEC mudou a versão e resolveu divulgar os resultados considerando também a rede federal de educação. Para que isso ocorresse, até o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) emitiu um comunicado contestando a versão anterior. Segundo a nota, o Conif não sabia que a rede federal, incluída nas divulgações anteriores, ficaria fora da edição de 2015. Para os dirigentes da rede, a instituição vem crescendo positivamente no *ranking*, portanto tinham uma expectativa diferente para a divulgação do resultado.

Segundo reportagem de Ana Maria Moreno (2016) no Portal G1, uma das consequências da exclusão dos institutos federais dos resultados do Enem foi o aumento do número de escolas privadas entre as maiores médias do processo. Todavia a divulgação da nota da edição 2015 do Enem com a inclusão das 961 escolas da rede federal fez com que o número de instituições federais entre as mil melhores saltasse de 30 para 65.

Desse modo, podemos assinalar que os institutos federais são atualmente reconhecidos pelos bons resultados obtidos tanto no Enem quanto no Pisa. Esses resultados são obtidos não por meio de cursos concomitantes ou subsequentes, mas exclusivamente pelo mérito da concepção, organização e forma do ensino médio integrado. Esse é o único modelo já adotado no Brasil que foi capaz de, em menos de 10 anos, colocar a educação pública brasileira entre os países de primeiro mundo.

Para Moraes (2017), países cuja legislação pratica menos a segregação precoce e favorece a manutenção de um tronco comum por mais tempo na escolaridade básica obrigatória para todos são os que obtêm os melhores resultados educacionais, inclusive no Pisa, movimento contrário ao da legislação aprovada pelo governo Temer. Baudelot e Establet (2009 apud MORAES, 2017) enfatizaram que países que não valorizam a formação comum não

conseguem construir as bases para o desenvolvimento do conhecimento. Para os autores, a escola que promove o acesso desigual ao conhecimento e reproduz e reforça as desigualdades sociais obtêm resultados abaixo da média. Se a desigualdade é inerente às formações sociais capitalistas, são justamente as mais desiguais entre elas que obtêm resultados mais sofríveis no *ranking* da OCDE, como é o caso do Brasil.

Além disso, as críticas amplamente debatidas no campo educacional acerca da dualidade sempre presente e arraigada no sistema educacional brasileiro foram desconsideradas no processo de reforma do ensino médio. Os reformadores tinham como preocupação principal reafirmar as disciplinas que constam nas avaliações externas nacionais e estrangeiras e reforçar o ensino técnico como uma modalidade educacional separada da educação básica. Por esse viés, é notório o descompromisso da reforma com a população trabalhadora que, constantemente, procura o ensino técnico como um caminho para maximizar suas formas de sobrevivência.

Nessa perspectiva, o Andes-SN (2017) emitiu uma nota na qual associou a reforma do ensino médio não com a busca pela melhoria da qualidade da educação, mas com a preparação para o trabalho. Segundo o sindicato:

[...] a aprovação da contrarreforma do ensino médio, articulada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está dentro da lógica na qual a educação tem o papel de transmitir a ideologia da classe dominante, via a divulgação do conhecimento. A contrarreforma tem a intenção explícita de focar o ensino médio oferecido para os filhos da classe trabalhadora na preparação para o trabalho, subtraindo da maioria da juventude o direito da maioria a uma educação unitária e politécnica (ANDES-SN, 2017, p. 7).

Por meio desses dados, podemos assinalar que, se o objetivo da reforma do ensino médio fosse a melhoria nos resultados das avaliações externas, os cursos integrados da rede federal deveriam ser vistos como referências para a construção de um ensino médio realmente novo, e não simplesmente negligenciados, posto que seus resultados são considerados de padrão superior dentro do sistema educacional brasileiro. Assim, fica evidente a contradição entre as justificativas dos reformadores sobre as necessidades da mudança e os resultados alcançados pelo ensino integrado da rede federal. Os dados do ensino integrado do IFSP/Barretos não entraram no *ranking* porque, depois da polêmica, a divulgação dos resultados por escola deixou de ocorrer.

Diferentemente das teses defendidas pelos reformadores do ensino médio que apostaram na especialização antecipada como modo de tornar essa etapa da educação atrativa e, por meio dela, buscar a melhoria das notas nas avaliações nacionais e internacionais, alguns estudiosos apontam para a constatação de que, onde a base comum é maior e mais completa, melhor é o resultado dos países nas avaliações. Essas ideias demonstram que a formação

integrada desenvolvida nos institutos federais deve ser vista como um caminho viável e promissor para o ensino médio.

Apesar de ser uma legislação extremamente recente, a reforma do ensino médio efetivará uma política de educação dualista, que reforçará ainda mais a distância entre o trabalho manual e o intelectual, com um ensino secundário destinado às elites e com o itinerário técnico voltado para os menos favorecidos.

Ao transformar a educação profissional em um dos itinerários formativos, o “novo ensino médio” substitui parte da carga horária do currículo básico pela formação específica. Nessa perspectiva, a formação técnica passará a ser concomitante e compulsória, o que coloca em dúvida os caminhos que continuarão abertos para a formação integrada e também para uma formação básica que considere a necessidade de passar para todos o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Dessa forma, a reforma nega a ideia de uma formação básica para todos os jovens ao reduzir o tempo destinado ao cumprimento dos conteúdos da BNCC.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o modelo de educação profissional no Brasil tem passado por amplas reestruturações na tentativa de redirecionar o modelo tradicional de qualificação e conceber uma renovada formação para o trabalho. Para Giovani e Souza (2014), pensar a educação por meio da teoria bakhtiniana é essencialmente pensar em memória. De acordo com essa teoria, existem dois tipos de memória: uma do passado e outra do futuro. A memória do passado é vista como o lugar onde os sujeitos compartilham experiências, vivências e outras questões valorativas que fundamentam os discursos. Ela está diretamente relacionada com a história. A memória de futuro relaciona-se a um projeto, ao planejamento daquilo que os atos realizados no agora pretendem construir no futuro.

Ao analisarmos os diversos enunciados proferidos acerca da formação integrada, podemos assinalar que ainda não existe uma hegemonia formada sobre o assunto. Ao contrário, coexistem de forma tensa e contraditória defensores de uma formação pautada pelos ideais de emancipação (minoría) com outros que recuperam os preceitos de uma educação profissional dualista e compensatória. Essa constatação comprova que ainda existe uma disputa no IFSP/Barretos acerca da formação integrada que deve ser oferecida aos estudantes. Nessa perspectiva, proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que oferecer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral e das relações sociais nas quais ela se insere.

Nessa perspectiva, a formação escolar dos filhos da classe trabalhadora é motivo de embates em todos os âmbitos em que esse processo é discutido. Por meio deste trabalho, foi possível perceber como essa discussão está ocorrendo no IFSP/Barretos. Ao analisarmos como os professores que trabalham no curso técnico integrado ao ensino médio concebem essa modalidade de ensino e quais resultados eles buscam mediante suas práticas pedagógicas, percebemos que a ampla maioria acredita na necessidade de vinculação entre a formação profissional e as demandas do mercado de trabalho. Contudo existe uma disputa acerca do tipo de profissional que a instituição deve formar.

Para um grupo de professores entrevistados, os institutos federais possuem uma vocação técnica que deve ser valorizada. Todavia acreditamos que a construção do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio voltado unicamente para o mercado de trabalho nega ao educando a possibilidade de conhecer os fundamentos que alicerçam a

construção das técnicas que compõem o sistema. Além disso, essa concepção resulta na construção de um currículo que adapta o ser humano à realidade imediata. Esse modelo nega ao estudante a possibilidade de estudar a realidade na medida em que não o incentiva a compreender o conhecimento científico utilizado para a construção das técnicas.

A proposta defendida por 76% dos docentes que participaram da pesquisa visa a atender, ao máximo, à demanda do mercado de trabalho na medida em que passa a adotar, no processo de ensino, conceitos do mundo empresarial, como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe. Assim, dentro desse contexto de reestruturações produtivas, essa maneira de pensar a formação integrada procura educar os futuros trabalhadores de acordo com os parâmetros da produção capitalista.

A defesa da flexibilidade na formação profissional é justificada pelas características dos empregos existentes atualmente no setor produtivo, que tornam cada vez mais tênue as linhas divisórias das práticas profissionais. Esses professores acreditam que a formação integrada deve fornecer aos estudantes as habilidades e competências necessárias para atender com desenvoltura as várias demandas de sua área profissional.

Dessa maneira, os professores estão valorizando a concepção burguesa de educação, cujo limite é a formação polivalente. Essa concepção tem como objetivo minimizar a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção capitalista, favorecendo a preservação do sistema e proporcionando uma formação unilateral.

Para outro grupo de professores que responderam ao questionário, a formação básica deve ser a estrutura sobre a qual se ancora todo o processo de ensino. É necessário ressaltar, contudo, que a valorização exclusiva dos conhecimentos do currículo comum colabora para a continuidade da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Acerca da formação integrada, pode-se concluir que há o predomínio de duas concepções que não são necessariamente excludentes. A primeira concebe a formação integrada como a aglutinação de disciplinas da formação geral com as disciplinas da área técnica. A segunda percebe a formação integrada como uma metodologia interdisciplinar na qual algumas disciplinas são responsáveis pela parte teórica ao passo que outras têm como incumbência a aplicabilidade daqueles conteúdos.

Apesar da mudança estrutural e conceitual promovida pela lei e principalmente do combate travado pela defesa da formação integrada como meio de construção da escola unitária e do homem omnilateral, as entrevistas realizadas com os professores responsáveis pela implementação desses conceitos mostram, no mínimo, um distanciamento entre a proposta e a

realidade. A visão que predominou entre os professores sobre o curso integrado analisado é extremamente dicotômica. Ela tanto pode ser compreendida pela distinção e separação como pela soma entre profissionalização e escolarização. Essa visão dicotômica também se revelou na segregação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que se desenvolvem na sala de aula tradicional e as capacidades de execução prática daquilo que foi estudado. Apesar de alguns profissionais defenderem a ideia de que os estudantes do curso técnico integrado em agropecuária tenham como característica principal habilidades técnicas específicas e outra parte considerar que os egressos do curso devem possuir as capacidades exigidas pelo mercado atual, isto é, adaptem-se ao processo de acumulação flexível, um pequeno grupo de professores acredita que o formando deve concluir o curso tendo apreendido os fundamentos da ciência e da técnica que sistematizam o conhecimento da área. Nesse sentido, eles trabalham para que a formação seja pensada para além da entrada no ensino superior ou do mercado de trabalho. Nessa concepção, o conhecimento transmitido no cotidiano escolar deve contribuir para a transformação da concepção que os estudantes têm de si mesmos e das relações sociais nas quais estão inseridos.

Para sua implementação, é primordial que o estudante consiga compreender como as partes se articulam para formar a unidade. Assim, para além do privilégio de uma parte sobre a outra, é fundamental a compreensão da educação como uma totalidade histórica. Isso permite a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho braçal, e não apenas a formação de filhos de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Considerando todos os debates, questionários aplicados e entrevistas realizadas é possível assinalar que não houve nos enunciados proferidos referência aos conceitos de escola unitária, formação omnilateral, dualidade educacional, politecnia e divisão social do trabalho. Isso demonstrou pouco conhecimento dos professores sobre os fundamentos políticos e ideológicos da proposta de integração entre formação geral e específica na linha de formação politécnica e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de sua operacionalização em termos pedagógicos. Dessa forma, é fundamental que os profissionais que atuam no curso técnico integrado em agropecuária entrem em contato com a literatura a respeito do tema e recebam formação que os permita desenvolver tal proposta. Depois de quase dez anos da promulgação da Lei nº 11.741/2008 e com base no retrocesso da lei que estabelece o que o governo Temer definiu como o “novo ensino médio”, a obrigatoriedade de, no mínimo, 50% das vagas da rede federal serem destinadas prioritariamente ao ensino técnico integrado ao médio deve ser vista como um avanço nas políticas educacionais.

Essa obrigatoriedade permite combater o aprofundamento da dualidade escolar proporcionada pela reforma do ensino médio do governo Temer. Além disso, é fundamental reafirmar a necessidade de implementação da proposta de organização do currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares com vistas à construção da escola unitária e do ser humano omnilateral.

Em última instância, a formação integrada predominante entre os professores do IFSP/Barretos, além de direcionar todos os esforços para a formação e qualificação da força de trabalho necessária para o desenvolvimento do setor produtivo, legitima um sistema pelo qual o trabalho humano é tratado como meio de valorização do capital. O padrão rígido de uma formação baseada na especialização precoce, assim como uma concepção de formação integrada, fragmentada e vazia de conteúdo científico a partir de uma perspectiva de flexibilidade dos processos são obstáculos que precisam ser superados para a construção de uma educação politécnica.

A superação desses obstáculos implica a geração de tempos e espaços docentes e discentes para a realização de atividades coletivas. Também é fundamental o incentivo e a criação de condições para o debate teórico-político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógicos.

Além disso, para que a formação integrada tenha possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante amplas, sucessivas e constantes aproximações, que permitam que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. Assim, para a construção de um curso técnico integrado ao ensino médio, é fundamental um mínimo de convergência sobre o ser humano e o profissional que se quer formar, bem como quais são as estratégias mais indicadas para traduzir didaticamente os valores e as perspectivas essenciais para construção desse cidadão.

## REFERÊNCIAS

- AGUA, Solange Vera Nunes de Lima D. et al. Formação Docente e as Mudanças na Sala de Aula: Um diálogo Complexo. *Pensamento e Realidade*, ano VIII, n. 17, p. 82-98, 2005.
- AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. *A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliações, percepções e desafios*. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ANDES-SN. *MEC pressiona para implantação da reforma do ensino médio em Institutos Federais*. Brasília: Andes-SN, 23 fev. 2012. Disponível em: <[andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9396](http://andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9396)>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. *A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da lei nº 13415/2017*. Brasília: Imprensa ANDES-SN, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Primeiro manifesto de 2018 em defesa do ensino médio integrado e da rede federal de EPCT*. Brasília: Andes-SN, 20 fev. 2018. Disponível em: <[portal.andes.org.br/imprensa/noticias/impult-190231059.pdf](http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/impult-190231059.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAKHTIN, Mikhael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALDIJÃO, Carlos; TEIXEIRA, Zuleide. *A educação no governo Lula*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- BATISTA, Roberto Leme. Trabalho, Educação e a ideologia da cidadania. In: BATISTA, Eraldo Leme. MULLER, Meire Terezinha (Org.). *Realidades da Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Alínea, 2015. p. 125-144.
- BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. Institutos Federais: Inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 358-376.
- BORGES, Helena. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 08 dez. 2016. Disponível em: <[redebrasilatual.com.br/educação/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-mas-mec-ignora-5101.html](http://redebrasilatual.com.br/educação/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-mas-mec-ignora-5101.html)>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. *The Intercept Brasil*, 20 out. 2017. Disponível em: <[theintercept.com/2017/10/20/sob](http://theintercept.com/2017/10/20/sob)>.

aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Decreto-lei nº 9.613*, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/civil03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/civil03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1999.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/546212.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. Barretos, São Paulo: Ministério da Educação; Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Discurso do Presidente da República, Michel Temer durante cerimônia de Sanção da Lei do Novo ensino médio*. Palácio do Planalto, 16 fev. 2017b. Disponível em: <[www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos-do-presidente-da-republica/-discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-sancao-da-lei-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto](http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos-do-presidente-da-republica/-discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-sancao-da-lei-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRESSAN, Vera. *Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica*. 2006. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez 2011.

CARRANO, Paulo. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. *Anped*, Rio de Janeiro, 17 mar. 2017. Disponível em: <[www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil](http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CIAVATTA, Maria. Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr.2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Org.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Acesso em: 25 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe operária na Inglaterra*. Tradução: B.A Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FERNANDES, Jarina R. *A integração das tecnologias da Informação e Comunicação ao Currículo no Proeja*. 2012. 329 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 207-292, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Oliveiros S. *Os 45 cavaleiros Húngaros: Uma leitura dos cadernos de Gramsci*. São Paulo: Hucitec, 1986.

FERRETTI, Celso J. Reformulações no Ensino Médio. *HOLOS*, v. 6, ano 32, p. 71-91, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - FNE. *FNE aprova 45º nota pública sobre medida provisória relativa ao ensino médio*. Brasília: Sintepe, 22 set. 2016. Disponível em: <[www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/4448-fne-aprova-45-nota-publica-sobre-medida-provisoria-relativa-ao-ensino-medio](http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/4448-fne-aprova-45-nota-publica-sobre-medida-provisoria-relativa-ao-ensino-medio)>. Acesso em: 25 maio 2018.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho; SAUERBRONN, Sidnei. *Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil*. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 29-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A Travessia Social. Uma Ponte para o Futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20%20PMDB\\_LIVR LIV\\_PNTE\\_PARA\\_O\\_FUTURO.pdf](http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20%20PMDB_LIVR LIV_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

GERALDI, José Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGE-GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DOS DISCURSOS (Org.). *Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana -Caderno de Estudos IV*. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19-39.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro e João editores, 2014.

GOMES, Hélica Silva Carmo; BATISTA, Eraldo Leme. Educação para a Práxis: contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação profissional. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. *Realidades da Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Alínea, 2015. p. 53-64.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Editora Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

\_\_\_\_\_. *Escritos Políticos*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*, Volume 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. A Transformação Político-Econômica do Capitalismo do Final do séc. XX. In: \_\_\_\_\_. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HELMER, Ester Almeida. *O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo*. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HOBBSBAWM, Eric J. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB. *Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica no mundo*. Brasília: IFB, 08 dez. 2016. Disponível em: <[www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo](http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP. *Plano de desenvolvimento Institucional (2014-2018)*. São Paulo: IFSP, 2014.

IFSP. *Relatório de Gestão do Instituto Federal de São Paulo*. São Paulo: 2018. Disponível em: <[https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento\\_institucional/137-relatorio-de-gestao?showall=&start=1](https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento_institucional/137-relatorio-de-gestao?showall=&start=1)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

JUNQUEIRA, Victor Hugo. *Educação, trabalho e ideologia: Análise da relação agronegócio educação na região de Ribeirão Preto-SP*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KUENZER, Acacia Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, XI, jul. 2016, Curitiba. *Anais...* Porto Alegre: Anped Sul, 2016. p. 1-22. Disponível em: <<http://anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educação-e-trabalho.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

MACIEL, Antônio Carlos; JACONELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da Educação integral politécnica: da Teoria à prática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 39, p. 473-488, abr./jun. 2017.

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

MARRONE, Beatriz. Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”. *Época*, 10 ago. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticias/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MARTINS, Gilberto A.; THEÓPHILO, Carlos R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das competências. In: NEWTON, Duarte (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

\_\_\_\_\_. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-17.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. Instruções aos delegados do conselho central provisório. In: MARX; ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun. 2017.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. *Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnica-profissional – estudando o caso do CEFET/MA*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 419-433.

MORENO, Ana Carolina. Governo exclui 96% dos Institutos Federais em divulgação do Enem por escola. *G1*, 06 out. 2016. Disponível em: <[g1.com/educação/noticias/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml](http://g1.com/educação/noticias/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardozo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n° 746/2016 (lei 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica Educação profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. *Holos*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

\_\_\_\_\_. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: Possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-984, jul./set. 2010.

MOVIMENTO MAPA EDUCAÇÃO. Entrevista com o secretário de Educação Básica Rossieli Soares da Silva. *Movimento Mapa Educação [blog]*, 24 set. 2016. Disponível em: <[mapaeducacao.com/blog/entrevista-com-secretario-de-educacao-basica-rossieli-soares-da-silva](http://mapaeducacao.com/blog/entrevista-com-secretario-de-educacao-basica-rossieli-soares-da-silva)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016.

ORSO, Paulinho José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*, v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 233-260.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-44.

REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. *Os Limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais*. 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

REYES, Cláudia Raimundo; ZUIN, Poliana Bruno. As influências de uma parceria entre leitor e escritor na produção de Textos. *Acolhendo a Alfabetização nos países de língua Portuguesa*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 25-48, mar./ago. 2012.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 26. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

SANTOS, Danielle; NADALETTI, Cristiane Letícia; SOARES, Martha Senghi. O ensino médio Integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 90-105.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação Brasileira: estrutura e Sistema*. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*, v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende. *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/11/2008*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Projetos de reformulação do ensino médio e Inter-relações com a educação profissional: (Im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 71-89.

TEIXEIRA, Lidiane. *A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores*. Análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa Sparelonzi. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*, v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 279-290.

YIN, R. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.