



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

JOÃO ANTÔNIO ROCHA

**A IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO:
o *velho* resiste em morrer e o *novo* não consegue nascer**

SÃO CARLOS
2023

JOÃO ANTÔNIO ROCHA

**A IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO:
o *velho* resiste em morrer e o *novo* não consegue nascer**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO CARLOS
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato João Antonio Rocha, realizada em 27/07/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)

Prof. Dr. Celso João Ferretti (CEDES)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que, de alguma forma, contribuíram com o percurso que me trouxe até aqui.

Ao meu orientador, Paolo Nosella, a quem agradeço profundamente pela confiança depositada em meu trabalho e, sobretudo, pela sua generosidade, pelo seu exemplo ético-político e a sua luta por uma educação que leve à liberdade.

Às professoras Nora Krawczyk e Mônica Ribeiro, agradeço por me apresentarem os primeiros textos de Antonio Gramsci e por me introduzirem na luta por um ensino médio público que atenda aos interesses e necessidades dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Aos professores Celso João Ferretti, Marcos Francisco Martins, Manoel Nelito e José Deribaldo Gomes dos Santos, que prontamente atenderam ao meu convite para comporem a comissão avaliadora do meu trabalho.

Aos camaradas do grupo de pesquisa Ler Gramsci: para pensar a Política e a Educação da (UFG), um especial agradecimento à Maria Margarida Machado, que, sem dúvida, foi a pessoa mais humana e dedicada à leitura de Gramsci que conheci durante a elaboração do meu trabalho.

Aos professores/amigos Letícia Lenzi, José André Banhos, Vagno Emygdio Machado Dias e Abelardo Araújo que, generosamente, leram o meu trabalho.

Aos amigos que sempre estiveram presentes, especialmente Almir Breguedo, Guilherme Hischiavam, Thales Emanuel, que foram fundamentais para que eu conseguisse superar o desafio de escrever minha pesquisa, mesmo diante de tempos sombrios. Sem vocês, teria sido muito mais difícil superar três anos de pandemia da Covid-19 e resistir ao governo do genocida Bolsonaro.

À minha família, pelo amor incondicional, especialmente minha mãe, Maria Madalena, e minha irmã Patrícia Rocha, pela paciência e orações.

Ao Instituto Federal de Educação de São Paulo, pela concessão de licença capacitação para elaboração da tese.

A todos, minha profunda gratidão.

*O passado não conhece o seu lugar ele
teima em aparecer no presente*
(MARIO QUINTANA)

*Não há nenhuma questão escolar que
esteja fora da política*
(PISTRAK)

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são parte de um processo de reordenamento e reconfiguração da educação profissional, iniciado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, após a sanção do Decreto n.º 5.154/2004, em substituição ao de n.º 2.208/1997, anteriormente sancionado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A presente tese, fundamentada numa análise teórico-crítica da política para a educação profissional que permeou os governos Lula/Dilma (2003-2016), tem como objetivo principal investigar e analisar o processo de construção da identidade dos Institutos Federais a partir da compreensão dos seus dilemas político-pedagógicos. No que diz respeito ao procedimento teórico-metodológico, inicialmente, buscamos elaborar um estudo sobre a trajetória da rede de escolas técnicas federais do Brasil, com base nos documentos, diretrizes e legislação que orientaram a concepção de criação dos Institutos Federais. Em seguida, através de uma revisão bibliográfica associada à análise de fontes documentais e documentos legais, essa pesquisa pretendeu compreender a trama que se esconde por trás das políticas educacionais, que historicamente direcionam os jovens mais pobres para o ensino médio profissionalizante. Constatamos que, para melhor compreensão das faces da crise dos Institutos Federais, é pertinente identificar os dilemas que têm orientado as (in) decisões político-pedagógicas da nova institucionalidade dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Instituto Federal; Educação Profissional; Escola Politécnica; Escola Unitária.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education Science and Technology are part of a process of reordering and reconfiguring professional education, initiated by President Luís Inácio Lula da Silva after the sanction of Decree No. 5,154/2004, replacing that of No. 2,208/1997, previously sanctioned by former President Fernando Henrique Cardoso. This thesis, based on a theoretical-critical analysis of the policy for professional education that permeated the Lula/Dilma governments (2003-2016), has as its main objective to investigate and analyze the process of construction of the identity of the Federal Institutes from the understanding of their political-pedagogical dilemmas. With regard to the theoretical methodological procedure, initially, it was sought to elaborate a study on the trajectory of the network of federal technical schools in Brazil, based on the documents, guidelines and legislation that guided the conception of creation of the Federal Institutes. Then, through a bibliographic review associated with the analysis of documentary sources and legal documents, this research aimed to understand the plot that hides behind the educational policies that historically direct the poorest young people to vocational high school. It was found, therefore, that, in order to better understand the faces of the crisis of the Federal Institutes, it is pertinent to identify the dilemmas that have guided the (in) political-pedagogical decisions of the new institutionality of the Federal Institutes.

Keywords: Federal Institute; Professional Education; Polytechnic School; Unitary School.

RESUMEN

Los Institutos Federales de la Ciencia y la Tecnología de la Educación forman parte de un proceso de reordenamiento y reconfiguración de la educación profesional, iniciado por el Presidente Luís Inácio Lula da Silva tras la sanción del Decreto N.º 5.154/2004, en sustitución del Decreto N.º 2.208/1997, anteriormente sancionado por el ex Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta tesis, basada en un análisis teórico-crítico de la política de formación profesional que impregnó los gobiernos Lula/Dilma (2003-2016), tiene como objetivo principal investigar y analizar el proceso de construcción de la identidad de los Institutos Federales desde la comprensión de sus dilemas político-pedagógicos. Con respecto al procedimiento metodológico teórico, inicialmente, se buscó elaborar un estudio sobre la trayectoria de la red de escuelas técnicas federales en Brasil, basado en los documentos, directrices y legislación que guiaron la concepción de la creación de los Institutos Federales. Luego, a través de una revisión bibliográfica asociada al análisis de fuentes documentales y documentos legales, esta investigación tuvo como objetivo comprender la trama que se esconde detrás de las políticas educativas que históricamente dirigen a los jóvenes más pobres a la escuela secundaria vocacional. Se encontró, por lo tanto, que, para comprender mejor los rostros de la crisis de los Institutos Federales, es pertinente identificar los dilemas que han guiado las decisiones político-pedagógicas de la nueva institucionalidad de los Institutos Federales.

Palabras llave: Instituto Federal; Educación Profesional; Escuela Politécnica; Escuela Unitaria.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Características do neodesenvolvimentismo do governo Lula/Dilma..... | 36 |
| Quadro 2 – Organização do Sistema de Ensino da LDB (Lei n.º 4.024/61)..... | 76 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Mapa de Expansão da Rede EPT até 2005..... | 171 |
| Figura 2 – Mapa de Expansão da Rede EPT de 2005-2015..... | 172 |

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Evolução das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em milhares) nos governos Lula/Dilma.....125
- Gráfico 2 – Evolução da expansão do Ensino Técnico Integrado ao Médio e Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional por dependência. (x 1.000).....127
- Gráfico 3: Matrículas em Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Brasil (2013-2019).....173
- Gráfico 4: População Fora da Escola, Faixa Etária de 15 a 17 anos – Brasil (2007 a 2015).....178
- Gráfico 5 – Evolução Ed. Profis. Concomitante ou Subsequente (X 1.000) por Segmento.....179
- Gráfico 6 – Representação do número de matrículas em porcentagem (%). O valor em (%) é abstraído do total de matrículas no Ensino Médio do Brasil em cada ano.....180

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CONCEFET | Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CONDETUF | Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais |
| CONEAF | Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais |
| CONFETEC | Congresso Nacional de Educação Profissional e Tecnológica |
| CONIF | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEP | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional |
| EAA | Escola de Aprendizizes Artífices |
| EAF | Escola Agrotécnica Federal |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| ETF | Escola Técnica Federal |
| ETV | Escola Técnica vinculada a Universidade Federal |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFET | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IPEA | Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas |

| | |
|----------|--|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PISA | Programa Internacional De Avaliação Dos Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNP | Plataforma Nilo Peçanha |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PSDB | Partido Social Democrata do Brasil |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SENAC | Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SESI | Serviço Social da Indústria |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 Introdução | 16 |
| 1.1 Pressupostos Metodológicos..... | 23 |
| CAPÍTULO 2 | 30 |
| Rede de Determinações, Mediações e Tensões na Origem dos Institutos Federais | 30 |
| 2.1 Análise de Conjuntura..... | 30 |
| 2.2 Entre a esperança e a decepção..... | 30 |
| 2.3 Neodesenvolvimentismo e suas soluções em tempos de crise..... | 34 |
| 2.4 O olhar do Estado na perspectiva neodesenvolvimentista..... | 37 |
| 2.5 Educação básica no “olho do furacão” | 43 |
| 2.6 Educação profissional: apontamentos históricos e suas determinações econômicas, políticas e educativas..... | 55 |
| 2.7 Institutos Federais no horizonte à frente..... | 62 |
| CAPÍTULO 3 | 72 |
| Reflexões Acerca dos Institutos Jurídico-Políticos que Antecedem a Criação dos Institutos Federais | 72 |
| 3.1 Das escolas técnicas industriais ao fracasso da escola única do trabalho..... | 73 |
| 3.2 Determinações da teoria do capital humano e a influência do banco mundial..... | 79 |
| 3.3 Ensino médio profissional à luz da LDB de 1996..... | 85 |
| 3.4 A nova LDB e o Decreto n.º 2.208/97 — a educação profissional como subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino..... | 94 |
| 3.5 Decreto n.º 2.208/1997 — ampliando a análise..... | 105 |
| 3.6 Decreto 5.154/2004 — emancipação protelada..... | 111 |
| CAPÍTULO 4 | 123 |
| Institutos Federais — “Nova Institucionalidade” na Rede Federal EPT | 123 |
| 4.1 Processo histórico e contradições — proposta de criação e expansão dos IFs.... | 123 |
| 4.2 Universidade Tecnológica <i>versus</i> Instituto Federal..... | 142 |
| 4.3 Dualidade e diferenciação como princípio da organização escolar..... | 147 |

| | |
|---|------------|
| 4.4 Fundamentos estruturantes da ação: transversalidade; verticalização e territorialidade..... | 154 |
| 4.5 Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão..... | 160 |
| 4.6 Articulação entre os ifs, desenvolvimento regional e arranjos produtivos locais..... | 165 |
| 4.7 A expansão da rede EPT e seus sentidos..... | 171 |
| CAPÍTULO 5..... | 182 |
| Abordagem Crítica Sobre o Uso do Princípio Tecnológico nos Institutos Federais..... | 184 |
| 5.1. Fundamentos e apropriações: técnica, ciência e tecnologia..... | 184 |
| 5.2. Perspectivas histórica para o debate da (C&T) na educação do Brasil..... | 192 |
| 5.3 Esfera conceitual: tecnologia e determinismo tecnológico..... | 204 |
| CAPÍTULO 6..... | 210 |
| O Dilema Político-Pedagógico na Concepção dos IFs..... | 210 |
| 6.1 O problema pedagógico..... | 210 |
| 6.2 Educação Politécnica..... | 212 |
| 6.3 Educação politécnica – crítica da crítica..... | 222 |
| 6.4 A tradutibilidade da escola unitária..... | 230 |
| 6.5 Confronto teórico e ideológico..... | 237 |
| Considerações Finais..... | 237 |
| Referências Bibliográficas..... | 245 |
| Legislação e Documentos..... | 268 |
| Anexo 1..... | 270 |
| Anexo 2..... | 277 |

1 INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados às políticas públicas possuem como inconveniente o fato de se debruçarem sobre uma realidade de altíssima instabilidade. Não há como iniciar qualquer conversa sem pontuar que, entre os anos de 2019-2022, tempo de duração de nossa pesquisa, marcou o fim de um período em que o clima político nacional mudou muitas vezes, indo desde o ‘céu de brigadeiro’, com os animadores índices de crescimento econômico durante os governos Lula, 2003-2010 e à ‘tempestade’, com o impeachment da presidenta Dilma em 2016. O Brasil deixou de ser o país do futuro para se tornar o país do presente, sem perspectivas significativas, sobretudo no que diz respeito à Educação.

Em 2016 muitos brasileiros acompanharam desolados a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos da América (EUA), o que provocou uma profunda inclinação à direita, com seu novo neoliberalismo nacional e hiper-reacionário. Em 2018, no Brasil, igualmente representante de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente defendendo um neoliberalismo dependente-conservador, subsidiado por uma pauta de costumes que levou o Brasil a inúmeros retrocessos sociais e econômicos. Junto a isso, no início de 2020, deu-se também a pandemia mundial da Covid-19, que acentuou a profunda crise de hegemonia pela qual o Brasil e o mundo vinham passando.

Em termos de Brasil, os noticiários eram/são unânimes em dizer: “Bolsonaro escolheu estudantes, professores e todos que prezam pela educação pública para serem seus antagonistas” (UOL, 2019). Ao contrário do que Bolsonaro pretendia, as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apesar de sofrerem diversos ataques, tornaram-se uma relevante e significativa trincheira no cenário educacional brasileiro atual. Quanto aos Institutos Federais, o movimento de resistência ao desmonte da sua institucionalidade demonstrou que estes têm um enorme potencial, inclusive para deixar de ser apenas uma política pública de governo focalizada em educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais, para Souza (2015), por serem um aparelho privado de hegemonia¹, possuem a capacidade de mediar conflitos de classe que, emergidos da

¹ Aparelho Privado Hegemônico (APH) é um termo utilizado por Gramsci com frequência nos seus escritos carcerários (Gramsci, marxista militante do Partido Comunista Italiano, foi preso em 1926 pelo regime fascista italiano, e, durante o período em que esteve prisioneiro, escreveu 33 cadernos de tipo escolar, sendo quatro de tradução, denominados Cadernos do Cárcere). O termo APH, em seu pensamento, pode ser entendido como uma estrutura material que se organiza com o propósito de manter, defender ou desenvolver determinada ideologia. De acordo com Fontes (2018), os APHs (escolas públicas ou privadas, entidades,

desigualdade de oportunidade gerada pelo desemprego estrutural, servem para a propagação da ideia de que a razão do desemprego é a carência de qualificação. Contudo Souza (2015) também compreende que a forte base social e crítica dos Institutos Federais reúne condições de ser redimensionada para atender à função de formação do trabalhador em todos os seus aspectos. Dessa forma, defendemos que os IFs, potencialmente, guardariam os germens de uma escola única, capaz de atender à totalidade dos jovens das classes subalternas no Brasil, a partir dos interesses dessas classes. De acordo com Gramsci (2001), a escola que interessa aos grupos subalternos neste nível de ensino é uma única escola de ensino médio que priorize a cultura geral humanística, tendo em vista que, posteriormente, “deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Em outras palavras, uma escola da massa que forma seus próprios dirigentes e especialistas.

O professor Paolo Nosella, em nossas reuniões de orientação, insistia que o momento do doutorado é propício à manifestação do processo de autoeducação, ou seja, somos seres sociais, culturais e, com nossa história, construímos nossa identidade através de um processo complexo. É no processo pessoal de autoconhecimento, ao longo da vida, que vamos solidificando nossa trajetória. Minha história com o ensino médio começou em 2004, como professor de Filosofia na rede estadual de educação de São Paulo. À época, com a criação do programa São Paulo Faz Escola, iniciou-se um processo de padronização do currículo que resultou no apostilamento e engessamento dos conteúdos a serem trabalhados e os respectivos prazos para a execução. Paralelamente, como professor e filiado ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), participei da criação de um coletivo de professores de Filosofia cujas reuniões semanais serviam para discutir e resistir ao enquadramento e enxugamento dos conteúdos que o governo estadual impunha aos professores.

Em 2011 ingressei no mestrado pela UFSCar e a pesquisa desenvolvida teve como objetivo compreender o processo de constituição da autonomia do sujeito aluno no âmbito do ensino médio, mais especificamente a partir da disciplina de Filosofia e do referencial teórico proposto por Theodor W. Adorno. Quatro anos depois ingressei no Instituto Federal de São Paulo como professor de filosofia. Dadas as condições e o incentivo à pesquisa presente em toda a Rede Federal em 2017, após a aprovação da Medida

ONGs, sindicatos, partidos etc.) em Gramsci são a chave para a compreensão de como funciona a dominação de classe.

Provisória (MP) n.º 746/2016, que tratou da reforma do ensino médio, decidi me inscrever em uma disciplina temática do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, ofertada pelas professoras Nora Krawczyk (Unicamp) e Mônica Ribeiro (UFPR). O objetivo era estudar a reforma do ensino médio imposta na MP pelas forças hegemônicas do Estado. Desde então passei a ter contato com diversos temas que diziam respeito ao ensino médio, a partir de interpretações propostas nas reflexões do pensador Antonio Gramsci.

No segundo semestre de 2018 concluí a graduação em Direito e apresentei o TCC intitulado *MEDIDA PROVISORIA n.º 746 de 2016: implicações educacionais e jurídicas*. No início de 2019 fui aprovado para o doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Lembro-me de que, na primeira reunião com os orientandos, o professor Paolo Nosella, consciente de nossas inquietações, dúvidas e receios, escreveu na lousa *Ibis Redibis Non Morietur*, “Irás Voltará Não Morrerás”². Após alguns questionamentos, já que não houve ali muita compreensão do excerto, ele então reescreveu a frase com as devidas pontuações: “Irás. Voltarás? Não! Morrerás!”. Feito isso, direcionou a nós a reflexão sobre qual leitura nos convinha.

Generoso, o professor Paolo Nosella dizia que teríamos liberdade intelectual para trilhar nossa percepção acerca do objeto de pesquisa, mesmo assim nos alertava para o fato de que tudo depende dos interesses de quem escreve, a teoria pode servir até para defender posições divergentes que contrariam a própria teoria. Aliás, fora do contexto, o texto é um pretexto. Toda pesquisa é uma leitura acerca de um objeto, as interpretações que são feitas desse objeto podem ser favoráveis ou desfavoráveis. No entanto mesmo a adjetivação favorável ou desfavorável dependerá da posição ideológica e/ou prática do leitor frente ao objeto.

No fim de 2016 consegui ser removido do *campus* de Votuporanga-SP para o de Catanduva-SP, minha cidade natal. Assim, em 2017, eu estava em um *campus* emblemático para a história da minha cidade, não somente porque foi construído à época na região mais periférica da cidade, mas também porque sua instalação representava o fechamento de um ciclo de políticas públicas contra a pobreza extrema da população

² Alexandre Magno queria saber o destino que teria em uma guerra próxima. Ela teria respondido “irás voltarás não morrerás lá”. Interpretado pelo interessado como “Irás. Voltarás. Não morrerás lá”. Só que Alexandre deixou seu jovem corpo enterrado na Babilônia. E os generais foram pedir explicações. A pitonisa só completou a pontuação do texto, que ficou assim: “Irás. Voltarás? Não. Morrerás lá”.

daquela região que envolveu diversos setores da sociedade. O Bairro Eldorado fora criado em uma ação de desfavelamento, o que resultou em aproximadamente cem (100) casas construídas em regime de mutirão. Estava tudo ótimo! A escola ideal em um bairro também ideal, com vistas à aplicação de uma proposta de educação emancipatória.

À vista disso, o que explicaria o fato de os jovens pobres do bairro Eldorado, e adjacentes, serem minoria dentro da instituição? Em 2019, considerando um universo de 360 alunos/as, em todo o Ensino Médio Integrado tinha-se, no máximo, quatro estudantes moradores do bairro. Essa realidade se mostrava contraditória, visto que a escola pensada para os jovens que vivem do trabalho produtivo não era a ‘escolhida’ por eles. Particularmente, considero que os Institutos Federais precisam se aproximar mais da comunidade, romper com as vestes que os situam no seio de um estigma que também assola a Universidade, como se ambos fossem um lugar pensado para poucos.

Por um lado, ainda que os Institutos Federais desenvolvam continuamente ações pedagógicas inclusivas, ratificando o compromisso com a inclusão e a diversidade, que implantem políticas de acesso desenvolvidas por meio de ações afirmativas que garantam o êxito e a permanência de jovens pobres, indígenas, negros e pardos oriundos de escolas públicas nas referidas instituições, a exemplo das cotas raciais e sociais. É inegável que as presenças desses jovens tensionam o tempo todo o debate político e as estruturas das instituições. Por outro lado, também é verdade que os Institutos Federais não foram pensados como uma política pública direcionada à totalidade dos jovens pobres, que, por direito, deveriam ter acesso a uma educação de nível médio qualitativa e socialmente referenciada.

Ao selecionar os estudantes que poderão acessar o Ensino Médio Integrado (seja por meio de provas de seleção (vestibulinho), análise de histórico ou sorteio), replicamos a escola dicotômica, uma vez que essa seleção não se dá de maneira equânime para todos, afinal há muitos que continuarão privilegiados, ou seja, os filhos dos dirigentes continuam a ser encaminhados para uma escola de ensino médio privada que privilegia a cultura geral com foco no vestibular. Conforme dados do INEP, no início de 2022, o ensino médio privado contabilizava cerca de 935 mil alunos (12%), demonstrando que majoritariamente as matrículas são efetivadas no ensino médio público. Assim foi possível constatar aproximadamente 6,829 milhões de alunos (87,5%) matriculados no ensino público. Desses, pelo menos 84,5% estão nas redes estaduais e apenas 229 mil das matrículas (3%) nos Institutos Federais, cursando o Ensino Médio Integrado.

Esse trabalho parte da compreensão de que os Institutos Federais expressam contraditoriamente uma proposta pedagógica de “educação unitária”³ sob a perspectiva da emancipação humana para a superação da subalternidade. Contudo, é fato que, como política pública para a educação de nível médio e mesmo possuindo uma ampla capilaridade nacional, os Institutos Federais representam pouco no número total de vagas para a educação de nível médio nacional. As políticas públicas, segundo Azevedo (1997), podem ser consideradas como o Estado em ação, dando-lhe visibilidade e materialidade consoante o momento histórico.

A criação dos Institutos Federais é apontada por Machado (2011) como inovação paradigmática em relação à agenda da educação profissional de nível médio – os IFs deveriam estabelecer um diálogo efetivo entre o processo de ensino e o de aprendizagem, ambos alicerçados no tripé: ensino, pesquisa e extensão, levando o aluno à construção de saberes que poderiam ser utilizados para atender à pluralidade das demandas sociais. São configurações complexas e novas que suscitam uma quantidade enorme de novas pesquisas educacionais, focalizando a natureza dessas instituições, sua relação com o conjunto das políticas públicas educacionais, bem como as reformas educacionais ou programas que culminaram na sua (re)estruturação organizacional, (re)definições curriculares, além da articulação do ensino técnico integrado ao médio.

A reformulação legal, iniciada em 2008, na rede federal de educação profissional e a criação dos Institutos Federais obriga que esses reformulem suas identidades institucionais, desafiando-os “[...] a identificar as parcerias estratégicas, mobilizar ativos locais, explorar potencialidades e oportunidades, a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que se situam: os físicos-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais” (MACHADO, 2011, p. 372).

A recente história de expansão dos Institutos Federais compõe sua trajetória histórica da rede federal de educação profissional, conferindo-lhes especificidades

³ A utilização do termo/conceito “educação unitária” e/ou “escola unitária” estará presente em toda nossa pesquisa, sempre pensado a partir das formulações gramscianas para “escola unitária”. Por ora, para que o leitor se aproxime do conceito, retomamos algumas sínteses da explicação acerca desse termo/conceito produzidas por Martins (2021). Conforme explica o autor, “a escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais [...]” (p. 4), e continua Martins (2021), “a formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, [...]” (p. 12). A “escola unitária” aqui é pensada como uma etapa final do ensino médio, sendo “uma proposta educacional para a emancipação humana, inserida na atual conjuntura, não pode prescindir de defender a superação radical do sistema capitalista juntamente com a rejeição a suas propostas educativas.” (AMARAL, 2021, p. 396).

próprias que passam a desafiar e caracterizar a identidade da *nova institucionalidade*⁴. A novidade dos seus fundamentos político-pedagógicos aguça a necessidade de estudos acerca deste fenômeno social como parte de uma dinâmica da sociedade que representa os interesses da fração de classe dominante.

A criação dos Institutos Federais é parte de um arranjo institucional iniciado em 2007, que buscou unificar e/ou integrar os já existentes CEFETs, EAFs e ETUFs. Não estávamos diante de uma nova institucionalidade somente por considerar mais uma mudança de nomenclatura, a exemplo de outras já ocorridas na história, os termos da unificação e/ou integração não eram apenas patrimoniais e imobiliários, mas também agregavam fatores complexos, dentre os quais professores e técnicos administrativos das escolas unificadas formariam um só corpo social no interior dos atuais Institutos Federais, o que tornaria obrigatório o convívio entre distintas culturas escolares, afinal cada instituição existente possuía trajetórias peculiares.

O que se destaca é que, no cerne da (re)estruturação organizacional e patrimonial, os fundamentos político-pedagógicos nascentes da nova institucionalidade que, em tese, deveriam gerir o programa de expansão das unidades escolares, estão dentro de um conjunto de políticas públicas para a educação profissional, em que o Estado se torna responsável pela expansão, implantação e manutenção das escolas que compõem a rede federal. A expansão dos Institutos Federais nos treze anos de governo do PT, como demonstraremos, nunca superou 4% da totalidade das matrículas do ensino médio do Brasil (Gráfico 6).

Para o cientista político André Singer (2012), porta-voz da Presidência da República no primeiro mandato de Lula, em um movimento de aproximação de um eleitorado fora da influência do PT, inaugura-se uma nova fase de organização das políticas públicas. Focalizadas para segmentos ou grupos, as políticas sociais cooptavam e produziam um consenso, e, apesar da aparência de um desenvolvimento social e econômico, ainda escondem uma essência de ideologia burguesa que deseja manter as

⁴ Em sua pesquisa, Silva (2022) apresenta o conceito de institucionalidade da escola a partir dos textos de Antônio Candido. Silva (2022) sustenta que a institucionalidade de uma escola é a estrutura total, ou seja, a estrutura formal e informal. Sendo assim, uma nova institucionalidade é formada a partir das relações que, oficialmente, podem ser previstas pelo Legislador, bem como das relações e dinâmicas que não são previstas, pois são determinadas pelas dinâmicas dos grupos sociais. O que leva o pesquisador a concluir que, “com efeito, mesmo estando sempre presente na institucionalidade da escola, a normatividade e o controle estatais não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis” (SILVA, 2022, p. 79).

classes subalternas, mesmo permitindo algumas melhorias nas suas condições materiais de vida.

As mesmas aproximações são feitas por Remi Castioni *et al.* (2019), para falar do papel do Estado no governo Lula/Dilma em relação à oferta de educação pública. No início do governo do PT a composição do MEC não era promissora, afinal as tendências políticas do campo progressista, que disputavam espaço antes da formação do governo, passaram a compor o MEC, sem que as tendências políticas antagônicas perdessem espaço, como já era esperado. Para Remi Castioni *et al.* (2019), o MEC somente começa a se beneficiar “quando o petismo se encontra com o lulismo” (p. 9). Respalado no perfil de Fernando Haddad, que assumiu em julho de 2005 como Ministro da Educação, um período de estabilidade alcançou as ações da educação profissional. Assim, ao seu modo, ‘os governos de coalisão petista’ avançaram e imprimiram sua marca na expansão do ensino profissional como uma política de Estado, que ideologicamente mantém ‘tudo como dantes no quartel de Abrantes’. Na outra ponta, conseguiram êxito na política de Governo, com a criação e expansão dos Institutos Federais, conformando e acomodando interesses corporativos e políticos partidários.

Entre os educadores/pesquisadores marxistas que compõem o nosso arcabouço teórico, são unânimes em reconhecer que a criação dos Institutos Federais, uma escola com novo padrão de edificação, bibliotecas, laboratórios, ginásios esportivos e professores altamente qualificados, oferece novas condições objetivas para os sujeitos que dela participam. De outro lado, é ‘terra boa’ para a experiência de uma nova concepção político-pedagógica de escola para o ensino médio. Portanto, para esses intelectuais marxistas, as novas condições objetivas estruturais, associadas a uma nova organização curricular e a novas práticas educativas, contribuiriam com a construção de novas relações sociais proponentes de uma unidade entre trabalho e educação, entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria.

Compreendemos que as contradições, disputas e dilemas da história da educação profissional do Brasil e da criação dos Institutos Federais são manifestações que descrevem o fenômeno, entretanto, a apreensão do fenômeno passa pela compreensão da totalidade social, da qual os Institutos Federais são parte. Isso se justifica uma vez que os dilemas político-pedagógicos que perfazem a nova institucionalidade dos Institutos Federais combinam disputas teóricas entre educadores/pesquisadores do campo marxista e práticas neodesenvolvimentistas do governo Lula.

Não obstante os dilemas político-pedagógicos em questão sejam parte de um complexo conjunto de outros problemas político-sociais, sob o 'guarda-chuva' dos dilemas político-pedagógicos, entendemos que é possível trilhar um caminho para melhor compreendermos as faces da crise dos Institutos Federais, afinal são esses dilemas que têm orientado as (in)decisões políticas, as representações sociais e a organização dos Institutos Federais.

1.1 Pressupostos metodológicos

A elaboração de uma tese é o resultado de múltiplas decisões. O autor não apenas define o tema, o problema, mas também o seu referencial teórico, escolhendo quais serão os autores, livros e textos que melhor dialogam com aquilo que se pretende produzir. Contudo o método de análise científica requer, às vezes, movimentos de aproximação e distanciamento em relação ao objeto pesquisado. O que não significa que a tese seja neutra, já que o momento da escrita é também um momento de posicionamento político. Se é verdade que toda pesquisa tem um caráter político, também é verdade que, durante a pesquisa, devemos dizer aos leitores como pensamos e por quê.

Em se tratando da presente pesquisa, foram nossos anseios e dúvidas, enquanto professor de filosofia do Instituto Federal de São Paulo, que se transformaram nas questões geradoras do estudo: qual a importância dos Institutos Federais para o conjunto das políticas públicas para o ensino médio? Os Institutos Federais, seus princípios e concepções guardam relação com qual pedagogia socialista? Em que medida a prática dos Institutos Federais pode servir de exemplo para uma proposta que tenha como objetivo o ensino médio unitário?

Certamente estamos diante de questões complexas, com muitas divergências e disputas teórico-práticas também complexas. Os dilemas acerca da organização curricular dos Institutos Federais, com seus princípios e finalidades, ocultam a verdadeira e mais importante discussão, a dicotomia – *escola do saber versus escola do fazer*. Os Institutos Federais refletem a natureza contraditória da educação escolar, que não pode ser simplesmente dissipada por meio de uma organização metodológica 'integrativa', ou seja, a integração da profissionalização com o ensino médio.

A primeira hipótese que nos norteia nesta pesquisa é a de que a política para a educação profissional de nível médio no Brasil, iniciada entre os anos de 1995 e 2002,

nos governos FHC, através do Decreto n.º 2.208/1997, cumpria os ditames neoliberais para o período. Da mesma forma, a política educacional voltada à educação profissional de nível médio, implementada nos governos Lula/Dilma e posteriormente redirecionada pelo Decreto n.º 5.154/2004, não tratou da dualidade escolar que norteia os sistemas educacionais brasileiros. A edição do Decreto n.º 5.154/2004 não enfrentou a histórica dualidade educativa brasileira e, ainda, permitiu o surgimento de uma nova reconfiguração dual para o ensino profissional de nível médio. Com a aprovação da Lei n.º 11.892/2008, adicionou-se à história recente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) uma nova institucionalidade chamada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A segunda hipótese é a de que a tensão entre formação para o saber *versus* formação para o fazer internamente fomenta outras difusas disputas. O que era um fenômeno teórico ganha forma nas ações das múltiplas frações das comunidades escolares: alunos, servidores, técnicos administrativos, professores das áreas técnicas e professores das áreas de formação geral, assim, divergem ou aglutinam a depender da pauta. Portanto os interesses econômico-corporativos dos servidores da nova institucionalidade também tensionam o processo de construção da *identidade* dos *Institutos Federais*.

Essas constatações nos levaram a mais uma pergunta: como vêm se processando os dilemas entre escola do fazer *versus* escola do saber, no processo de construção da *identidade* dos *Institutos Federais*? Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar o processo histórico e as determinações que perpassam a construção da identidade na nova institucionalidade dos Institutos Federais a partir da compreensão dos seus dilemas político-pedagógicos. Para cumprir o proposto, elegemos alguns objetivos específicos:

a) investigar a concepção político-ideológica que guiou a política pública para a educação profissional dos governos Lula/Dilma e orienta a criação dos Institutos Federais;

b) verificar e diferenciar na legislação educacional do período como se “resolve” a discussão sobre a relação entre ensino médio propedêutico e ensino médio profissionalizante;

c) analisar os fundamentos históricos e filosóficos do dilema escola unitária *versus* escola politécnica e demonstrar como a indefinição teórica impossibilita (ou mesmo trava) materializar práticas difusas ou antagônicas;

d) identificar e analisar os fundamentos dos princípios estruturantes da ação Institutos Federais.

Para a compreensão dos dilemas político-pedagógicos elencados acima, foi preciso uma análise das concepções históricas, contradições e determinações que precedem a concretização das políticas públicas para a rede de Educação Profissional Tecnológica (EPT) dos governos Lula/Dilma. A efetivação de diferentes tipos de educação para distintas classes sociais não é fato novo, essa diferenciação é a mesma observada na organização da estrutura de sociedade capitalista. Assim como os demais aparelhos ideológicos do Estado presentes na sociedade civil⁵, a escola guarda um vínculo orgânico e dialético com outros elementos da estrutura e superestrutura. Por certo, é verdade, ao mesmo tempo em que a educação é constituída pela estrutura social ela também a constitui.

Para realizar a análise proposta por nossa investigação, com a finalidade de compreender a diversidade relacionada à questão, sobretudo aquelas que mais influenciam as políticas educativas dos Institutos Federais. Apoiamo-nos numa pesquisa de caráter bibliográfico e documental, examinamos documentos institucionais, leis, decretos e pareceres que nos ajudaram a contar a história da educação profissional e moldaram as concepções, princípios, objetivos e finalidades dos Institutos Federais.

Para a análise dos aspectos conjunturais, políticos e sociais do Estado e dos governos Lula e Dilma baseamo-nos em autores críticos do campo marxista, que apontam como positivos os avanços nas políticas sociais ao longo dos treze anos de governo do PT. No entanto esses autores consideram que o governo Lula dispensou as políticas sociais universais para a totalidade dos setores pobres da população, elegendo como prioridade políticas focalizadas e compensatórias, ideologicamente alicerçadas em uma agenda nacional desenvolvimentista, também denominada neodesenvolvimentismo neoliberal. Entre os pesquisadores críticos estão André Singer (2012), Armando Boito Jr. (2012a, 2012b), Décio Saes (2020), Emir Sader (2013) e Roberto Leher (2010).

⁵ É relevante demonstrar como compreendemos o conceito de "sociedade civil" a partir de Gramsci, uma vez que há uma variedade de significados que carregam a mesma expressão. Marx define a sociedade civil como uma arena da luta de classes, onde se desenvolve o reino privado das relações entre os indivíduos. Para Gramsci (2007, p. 21), a sociedade civil é "um conjunto de organismo designados vulgarmente como 'privados' (...)". A sociedade civil é composta pelo sistema escolar, pelos sindicatos, pelas organizações profissionais, pelos órgãos de cultura e imprensa, pelos sindicatos etc. Como o leitor pode perceber, a sociedade civil é composta pelos chamados "aparelhos privados de hegemonia". Termo presente na 1ª nota de rodapé.

Objetivando compreender a teoria de educação emancipadora presente no pensamento marxista-gramsciano, primeiramente realizamos uma revisão bibliográfica dos textos clássicos de Karl Marx e do italiano Antonio Gramsci. Em um segundo momento privilegiamos a revisão bibliográfica das produções e interpretações de *dois divergentes* grupos de educadores/pesquisadores marxistas brasileiros do campo de pesquisa Trabalho e Educação, os quais recorrem ao pensamento de Marx e Gramsci para discutir os dilemas político-pedagógicos que perfazem a concepção e criação dos Institutos Federais.

O grupo hegemônico que participou da elaboração do Decreto n.º 5.154/2004, e, posteriormente, assinou e escreveu os principais documentos que orientaram a concepção político-pedagógica dos Institutos Federais, é alinhado ao pensamento de Dermeval Saviani (1989), aqui representado principalmente por Gaudêncio Frigotto (2005; 2011), Acácia Kuenzer (2007; 2013), Marise Ramos (2005; 2011) e Maria Ciavatta (2005; 2011). Mesmo após 20 anos do primeiro governo Lula, a principal característica deste grupo é defender que o Ensino Médio Integrado à educação profissional é uma resposta necessária que se impõe, dada a realidade material do Brasil.

De outro lado, contra o senso comum, temos principalmente a produção teórica de Rosemary Dore Soares (2000), Paulo Tumolo (2011; 2014) e Paolo Nosella (2010; 2016), Letícia Lenzi (2019) e Vagno Dias (2015), que se posicionam radicalmente contra a profissionalização precoce no ensino médio, tal como a executa hoje por meio da integração do ensino técnico ao ensino médio nas escolas do Brasil. Defendem que a concepção político-pedagógica dos Institutos Federais precisa traduzir os interesses da massa de adolescentes e jovens pobres. Para esse grupo de pesquisadores, a imposição da profissionalização precoce, interessa ao capital e não aos filhos e filhas dos trabalhadores. Aqui, as determinações do capital e o reconhecimento da realidade da vida material não se constituem como licença para se curvar a essa realidade, ao contrário, trata-se de uma hipótese de luta contra ela.

Em se tratando dos documentos e legislação, seja de forma direta ou indireta, analisamos não só, mas principalmente a LDB n.º 9.934/1996, o Decreto n.º 2.208/1997, seu substitutivo Decreto n.º 5.154/2004; a lei de criação dos Institutos Federais n.º 11.892/2008; Diretrizes Curriculares para Educação Profissional (DCNEP) de 2011, as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012; a Lei n.º 13.415/2017 denominada de ‘Novo Ensino Médio’; o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (SETEC/MEC) de 2007,

e a Versão Final da Minuta do Decreto que revoga e Substitui o Decreto n.º 2.208/1997 (Anexos 1 e 2).⁶

Para atender aos propósitos expostos, o texto restou dividido em um capítulo introdutório, que traz as explicações principais acerca da tese e dos caminhos teóricos a serem percorridos, seguido de outros quatro. O segundo capítulo traz a rede de determinações, mediações e tensões que dão origem aos Institutos Federais. Realizamos uma análise de conjuntura para situar historicamente os governos Lula/Dilma, considerando seus avanços e contradições. Demonstramos como a prática do ‘lulismo’ reorganizou ou reformou o posicionamento político-filosófico de alguns grupos intelectuais orgânicos do campo progressista buscamos lançar luz à gênese da rede federal e à criação dos Institutos Federais, na perspectiva de que o Estado é um poder político institucionalizado a serviço dos interesses das classes sociais dominantes.

No terceiro capítulo, na primeira parte revisitamos, brevemente, a história da educação profissional desde as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) até a criação dos Institutos Federais (2008). O processo histórico é compreendido como um procedimento importante para revelar a ‘trama’ de disputas e interesses que envolvem o Estado. Em seguida, apresentamos uma revisão histórica e crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 e dos decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004. Compreendemos o repertório de leis e decretos em tela como fonte histórica que nos permite recontar as disputas acerca da educação profissional que culminaram no processo de criação dos Institutos Federais. A análise se ocupou do texto normativo propriamente dito e do dilema teórico travado entre os educadores do campo progressista no interior do GT *Trabalho e Educação*, da Anped, sobre a pertinência ou não de um novo decreto que, na essência, mantém o dualismo da escola de nível médio.

⁶ Agradeço, primeiramente, à professora Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA), que, apesar de não me conhecer, enviou-me os anexos em questão. Os Anexos 1 e 2 são mencionados em livros, capítulos e artigos e em fontes bibliográficas como FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. Subsídios para o retorno às contribuições das instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto Lei 2.208/97. Rio de Janeiro, 2004. (Digitado), embora sejam subsídios oficiais, não estão disponíveis nas redes de pesquisa da internet. Em 2021, durante o período de revisão bibliográfica, fiz a leitura do texto *Ensino Médio Integrado à educação profissional: limites e possibilidades*, no qual Maria José Cardozo utilizava as referências em questão. Assim, entrei em contato com ela, que prontamente me enviou os documentos, que inclusive haviam sido enviados para ela pelo próprio autor, o professor Gaudêncio Frigotto. Os Anexos 1 e 2 são extremamente relevantes, são uma fonte documental que mostra como os intelectuais progressistas que estavam à frente do processo de discussão para revogar a Lei 2.208/97 entendiam e analisavam o momento conjunctural.

No quarto capítulo, trazemos o processo de expansão da Rede Federal que, para ser materializado, precisou incluir no mesmo espaço de discussão as histórias, determinações e princípios de três instituições (CEFET, ETF e EAF). Discutimos e apresentamos os reais condicionantes que levam para dentro da institucionalidade a discussão sobre o ensino técnico integrado ao ensino médio. Por fim, problematizamos os dilemas político-pedagógicos nomeados institucionalmente como Diretrizes Estruturantes da Ação dos Institutos Federais

No quinto capítulo, construímos a partir de referenciais marxistas o debate histórico acerca das categorias: técnica, ciência e tecnologia. Fundamentais para compreensão da identidade e finalidade dos Institutos Federais. Em outro momento do capítulo, conectamos o debate da técnica, ciência e tecnologia com o artigo 8º da Lei 11.892/2008, o qual apregoa que a rápida expansão no Brasil da educação técnico-científica, denominada Educação Profissional e Tecnológica, abrirá novas perspectivas ao ensino médio “[...] por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.” (MEC, 2010, p. 3). No plano da prática, as concepções estabelecidas vitalmente influenciam nas decisões acerca dos rumos da nova institucionalidade dos Institutos Federais.

No sexto e último capítulo, resgatamos o debate teórico-ideológico desenvolvido por dois grupos de intelectuais orgânicos do campo marxista, que propõem como alternativa a perversa dualidade escola do fazer *versus* escola do saber, através (traduzidas) de bandeiras políticas divergentes entendidas como escola unitária *versus* escola politécnica. Revisitar suas interpretações às categorias em discussão e o modo como esses intelectuais orgânicos as sistematizam é uma tentativa de jogar luz em conceitos que internamente se tornaram dogmas cristalizados e esvaziados de sentido. Assim, a tese se encerra nas considerações finais, que sempre serão apenas considerações possíveis, visto que, a partir desse estudo, outros tantos se desenvolverão, acentuando, dessa forma, a continuidade das reflexões aqui iniciadas.

Em meio as conclusões desta pesquisa apontamos que o Ensino Médio Integrado, tal qual é ofertado nos Institutos Federais, não supõe uma reforma no sentido da relação trabalho-formação humana contra o capitalismo. Essa relação não pode ser compreendida sem uma crítica radical ao dualismo e dicotomia do ensino médio (em geral). Portanto o dilema escola do saber *versus* escola do fazer não se dissolve por meio de uma justaposição das duas escolas, pelo contrário, cria novos níveis de diferenciação escolar.

A criação dos Institutos Federais teve como objetivo principal a expansão da oferta de educação profissional. Em geral, manteve-se a lógica da dualidade nas políticas educacionais para a educação básica, sobretudo no que diz respeito à *integração*, ou seja, Ensino Médio Integrado à educação profissional. O processo de mudança e a criação da nova identidade dos Institutos Federais previam uma revolução na educação profissional a partir dos Institutos Federais, o que não se comprovou consoante a pesquisa. Ao contrário, o montante de recursos públicos destinados à expansão da rede privada foi infinitamente superior.

Como podemos perceber, esta pesquisa apresenta desafios que, certamente, não se esgotam por aqui. Em primeiro lugar, buscamos compreender criticamente quais são os dilemas político-pedagógicos que constituem os Institutos Federais, especialmente os nomeados como *Diretrizes Estruturantes da Ação dos Institutos Federais*, e como suas disputas têm influenciado decisivamente a *identidade da nova institucionalidade dos Institutos Federais*. Com base nas considerações em tela, sublinhamos que os elementos que constituem as *Diretrizes Estruturantes da Ação dos Institutos Federais* representam uma prática educativa fundamentada em uma metodologia criativa, capaz de despertar a capacidade crítica e a criatividade dos educandos, favorecendo o desenvolvimento da disciplina intelectual e autonomia moral do educando. Dessa forma, o que se pretende enfatizar nesta tese é que a identidade da nova institucionalidade dos Institutos Federais, mesmo permeada por contradições e limites, guarda uma relação real escola-vida, próxima de uma concepção de “escola unitária” traduzível à realidade e necessidade do Ensino Médio do Brasil.

CAPÍTULO 2

REDE DE DETERMINAÇÕES, MEDIAÇÕES E TENSÕES NA ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

2.1 Análise de conjuntura

Na construção de uma análise, o primeiro momento é aquele em que separamos a parte do todo e distinguimos a aparência da essência. Assim, o olhar sobre a conjuntura econômica, política e social facilita a observação das relações entre os fatos e estruturas históricas, entre os múltiplos sujeitos e as correlações de força. Isso se dá a partir de uma cabeça que pensa e parte de onde os pés pisam (BOFF, 1997), portanto, é uma leitura da realidade feita sempre em função de uma necessidade ou interesse. Antes de considerarmos os determinantes históricos, econômicos e ideológicos que constituíram os Institutos Federais, como afirma Frigotto (2010), é preciso confrontar as concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e educação profissional em disputa atualmente no Brasil.

Na primeira parte do presente capítulo, partindo de análises de conjuntura, iremos nos ocupar dos movimentos orgânicos (permanentes) para contar e reconstruir o movimento histórico e dialético que deu origem aos Institutos Federais, em 2008. Mobilizamos categorias marxistas clássicas e outros conceitos-chave contemporâneos para abordar a complexa, dinâmica e contraditória relação entre o Estado capitalista e as classes sociais fundamentais desse sistema em que os governos Lula e Dilma estão inseridos. No segundo momento, concebendo o Estado como poder político institucionalizado que está a serviço dos interesses das classes sociais dominantes, revisitamos disputas, contradições e dilemas inscritos na trama desse Estado, a fim de demonstrar como esses elementos se conectam desde as primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909) até os Institutos Federais (2008).

2.2 Entre a esperança e a decepção

Com a chegada de Lula à presidência para o primeiro mandato, em 2003, pelo Partido dos Trabalhadores (doravante PT), o partido e seu presidente eleito tensionam as contradições e antagonismos: por um lado, há um núcleo político que internamente

defende a permanência de políticas econômicas do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), pelo outro há intelectuais filiados ao PT (professores/pesquisadores) que exigem prioritariamente a implementação de políticas sociais de combate à pobreza, com o objetivo de recuperar o papel do Estado, movimento considerado primordial ao crescimento econômico do Brasil (SADER, 2013).

O PT, ao longo da década de 1990, foi incorporado progressivamente como um partido de oposição. Para Arcary (2008), tornou-se um partido desejável pela classe dominante, que passou a enxergá-lo como uma variante mais moderada das esquerdas, considerada a nova roupagem de Lula, principalmente com a “Carta ao povo Brasileiro”⁷, que constituiu uma tentativa de redução dos medos e incertezas de frações das classes dominantes, pequenos e grandes industriais. Arcary (2008), ao discorrer sobre o tema, destaca a “Carta ao povo Brasileiro” como marco da “guinada” de posição de Lula e o PT, início de uma reforma pacífica do neoliberalismo pela via institucional, desconsiderando qualquer perspectiva de rompimento ou estratégia revolucionária.

Alguns fatores na política do PT e do governo Lula, levaram ao apassivamento dos movimentos populares e sociais, especialmente o movimento sindical: a) a atração de lideranças do partido para dentro do governo, ocupando cargos; b) a capacidade do PT de interagir com os movimentos sociais e sindicatos; c) políticas sociais focalizadas, fragmentou a luta e enfraqueceu a luta coletiva; d) substituição da lógica da luta de classes pela eleitoral; e) o alinhamento de Lula e o PT às regras do capital financeiro e ao ‘mercado’. A soma desses fatores, tornaram possíveis medidas políticas e econômicas, impopulares, que não enfrentaram grandes movimentos de resistência. Estratégia que se mostrou desastrosa, quando em 2016, o PT e a presidenta Dilma, precisou dos movimentos populares e sindicatos, eles não se fizeram presentes e/ou não tinham força para atrair a massa.

Afinal, que tipo de governo é esse, realmente? O exame dos sucessivos programas do PT, ou seja, o partido que constitui o cerne do recorte histórico (2003-2016), possui uma base parlamentar próxima ao governo federal, empenhada na satisfação de conquistas que possam ser revertidas em votos, distanciando-se e mostrando pouca semelhança com os debates internos do PT. Os críticos internos do partido e/ou dissidentes defendem que Lula e o campo hegemônico do PT tentaram colocar em prática

⁷ A ‘Carta ao povo Brasileiro’ é um compromisso elaborado em forma de documento por Lula, publicada em 22/06/2002. Na Carta, Lula afirma que manteria a política macroeconômica do governo FHC, respeitando os contratos.

no Brasil, no máximo, uma aventura ‘socialista’ ou o já prolatado lulismo. Recordando, a principal característica do lulismo foi a ruptura com a história e com a base social do PT.

Maria Neves (2010) considera que a origem dessa ruptura com a base social e não com os interesses do capital é um ‘transformismo’ de ‘cooptação’ de uma nova ‘esquerda para o capital’ e ‘direita para social’; próprias de governos ‘social-liberais’⁸:

[...] é ilusório acreditar que as medidas dos governos social-liberais não impactam na organização da classe trabalhadora. Por meio do transformismo e de cooptação por políticas de alívio a pobreza direcionadas ao imenso contingente que compõe o exército industrial de reserva, atualmente mundializado e, no caso dos dirigentes dos sindicatos e partidos de esquerda, cargos governamentais, os governos social-liberal vêm erodindo a base dos movimentos. Daí porque a celebração do novo individualismo e das medidas sociais focalizadas em micronichos. (NEVES, 2010, p. 14).

Após a vitória eleitoral em 2002, Guido Mantega⁹, então ministro do Planejamento, descreve as intenções do novo governo nas seguintes palavras: “[...] estamos em busca de um capitalismo mais eficiente e mais humano. Sem capitalismo selvagem, com concentração de renda.” (EXAME, 21 de novembro de 2002). Guido Mantega propõe um ajuste complementar, mudando certos aspectos do neoliberalismo para preservar sua essência, mas, em linhas gerais, o governo Lula iria aderir a um projeto de estilo social-liberal, reconhecendo falhas pontuais e episódicas no modelo neoliberal, embora seguisse coroando a organização social advinda do capitalismo.

Em suma, o governo queria *reformular* o capitalismo sem romper com ele, assumindo o direito ao trabalho e aos serviços sociais como custos permanentes de um

⁸ Social-liberalismo é um desdobramento interno do liberalismo, agora com um aumento na ênfase social e mais preocupação com a liberdade no sentido social-liberal. O conceito de liberdade tem sua centralidade no conceito de indivíduo, já que para os social-liberais a preocupação não deve ser com os trabalhadores divididos em classes, mas com o indivíduo. Defende-se que o indivíduo, como ser humano, pode ser protagonista da sua própria história, restando a ele construir sua vida a partir de seu esforço pessoal. O Estado, para a concepção social-liberal, cumpriria apenas a função de promoção da igualdade de oportunidades, ou seja, daria condições de acesso a bens como educação, saúde, previdência pública. Não podemos confundir serviços públicos com serviços estatais, uma vez que se permite nesse modelo político a transferência de dinheiro público para as instituições privadas.

⁹ Com a posse de Lula, ficou claro que Guido Mantega era uma peça coringa e que permaneceria junto aos governos do PT, de 2003-2014. Em janeiro de 2003 ele assumiu o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, pasta responsável pelo gerenciamento dos gastos públicos e também pela execução do Orçamento e elaboração do Plano Plurianual de Investimentos (PPA). Para tocar o consubstanciado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), no final de 2004, assumiu a presidência do BNDES. Foi, ainda, convidado por Lula a retornar ao Planalto, agora como Ministro da Fazenda, permanecendo no cargo até o fim de dezembro de 2014, período em que o governo Dilma já enfrentava uma crise econômica e política.

sistema de sociedade mais igualitária, mas o ideal seria substituir a bandeira da abolição da propriedade privada dos meios de produção pela bandeira da democracia, do acesso à educação, saúde, cultura e lazer. Entretanto, como esse governo nunca se afirmou socialista, considerando o desenvolvimento do PT nos últimos anos, é perfeitamente possível afirmar que o conceito preconizado fosse um projeto social-liberal, reformista, uma espécie de terceira via tímida¹⁰. Para Neves (2005), a marca dessa ideologia é a criação de um novo sujeito coletivo ou de uma nova cultura cívica, em que o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social.

A ideia de um capitalismo ‘humanizado’ defendida pelo ministro Mantega e pelo governo Lula não é nova, mas é débil. Como pode o capitalismo pôr-se sob pressão tão forte e assim colocar em risco sua própria existência? Se observarmos ao longo da história, veremos que houve outras tentativas de ‘humanizar’ o capitalismo. Como exemplo, tem-se o pensamento inspirado por Keynes, que surgiu durante os anos 1940, em especial após 1945, com o chamado estado de bem-estar social, desenvolvido por alguns países da Europa Ocidental. Portanto, para salvar o próprio sistema, foi preciso que o Estado assumisse o papel de poderoso planejador e instigador do crescimento econômico, reduzindo a prática da política econômica liberal já a partir da segunda metade do século.

Assim, a chave para a compreensão desse *ornitorrinco*¹¹, ou seja, do capitalismo humanizado, foi dada pelo próprio presidente Lula, em 2005, durante uma entrevista concedida em Paris: “o que o PT fez, do ponto de vista de campanha, é o que se faz sistematicamente no Brasil”. E o que o PT fez sistematicamente no Brasil? Buscou o consenso, por meio de um ‘transformismo’ por ‘cooptação’. Contudo o processo de naturalização da formação do *ornitorrinco* apassiva¹², desmobiliza e silencia a própria

¹⁰ Terceira Via e/ou neodesenvolvimentismo (NEVES, 2010) demarca a diferenciação entre a concepção ortodoxa neoliberal na América Latina e sua redefinição na perspectiva neodesenvolvimentista como expressão político-econômica. Esse pensamento se inicia ao término dos anos de 1990, com a vitória de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, tendo como momento forte a reforma e a aparelhagem do Estado (1995). O próprio Giddens, criador da expressão “terceira via”, em entrevista ao jornal O Globo, afirmou que “Lula merecia carteirinha de sócio” (O GLOBO, 07/09/16).

¹¹ O termo *ornitorrinco* é pensado aqui a partir do breve ensaio do sociólogo Francisco Oliveira, publicado em (2003). Utilizando-se de uma metáfora, ele compara a sociedade brasileira a um estranho animal dotado de bico de pato, considerado, ao mesmo tempo, réptil, pássaro e mamífero, para dizer que nossa nação está presa em um impasse evolutivo que guarda profundas aberrações entre o arcaico e o moderno, entre o luxo de poucos e a miséria extrema da maior parte da população.

¹² Mesmo os mais críticos parecem concordar que a ‘submissão passiva’ da Era FHC deu espaço a uma ‘subordinação’, mas conflitiva. Do mesmo modo, os movimentos sindicais, mesmo que agora mais

base popular do partido, o que concede espaço para a criação de um fenômeno¹³ descrito pelo filósofo Slavoj Žižek¹⁴ (2011, *Online*): “encontramos uma série de produtos no mercado hoje que foram privados das suas propriedades nocivas: café sem cafeína, creme de leite sem gordura, cerveja sem álcool. E a lista poderia continuar: o que dizer do sexo virtual, ou seja, sexo sem sexo?”.

A crítica às sociedades contemporâneas, nesta tese, consiste em esvaziar um produto de sua substância ativa, ou seja, essa tentativa de esvaziamento de categorias estruturantes ao modo de produção capitalista (exploração, trabalho precário, divisão de classes, desemprego e pobreza) se configura como fios ‘invisíveis’ desse modo de produção. Essa mesma tônica se estendeu até meados de 2016, mas agora com outros temas e lemas, a exemplo de ‘política sem política’ ou ‘política sem políticos’, ideias que sustentaram e contribuíram com o movimento que culminou no golpe parlamentar, jurídico, midiático e empresarial contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

A busca pela esterilização política parece inaugurar uma nova modalidade da crise na América Latina, uma vez que não se resolvem os problemas fundamentais da maioria e as condições de vida se deterioram. Construído sob a estagnação e concentração da renda e distribuição, esse modelo econômico se reproduz à parte da paixão humana, embora seja amplamente contestado, tanto nas urnas quanto na opinião de grande parte da população. A economia se afasta do espaço político, o espaço real das disputas sociais.

Nesse contexto econômico, político, ideológico e de grande vulnerabilidade foram desenvolvidas políticas educacionais para a educação básica e profissional, bem como suas reformas ao longo dos treze anos dos governos Lula/Dilma (2003-2016).

2.3 Nedesenvolvimentismo e suas soluções em tempos de crise

moderados, lograram melhorias aos trabalhadores após acordos coletivos resultantes de greves (BOITO, 2012).

¹³ O fenômeno é o *apolitismo*, que não é um conceito cunhado por Slavoj Žižek, mas pode ser pensado para compreender seu exemplo que trouxemos no texto. O *apolitismo* explica o processo de afastamento dos cidadãos dos seus políticos. O *apolitismo* foi percebido pela extrema-direita no Brasil de duas maneiras: primeiramente, os cidadãos são incentivados a se afastarem dos territórios que estão sob o domínio do poder, em detrimento do território individual, familiar, religioso e esportivo; depois, temos a aparição de representantes políticos (demagogos), que, supostamente, não são políticos e, portanto, pretendem representar nos espaços de poder os interesses daquele território.

O neoliberalismo afirma-se no Brasil na década de 1990, juntamente com o discurso de uma intervenção mínima do Estado, a defesa de uma democracia baseada nas liberdades individuais e livre concorrência do mercado. À época, seus princípios eram defendidos como se fossem a única forma de viver no capitalismo, de modo que estabelecer a prática política e cultural do modelo neoliberal configurava a forma e o conteúdo para o desenvolvimento do país. Para Sader (2008), mesmo que se tenha alcançado bons resultados e certo desenvolvimento econômico do ponto de vista das classes dominantes, tornava-se cada dia mais gritante o contraste social, já no início do século XXI, identificado não somente nos rincões de pobreza espalhados por todo o Brasil, mas também nos indicadores econômicos e sociais que se deterioravam, intensificando os conflitos sociais e as desigualdades entre as classes.

Segundo Carcanholo (2008), no entanto, o ponto de inflexão que levou o governo à adesão das teses do novo desenvolvimentismo teria ocorrido no fim de 2005, a crise decorrente do mensalão e a queda do ministro Antonio Palocci pressionaram Lula, que passou a considerar a possibilidade de uma visão intermediária na estratégia de desenvolvimento. Isso se daria com base no mercado, no qual o Estado assumiria a função de regulação e estímulo do processo; dito de outra forma, o Estado teria a função de evidenciar as regras do jogo, considerando que elas sempre estiveram a favor do capital.

Assim o discurso neoliberal que predominava à época — alicerçado nos princípios gerais do *Consenso de Washington*, o qual teve o governo FHC como seu principal representante — passou por uma reorientação ou reconfiguração e, com o governo Lula, assumiu o modelo econômico nacional-desenvolvimentista, distinto do praticado nos anos de 1930-1980, mas com continuidades e, por isso, ficou denominado *Neodesenvolvimentismo*. Para Bresser-Pereira (2016), o neodesenvolvimentismo é um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas, sendo aplicável aos países em desenvolvimento, em detrimento de um capitalismo tardio.

Como adota uma abordagem histórica e holística, os aspectos sociais e políticos são componentes essenciais dessa teoria. Ela procura explicar como alguns países que realizaram sua revolução industrial e capitalista tardiamente aumentaram o bem-estar material de sua população e se tornaram países de renda média. E também busca explicar por que muitos países deixaram de experimentar o progresso ou desenvolvimento humano, associando este fato a uma combinação de liberalismo econômico com populismo fiscal e cambial. [...] Como hoje o entendo, o Novo Desenvolvimentismo abrange (a) um método, (b) uma economia política, (c) uma microeconomia, (d) uma

macroeconomia, (e) uma política de distribuição e (f) uma economia aplicada. (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 239).

No Brasil, essa frente política avança na onda do lulismo, que se aproveita do trunfo político e popular, uma vez que “logrou estabelecer uma relação política de tipo populista” (BOITO, 2012a, p. 73), para unificar a sociedade em um projeto que interessa às frações de classes burguesas. Atuando por um viés conciliatório, Lula ‘consegue’ aparentemente fazer a junção de diferentes frações de classes, interagindo de maneira personalíssima com esses segmentos da sociedade brasileira.

Um arguto estudioso, apoiado em pesquisas empíricas bem elaboradas, afirma que o subproletariado, que constitui a base mais profunda do lulismo, é antineoliberal, pois espera “a intervenção de um Estado suficientemente forte para diminuir a desigualdade, mas sem ameaçar a ordem estabelecida”. Neste sentido, evitaria movimentos sociais que a colocassem em risco (Singer, 2009, p. 84 e 87). Esta análise, que constitui uma das principais referências para o estudo do lulismo, ajuda a compreender por que o candidato Lula, já em 2002, e, em seguida, o presidente Lula apelara fartamente para a imagem do Brasil como uma grande família da qual o ex-metalúrgico se apresentava como o pai. Todavia, não se deve ignorar que durante o período, especialmente a partir de 2004, houve um elevado número de greves (e vitoriosas) em diversas categorias de trabalhadores. (SINGER, 2012, p. 701-2).

No quadro 1 estão ilustradas as consequências econômicas dessa política neodesenvolvimentista.

Quadro 1 – Característica do neodesenvolvimentismo do governo Lula/Dilma

| Neodesenvolvimentismo |
|--|
| Reprimerização das exportações |
| Maior dependência tecnológica |
| Desnacionalização |
| Perda de competitividade internacional |
| Crescente vulnerabilidade externa estrutural |
| Maior concentração de capital |
| Dominação financeira |
| Desindustrialização |
| Dessubstituição de importações |
| Reprimerização das exportações |

Fonte: adaptada de Gonçalves (2012)

Na análise de Gonçalves (2012), o neodesenvolvimentismo¹⁵ dos governos do PT enfatizou o ‘nacionalismo’, a defesa de alguns segmentos da indústria, aumento das exportações de produtos com maior valor agregado (manufaturados e semimanufaturados), o Estado se torna o principal garantidor da expansão na infraestrutura necessária à indústria, etc. Nos governos de Lula e Dilma neodesenvolvimentismo passou a ser uma linha auxiliar do neoliberalismo.

2.4 O olhar do Estado na perspectiva neodesenvolvimentista

¹⁵ É importante que o leitor compreenda o que chamamos de neodesenvolvimentismo para, ao longo da análise, perceber como as questões políticas, econômicas e educacionais estão interligadas. O neodesenvolvimentismo não está relacionado à experiência nacional desenvolvimentista que ocorreu entre 1930 e 1980, apesar de apresentar pontos em comum. Em nossa opinião, o neodesenvolvimentismo dos governos de Lula e Dilma é uma tentativa de adaptação do capitalismo dependente brasileiro à lógica econômica e ideológica neoliberalismo global. Sendo assim, o prefixo "neo" é usado para indicar as diferenças entre o novo desenvolvimento e o novo desenvolvimento, que mantém a "velha" intenção de acumular e valorizar o capital, em detrimento da exploração dos grupos subalternos. Conforme Sampaio Jr. (2017), foi a partir da segunda metade dos anos 2000, que o fenômeno do neodesenvolvimentismo surge nas particularidades da economia e da política brasileira. O autor sustenta que o neodesenvolvimentismo praticado pelos governos Lula/Dilma, sobretudo após 2006, é uma tentativa de uma terceira via que tenta amenizar a perversidade do velho desenvolvimento, que se baseia em um nacionalismo anacrônico, inflação e populismo fiscal. Segundo Boito Jr (2012), após a crise do mensalão em 2005, com a troca de Antonio Palloci por Guido Mantega em 2006, temos uma ‘reorientação política econômica’. Nesse cenário, de ‘operação abafa’, com objetivo de minimizar perdas, em menos de um ano após a troca do Ministro da Economia, em 2007, é lançado o principal programa neodesenvolvimentista do governo Lula: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que entre suas medidas “a mudança do regime de exploração do petróleo — de concessão para partilha —, o fortalecimento da indústria de construção naval, a exigência de porcentagens mínimas de produtos locais nas compras governamentais, a criação de novas empresas estatais nos ramos de infraestrutura e tecnologia, a busca por mercados para exportação, a criação do BNDESpar — subsidiária do BNDES para apoio e financiamento às fusões e aquisições de empresas —, o incentivo à internacionalização de empresas e a política de formação das —campeãs nacionais” (ASSUMPTO, 2014, p.129). A visão política neodesenvolvimentista está intimamente ligada à origem dos IFs em 2008. A expectativa é de que o capitalismo brasileiro estaria em um círculo virtuoso, o Brasil estaria crescendo de forma constante, logo, era necessário aumentar as possibilidades de formação de mão de obra técnica. A oferta de mão de obra qualificada aumentaria a produção, o que, por sua vez, aumentaria a competitividade dessas empresas em relação ao mercado interno, aumentando o consumo. Concepção cujo objetivo era ocultar os verdadeiros condicionantes, presentes nas contradições existentes entre o desenvolvimento, o trabalho e a educação.

Nos discursos dos políticos, sobretudo antes de períodos eleitorais, comumente se relaciona a educação ao desenvolvimento, como se pela via da escolarização fosse possível resolver os gargalos econômicos e sociais do país: trabalhador qualificado aumenta a produtividade, produzindo o crescimento econômico necessário para desenvolvê-lo e gerar empregos, como se outros fatores não fossem importantes ou não existissem. Tais proposições, ao relacionarem a educação ao desenvolvimento do país, carregam consigo o debate da justiça social. Desse modo, justificam-se as medidas de expansão e as reformas educacionais que foram empreendidas no decorrer das últimas décadas. Ao estabelecer vínculos diretos entre educação, desenvolvimento e desigualdade — como se fossem um conjunto sequencial de causas — pretende-se que acreditemos que escola, qualificação para produção, empregabilidade e diminuição da pobreza são faces de uma mesma moeda.

O Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 2002, por meio do documento “*Pelo fim das décadas perdidas: a educação e o desenvolvimento no Brasil*”, apresentou uma visão sobre a dinâmica de funcionamento do mercado de trabalho. No documento, argumenta-se que a diferenciação entre os níveis escolares entre os trabalhadores é a principal causa de aumento da desigualdade salarial. A expansão e melhoria da política educacional, ainda que perceptíveis, não teriam acompanhado o desenvolvimento tecnológico vivenciado pelo país nas últimas décadas. Como resultado do estudo, as recomendações são de investimento no sistema educacional brasileiro, como condição para que se alcance o desenvolvimento socioeconômico almejado.

O que podemos constatar, em função disso, é o fato de que: (a) em primeiro lugar, a escolaridade da população deve perseguir os interesses e a dinâmica do mercado e da economia, ficando distante das dimensões da vida social para além do capital. O ativo das transformações econômicas é o cerne das preocupações quando o assunto é o acesso à escola/educação. Tendo isso em vista, é urgente a ampliação do acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino; (b) em segundo lugar, as estratégias do capital reclamam um nível de formação profissional em tempo de crise, que não está atrelada somente ao domínio de novas tecnologias, mas também à expansão da educação de modo geral.

Para Leher (2014), isso contribui para a formação do ‘exército de reserva’, ao ampliar a oferta da força de trabalho reduz-se o custo da produção, obrigando os trabalhadores a se manterem disponíveis face as novas formas de diversificação do não

emprego: *flutuante, latente e estagnado*¹⁶. O que resta evidenciado é, num primeiro momento, a redução das desigualdades educacionais e o incentivo à formação profissional para o trabalho simples, o que poderá resultar em algum tipo de mobilidade social por tempo determinado, em que ao atingir um quantitativo, inicia-se o processo de formação de um exército reserva de trabalhadores, pois trata-se de uma fórmula com efeitos positivos limitados. O passo seguinte configura o declínio dos padrões de renda ‘conquistados’, de tal forma que a elevação do nível de ensino, mais qualificação, melhores salários e desemprego se constituirão num espiral, ou seja, em algo cíclico. E isso não é cíclico por acaso, é próprio da lógica do capital oferecer um pensamento fetichizado para esconder sua estrutura interna.

O Estado assume o papel de ‘garantidor’ da escola para todos, não importando se é pública, privada, de qualidade ou precarizada. É dever do trabalhador adquirir no ‘mercado’ educacional as competências necessárias para uma melhor posição no mercado de trabalho. A empregabilidade passa, assim, a ser difundida como possível ao indivíduo e, nesse sentido, o esforço pessoal basta, e é preciso protagonismo.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia capitalista pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. (SAVIANI, 2006, p. 21- 22).

Estamos diante da Teoria do Capital Humano, de Schultz (1973), mas de um novo tipo, não a mesma concepção pedagógica iniciada na década de 1950. Saviani (2006) defende que a Teoria do Capital Humano foi ‘refuncionalizada’ a partir da crise de 1970, dando origem a expressões como neoconstrutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo e pós-construtivismo. Para a Teoria do Capital Humano, o sujeito precisa ter competência empregatícia, ou seja, a formação entendida como pré-requisito a ser adquirido para que o indivíduo, ao longo da vida, esteja apto a disputar as vagas no mercado de trabalho (D’ARISBO; MARTINS, 2016).

¹⁶ (a) *flutuantes* são os trabalhadores “desocupados”, geralmente presentes nos grandes centros, atraídos, repelidos do mercado de trabalho; (b) *latentes* são trabalhadores que moravam no campo e migraram para os grandes centros, quando foram substituídos pelas novas tecnologias; (c) *estagnado* é o grupo de trabalhadores irregulares, que não se inserem na indústria ou campo, por viverem por conta própria, considerados trabalhadores informais.

É preciso reconhecer a importância da educação, da escolarização e sua capacidade de impulsionar o desenvolvimento econômico, mas é falaciosa qualquer tentativa de apresentá-la como ferramenta capaz de mudar o *status* social. A escola não pode permanecer refém das demandas do capital, transformando-se conforme os interesses do mercado sempre numa lógica de subordinação. As instituições do governo garantem as relações sociais, políticas e culturais dos grupos no poder. No Brasil, há a permanência dos interesses hegemônicos de uma burguesia capitalista dividida em frações de classes; mesmo não sendo ideologicamente homogêneas, buscam a manutenção de seus privilégios, a qualquer custo. Desse modo, o conteúdo “ético-político” da classe burguesa, na sociedade brasileira, tem suas raízes fincadas em um Estado capitalista, que, associado a seus “aparelhos hegemônicos”, falseia a vontade de um grupo social como se fosse a de todos¹⁷:

[...] assinalei de outra feita que, numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo — natural e contratual ou voluntário — uma ou mais prevalece relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido como aparelho governamental-coercitivo. (GRAMSCI, 2007, p. 253).

Durante o primeiro ano do mandato de Lula, enquanto alguns pesquisadores do campo progressista, militantes do PT e outros grupos sociais mantinham a crença em um governo conduzido por um “espírito de cisão”¹⁸, outros pesquisadores também do campo de pesquisa marxista (Saes; Boito Jr.; Leher etc.) apresentavam uma perspectiva antagônica. Para eles, o novo governo não conduziria o confronto com as forças políticas

¹⁷ Durante a redação do texto, algumas expressões e/ou termos precisaram ser compreendidas a partir do arcabouço teórico produzido por Gramsci. Por isso, usaremos um recurso utilizado por Gramsci em seus escritos: pois sempre que pretende chamar a atenção do leitor para uma compreensão distinta de uma palavra nos seus escritos, ela aparece com aspas duplas. Assim, sempre que a palavra estiver conectada com o pensamento de Gramsci ou com seus textos, ela estará entre aspas. Quando uma expressão/termo somente lograr chamar a atenção do leitor, será destacada por aspas simples, como temos feito até agora.

¹⁸ “O conceito de “cisão” que Gramsci busca em Sorel (1992) e o reformula é significativo para explicar a criação da hegemonia pelos grupos subalternos. A cisão abrange um complexo processo dialético de ruptura com dimensões particularistas e identificação de elementos universais nas concepções de mundo hegemônicas, para fortalecê-los e ampliá-los. Não se limita meramente a sustentar posições “anti” ou contra. Trata-se de um movimento muito mais complexo, um movimento molecular de mobilização da sociedade, desde a base até o topo” (DORE SOARES; SOUZA, 2018, p. 248). O espírito de cisão é a aquisição progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a alargar-se da classe protagonista para as potenciais classes aliadas: “[...] tudo isso demanda um complexo trabalho ideológico cuja condição inicial é o conhecimento exato do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa (GRAMSCI, 2001, p. 79).

conservadoras, muito menos com as classes burguesas que essas forças representariam. O que se confirmou ao final do primeiro mandato, mostrando que o governo do PT não tinha, de fato, um projeto hegemônico alternativo capaz de propor mudanças estruturais. Nunca houve, no governo Lula, a tentativa de um movimento orgânico e molecular de mobilização que apontasse, mesmo que em perspectiva, para esse "espírito de cisão". Lula, ao ser eleito, foi legitimado por um 'projeto de povo', sob as bases de um Estado capitalista, no qual ele prefere exercer função de árbitro entre as "forças progressivas"¹⁹ e as "forças regressivas". Para caracterizar com mais precisão, para Singer (2012), o lulismo adota um 'reformismo' fraco como meio de neutralizar a radicalização, o que para muitos seria um projeto de país com base em um programa político progressista, especialmente em relação aos governos anteriores. Nesse sentido, para Singer (2012) foi somente uma química com menos neoliberalismo e mais desenvolvimentismo.

Gramsci (2001), ao refletir sobre a origem do fascismo na Itália nos anos 1920, identificou o fenômeno como uma "reação capitalista" em resposta à crise de hegemonia enfrentada pelo país. A coragem do italiano, militante do Partido Comunista Italiano (PCI), para nós, deve-se ao fato de apontar que grande parte da impotência do proletariado também era consequência de leituras e estratégias erradas do PCI. A partir do pensamento de Gramsci (2001), quando analisamos a estratégia do lulismo e do PT, ou seja, a fusão e unificação de forças antagonistas no capitalismo contemporâneo (grupo dominante *versus* grupo dominado), fica claro que essa unificação nunca seria possível.

A ideia de 'alianças só pela base', acompanhada de políticas focalizadas, isolou os grupos sociais que antes davam sustentação aos governos do PT. Perspectivas que se mostraram desastrosas e que estão na origem da 'reação conservadora' vivida pelo Brasil nos últimos anos, tendo como marco o ano de 2023. Nessa direção, o governo Lula pareceu representar um projeto político dos trabalhadores que não está além do patamar de uma certa 'solidariedade de classe'. Por certo que colocar um operário no poder significou uma envergadura na 'vara', há consenso sobre o avanço nas políticas públicas em prol dos trabalhadores, nos treze anos de gestão do PT. Contudo, parece ser consensual a ideia de os governos do PT, não tinham a intenção propor a construção de uma nova hegemonia, democrática e popular, contra a hegemonia do capital.

Quando Lula e o PT chegaram ao poder, a hegemonia política das oligarquias de direita e suas visões elitistas foram enfraquecidas, segundo as quais apenas as elites

¹⁹ O jargão "forças progressistas" é comumente utilizado no conjunto dos escritos de Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (2005).

conhecem as necessidades do país e têm condições de enfrentar os problemas nacionais. Mesmo que o governo Lula tenha se esforçado, no sentido de mostrar a essas visões que o PT e outros segmentos da sociedade civil estariam habilitados para conduzir os assuntos de governo, como na área da saúde e educação, as ideias norteadoras da hegemonia, presentes na sociedade civil, permaneceram nas mãos de lideranças das classes burguesas e conservadoras, que continuaram a agir fortemente por meio dos seus “aparelhos hegemônicos” (sindicatos, igreja, escola, jornais, organizações não governamentais etc.).

A sociedade civil está ligada à articulação estatal por um conjunto de “organizações” formalmente “privadas”. Em Gramsci os “aparelhos hegemônicos” se tornam equivalentes ao Estado e essa expansão, bem como a complexidade própria do Estado, em um estágio avançado do capitalismo, foi nomeada por Gramsci de “Estado Integral”, ou mesmo consoante Buci-Glucksmann,²⁰ como “Estado Ampliado”.

Do ponto de vista da teoria da hegemonia para os governos do PT, a criação de espaços para a tomada de ‘decisões’ coletivas, era crucial para a manutenção do poder hegemônico. Embora a criação de espaços de participação da sociedade civil tenha sido importante, eles produziam uma falsa impressão de que era um espaço de tomada de decisão. Quando, na verdade, as decisões já estavam tomadas. Portanto, se tornaram nas mãos do PT, um instrumento para a conformação social e produção de consenso. Os espaços de decisão coletiva, se tivessem como objetivo o acúmulo de força social para uma mudança radical, deveriam incluir o fortalecimento do poder popular, mesmo que isso fosse acontecendo de forma lenta, através da conquista de posições individuais.

A guerra de posições hegemônicas não se dá somente no terreno institucional da sociedade política²¹ e por parte do governo, devendo ser realizada em outros espaços sociais e ser personificada por outros atores, por exemplo, na escola, nas lutas dos movimentos sociais e populares, associações e partidos políticos cuja orientação crítica e

²⁰ Christine Buci-Glucksmann, em seu livro "Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia", abordará a problemática gramsciana em relação ao Estado moderno, que, nos Cadernos do Cárcere, é designado como "Estado Integral". O Estado não é uma coisa, nem um mero instrumento, mas sim a condensação de uma correlação de força (1980, p. 93). Dessa forma, Buci-Glucksmann (1980) considera a afirmação de Gramsci sobre a complexa formação do Estado nas sociedades ocidentais como um aparelho governamental, mas também como um aparelho "privado" de hegemonia. Dessa forma, o conceito de Estado Ampliado, cunhado por Buci-Glucksmann (1980), tem origem na clássica fórmula de Gramsci, que define a hegemonia como sendo "a hegemonia encouraçada na coerção" (p. 97).

²¹ No capítulo de introdução, apresentamos a definição de “sociedade civil” conforme o pensamento de Gramsci. Agora vamos ampliar nossa análise: Gramsci define o Estado como sociedade política + sociedade civil, sendo esferas das superestruturas que respeitam uma distinção, mas só de ordem metodológica e não orgânica, pois ambas se confundem na realidade concreta do Estado. No entanto, a "sociedade política" é um conjunto de mecanismos usados pela classe dominante para se manter hegemônica. Trata-se dos aparelhos coercitivos do Estado, a exemplo das forças armadas, policiais, leis etc.

participativa se dirija mais à organização autônoma da população em geral do que à direção do Estado capitalista.

Como expressado acima, a política pública para a educação no Brasil, tendo como recorte os governos Lula/Dilma, bem como a criação de uma de ‘nova institucionalidade’ — (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs) — serve para camuflar a proposta neodesenvolvimentista da educação. Nessa “trama”, os IFs se materializam como uma “pequena política” com toques de uma “ideologia progressista”, acomodando o projeto original do PT para a educação básica, elaborado e discutido por intelectuais orgânicos das “forças sociais progressistas”.

Ao institucionalizar e criar uma política focalizada²² chamada Institutos Federais, o governo não desagrade aos interesses do poderoso capital financeiro e da oligarquia empresarial, representada principalmente pelo Sistema S²³. A conciliação é possível, pois na origem do aparato jurídico que possibilita a criação dos IFs está a permissão para a comercialização ampla e incontrolada da educação profissional. Por outro lado, e ao mesmo tempo, aumenta sua influência entre os grupos das forças progressistas, com acenos para a participação dos trabalhadores e dos pobres na política educacional que daria origem à ‘nova institucionalidade’, os IFs.

2.5 Educação básica no “olho do furacão”

Para Gramsci (2001), “filosofia” é o elemento estruturador da dinâmica social. Ela é encarregada de estabelecer conexões entre a estrutura e a estrutura, criando e reestruturando os interesses sociais específicos de cada período histórico, levando em conta a dinâmica do sistema de produção capitalista. É no complexo Estado Integral, portanto, sociedade política e sociedade civil, que se estabelece a interação entre estrutura e superestrutura. Logo, para assegurar as bandeiras dos grupos dominantes, o Estado passou a usar novos métodos para manter a dominação. Dessa forma, de acordo com

²² Ao considerar os IFs como uma política pública educacional focalizada, partimos do princípio de que os IFs, mesmo permeados por uma gama de contradições e dissensos, deveriam ser expandidos e universalizados como modelos de escolas possíveis, capazes de oferecer uma educação integral e unitária para todos os grupos de jovens das classes subalternas.

²³ É um termo que define um conjunto de entidades corporativas voltadas ao treino profissional, consulta, pesquisa e assistência ao ramo empresarial. Todas as entidades do Sistema S possuem o início com a letra S. O termo e o que o Sistema S representa para essa pesquisa serão mais bem explorados no item (2.5) do capítulo.

Gramsci (2001), o Estado moderno passa a considerar a "coerção" e o "consenso". Nessa direção, Gruppi (1978) conclui que a hegemonia do grupo social no poder só pode ser compreendida em um movimento que conjuga a direção política, moral, cultural e ideológica dos meios de produção. Isso acontece por meio de mecanismos que buscam uma relação de dominação atribuída em parte ao Estado, enquanto este se coloca como promotor das máximas do mundo “único” na égide do modo de produção capitalista.

Assim, para que o poder da classe dominante se mantenha, o Estado faz uso de todo seu aparato burocrático-legais-institucionais para garantir a reprodução dos interesses de seus representados. É justamente durante a implementação das políticas públicas que as frações dominantes exercem o seu poder. Utilizando-se de organizações da sociedade civil que trabalham na sua função, como os APHs, as frações dominantes asseguram que as políticas públicas se limitem a fornecer o mínimo para a classe explorada e, dessa forma, impedem que elas atentem contra seus interesses.

Políticas públicas se referem a um conjunto de decisões tomadas antecipadamente para indicar as expectativas e orientações da sociedade, ou seja, trata-se de uma “ação coletiva que tem por função a concretização de direitos sociais demandados pela sociedade e previstos em leis” (PEREIRA, 2002, p. 223). As políticas públicas estão intimamente relacionadas ao sistema de governo e ao modo de sociabilidade hegemônico que ele representa. É nessa ação coletiva, ou seja, no momento da política pública, que o Estado camufla os interesses da classe dominante, agindo como mediador do capital. Mészáros (2006; 2007) explica essa dimensão ao afirmar que o capital precisa sempre de crescente envolvimento direto e indireto do Estado, salvaguardando a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital, pois sem isso o capital entra em crise. Segundo Hofling (2001), é imprescindível compreender a concepção de Estado, de sua política social e educacional, uma vez que os projetos de intervenção nas áreas sempre partem dessas visões.

Utilizando-se das categorias *infraestrutura* e *superestrutura* presentes no famoso prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política (1859)*, que reúne textos preparatórios para o capital, assevera Marx:

Na produção social de sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau de desenvolvimento determinado de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem

formas de consciência social determinadas. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, é seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Gramsci, com grande originalidade, reconhece a dualidade entre infraestrutura e superestrutura, portanto, essas só podem ser consideradas no *plano formal* porque, em se tratando da materialidade concreta, estrutura e superestrutura guardam uma relação dialética que interage e combina, ligada à base material da sociedade. A relação indissociável, mediata, determinante e determinada, liga dialeticamente e não mecanicamente a base material da sociedade à história da superestrutura. Recai em erro quem interpreta as transformações históricas nos diversos campos da superestrutura como religião, direito, comunicação, arte ou educação, haja vista não serem interpretadas como fenômenos apenas internos a esse mesmo campo, já que derivam daquilo que se passa no mundo da produção material. Em última instância, todas as esferas da superestrutura, como as já citadas, possuem complexas dinâmicas próprias.

Gramsci, em seus escritos sobre o tema da dialética “base” e “superestrutura”, defende a construção de uma visão em que a superestrutura se distribui entre dois grandes planos ou momentos principais: (a) Estado ou “sociedade política; (b) “sociedade civil”, isto é, o espaço que reúne o conjunto dos organismos considerados privados. A educação ou política educacional no Brasil, de igual modo, para Frigotto (2009), carrega as marcas de uma subordinação e dependência política e econômica em relação aos países de capitalismo desenvolvido. Dito de outro modo, mantém-se subordinada e dependente em relação àqueles detentores do grande capital, subsistindo as marcas forjadas por uma sociedade cuja burguesia não realizou as reformas estruturais que implicariam na universalização da educação gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de ensino.

As reformas estruturais, quando propostas, estão subordinadas aos interesses e à lógica de uma política que abriga a ideologia do sistema capitalista em seu momento neoliberal-neodesenvolvimentista. A defesa da universalização da educação, “direito fundamental garantidor da cidadania²⁴ em uma república autodenominada democrática”

²⁴ A categoria cidadania aqui subjaz à forma pela qual o Estado espalha e sustenta a ideologia da classe dominante. Por trás da proclamada justiça, equidade, liberdade e participação política, esconde-se um Estado que, supostamente neutro, age em favor do cidadão, enquanto seus verdadeiros intentos são os de controle e subsunção, ou seja, os de criar consentimento. O mesmo conceito ainda será mais bem problematizado nesse capítulo.

(BRZEZINSKI, 2010, p. 203), carrega os interesses dos empresários que, por meio do consentimento da sociedade política, buscam transformar em mercadoria o direito à educação, devidamente preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010).

No início do presente capítulo, explicamos que a análise de conjuntura do período (2003-2016) nos levaria a concepções teóricas fundamentais, com vistas a reconstruir posteriormente, de forma crítica, o movimento histórico e dialético de criação dos IFs em 2008. Com isso, entender os significados dados ao conceito de cidadania nos ajudará a perceber qual nosso lugar de fala, isto é, qual o lugar de fala do pesquisador, bem como irá se configurar como instrumento para uma tomada de consciência distinta. Segundo Martins (2018, p. 42), a escola é a responsável por um “[...] processo de lapidação de si mesmo, de formação como ser social, de humanização inerente à existência, que se denomina pelo termo educação”. O autor ainda recomenda cuidado, pois existem vários tipos de cidadania e cada um guarda um ideal de ser humano. Não podem restar dúvidas! O ideal de ser humano materializado no modo de produção capitalista é antagônico àquele idealizado por uma sociedade socialista.

Para Eurelino Coelho (2003), comumente, até mesmo intelectuais progressistas ligados ao PT, para administrar as contradições do capitalismo, substituíram nos últimos anos a ideia de ruptura por uma alternativa teórica que se projeta pela via da integração. Os que escolheram a integração procuraram transformar antagonismos em divergências, o que nos colocaria, no máximo, diante de um “reformismo”.

Ao recuperar o conceito de cidadania, somos adjetivados como ‘cidadãos’, termo que, na história do Brasil e principalmente após os anos de regime empresarial-civil e militar, recebe a conotação de ‘democrático’ em nossa construção histórica. A cidadania ganha um sentido de participação cívica, vide a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 cujo apelido é ‘Constituição Cidadã’. A cidadania é moldada pelas estruturas ideológicas que regem o Estado, mas também é mediada por fatores tanto da ordem econômica quanto política. A Constituição Federal de 1988 traz em seu Título II os Direitos e Garantias Fundamentais, devidamente divididos em cinco capítulos. O Título II da CF/88, ao tratar dos direitos fundamentais, exemplifica quais são os direitos civis, políticos e sociais do cidadão. Direitos fundamentais regidos na e pela lógica capitalista.

Entre os anos de 2003 e 2016, os governos Lula/Dilma alcançaram grandes avanços no sentido de garantir o direito à educação e inclusão social a uma grande parcela de crianças e adolescentes, filhos e filhas de trabalhadores antes excluídos da escola. Por

outro lado, era notória a continuidade de políticas educacionais neoliberais e de cunho gerencial, presentes desde os anos de 1990, as quais se sobrepõem à eficiência dos gastos: fazer mais com menos, sempre perseguindo a lógica de resultados fixada em padrões determinados por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se materializa no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

A análise da política educacional referente ao período de 2003 a 2016 não pode perder de vista o contexto de ambiguidades e contradições, de avanços e retrocessos, rupturas e continuidades. Cabe destacar a gama de políticas voltadas à educação básica no país: reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); expansão do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), que constitui respectivamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); criação de sistemas de avaliação continuada, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); além da metrificação da ‘qualidade’ de ensino com a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os governos Lula/Dilma procuraram atender metas e disputas políticas e ideológicas dos diversos grupos, dentro e fora do governo, da sociedade política e da sociedade civil.

Juntamente a esse movimento de ‘conciliação’, acompanhamos políticas de descentralização e modernização de sistemas e acesso às tecnologias. Com os processos de descentralização, se por um lado o Estado ampliou a participação das instituições sociais e privadas sobre as decisões acerca das políticas sociais; pelo outro, acentuou o processo de terceirização dos serviços públicos básicos, passando a compartilhar deveres e obrigações com entidades organizativas empresariais brasileiras *sem fins lucrativos*, isto é, *aparelhos privados de hegemonia* (FONTES, 2018). Em tese, na tentativa de conter os gastos públicos, dado que para essa lógica o “problema do Brasil são os brasileiros”, ou seja, os servidores públicos, no caso específico da educação.

A regulação em políticas educacionais é entendida como sendo um “[...] conjunto de mecanismos de orientação, coordenação, de controle e de equilíbrio do sistema que contribuem para orientar e coordenar a ação dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais, das famílias, pela distribuição de recursos e obrigações” (MAROY, 2011, p. 690), concepção presente na dita ‘modernização’ da gestão pública derivada na Nova Administração Pública (NAP).

A descentralização administrativa e financeira surge no sentido de responder as demandas de atenção em nível local, refletindo mudanças que se processam também no nível da administração de empresas e outros setores. Com o objetivo de atribuir maior flexibilidade à gestão pública, a descentralização exige certa desregulação, dada a rigidez do modelo de organização burocrática existente. A justificativa é a busca de melhoria na atenção ao cidadão/contribuinte, reduzindo as mediações existentes entre o Estado e o cidadão. (OLIVEIRA; ROSAR, 2008, p. 123).

Em políticas educacionais, esse modo novo de regulação se articula à avaliação, responsabilização e *accountability*, que se expande ao interior das políticas educacionais, principalmente na educação básica. No Brasil, entre os vários sentidos atribuídos ao termo *accountability*, a dimensão de responsabilização assume a primazia sobre o pretexto de prestação de contas, isto é, uma “[...] tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais” (BROOKE, 2008, p. 94).

Concordamos com Freitas (2018) no que se refere ao controle ideológico dos objetivos e dos intelectuais que atuam na defesa desse modelo e propósito de avaliação. Segundo o autor, é preciso avançar na compreensão dos pressupostos teórico-conceituais e nos princípios ético-políticos da proposta, a fim de desmistificar esse conceito. Afonso (2012) lembra que os discursos podem reclamar o *accountability* como mecanismo de avaliação democrático, mas há, ainda, demandas mais instrumentais e de controle que visam acirrar a competitividade e falsear as desigualdades.

Dessa forma os princípios inerentes assim se subdividem: ênfase no controle de resultados, avaliações de desempenho, primazia dos modelos de gestão privados sobre a ineficiência do público; concorrência entre escolas públicas das três esferas do governo (federal, estadual e municipal) e entre a educação ofertada pela rede pública e particular. Os governos Lula/Dilma receberam as ideias de um novo modelo de regulação, ao descentralizar as ações de implementação, que estabeleceu novos contratos por meio de metas e compromissos que as esferas do governo precisavam atingir, vinculando os gastos públicos aos resultados esperados.

Gentili e Oliveira (2013, p. 254), ao fazerem um balanço dos treze anos dos governos do PT, chamam a atenção para o programa de governo intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”, que levou Lula à presidência, e afirmam que “a educação é

considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos” (GENTILE; OLIVEIRA, 2013, p. 254). Para esses intelectuais, a educação deveria ser pensada como uma política pública para a construção da democracia, ou seja, como um bem público necessário à “ampliação dos direitos historicamente negados ao povo brasileiro” (GENTILE; OLIVEIRA, 2013, p. 254). Entretanto, o que se viu foi um governo em disputa, permeado por contradições, desafios e dificuldades para romper com a lógica neoliberal e com as reformas educacionais iniciadas desde a década de 1990, por FHC.

O primeiro ministro da Educação do governo Lula foi Cristovam Buarque (2003-2004), de perfil conciliador. Considerando-se o fato de ele ser um intelectual que atua diretamente na área da educação, ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB), politicamente tinha uma trajetória de consenso a respeito dos temas sobre educação, inclusive com conselhos e entidades ligadas a interesses empresariais, que se aproveitaram para fortalecer fundações e institutos defensores do fortalecimento das parcerias público-privadas, como o *Todos Pela Educação*, do qual o ex-ministro participava como sócio-fundador. Com a demissão de Cristovam Buarque, Tarso Genro, reconhecido intelectual e histórico nas colunas do PT, assumiu o Ministério da Educação (2004-2005) e, após a posse, nomeou Fernando Haddad como seu secretário executivo.

A respeito do curto período em que Tarso Genro esteve à frente do MEC, merece destaque a agudização das parcerias público-privadas na educação, como no caso do ensino superior, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Para Leher (2010), isso se tornou o pomo da discórdia

[...]entre as entidades, pois afrontava um princípio basilar do FNDEP: verbas públicas para escolas públicas; [...] mas a inflexão em direção ao setor privado e ao capital não limitou a essa parceria, avançando, no segundo governo, a níveis dificilmente imaginados anteriormente: a definição de que o principal interlocutor do governo em matéria educacional seria o empresariado organizativo no movimento Compromisso de Todos pela Educação. (LEHER, 2010, p. 378).

Com base no eixo da política de ampliação de vagas para a educação superior, presente na lei que criou o Prouni, Leher afirmou, em forma de denúncia, que este “é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio de pior forma de uso das verbas públicas, as isenções tributárias, justo a mais opaca ao controle social” (LEHER, 2010, p. 382). No início de 2005, Fernando Haddad assumiu como ministro, ficando no

cargo até o final de 2012. O governo Lula precisava de um ministro que fosse considerado gestor e que tivesse foco em resultados, logo o fato de ter sido analista de investimento no Unibanco, membro da equipe de Guido Mantega no Ministério do Planejamento e ex-subsecretário de Desenvolvimento Econômico no governo de Marta Suplicy credenciava Haddad para assumir a função.

Marca da compreensão teórica que defendemos na pesquisa, a perspectiva neodesenvolvimentista que orientou as políticas públicas de forma geral no período — o mote de educação para o desenvolvimento — acentuou-se com o lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, o qual se traduziu no Decreto n.º 6.094 – “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”, em 07 de outubro de 2007, na busca de consenso ou conformação no campo educacional, principalmente entre os intelectuais orgânicos²⁵ do campo progressista. Nesse sentido, em um movimento inédito, único e audacioso, o Ministro da Educação apresentou o PDE na abertura da 30ª Reunião Anual da Anped.

Nesse sentido, parece ter ocorrido uma inversão no processo. Primeiro, o Plano foi lançado; depois são promovidos os debates sobre sua forma e conteúdo. E é bastante significativo o fato de o MEC ter apresentado o documento “Razões, princípios e programas” durante o encontro da ANPEd, com a observação que o documento deveria subsidiar o debate sobre o Plano. (AÇÃO EDUCATIVA, 2008)²⁶.

Os adjetivos supracitados não são exagerados, estamos falando que o Ministro da Educação foi até a Anped mesmo ciente de que essa associação congregava incontáveis intelectuais orgânicos da educação, subdivididos em vinte e três Grupos de Trabalhos temáticos (GTs). Independentemente das posições ideológicas dos intelectuais orgânicos dos GTs, historicamente defendiam o Plano Nacional de Educação (PNE). Afinal, não há limites ético-políticos para o capital!

O PDE foi assumido como prioridade por Lula e Haddad, colocando em discussão a falta de empenho do governo federal no cumprimento das metas antes da finalização do prazo destinado ao PNE (2001-2010). O movimento foi de um aceno que tanto conciliava quanto conformava os intelectuais progressistas ligados ao PT, enquanto para o capital

²⁵ Guido Liguori (2017), no Dicionário *Gramsciano*, apresenta o termo “orgânico” como sinônimo de sistemático, caracterizado por um conjunto de escritos ligados por um fio condutor unitário. Os intelectuais das forças progressistas, que aparecem no decorrer do texto, formam no sentido gramsciano um “bloco intelectual” dentro do campo educacional. Com seus livros e textos ligados a um fio condutor unitário produzem consenso dentro da pesquisa educacional de orientação marxista.

²⁶ AÇÃO EDUCATIVA. Ebulição. **As razões e os princípios do PDE, segundo o MEC**. Disponível em: www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul23/tem_verde. Acesso em: 28 de jul. 2022.

‘foram-se os anéis e os dedos’. O PNE, então, deu rebote do PDE, o objetivo era a vinculação das ações do Ministério da Educação ao principal programa do segundo mandato do presidente Lula e condutor da campanha e eleição da presidenta Dilma, “Plano de Aceleração do Crescimento” (PAC), articulando os investimentos governamentais na educação a uma lógica neodesenvolvimentista e gerencial.

De acordo com Freitas e Silva (2016, p. 73), “o PAC objetivava enfrentar as principais causas que embaraçavam o crescimento do país, melhorando a infraestrutura, como a de energia e transportes, e aumentando o crédito para financiamento e investimentos”. O autores compreendem que o PDE fixou-se como política educacional ideologicamente neodesenvolvimentista, “proclamando uma visão integrada e de longo prazo, com foco no desenvolvimento, inclusive com um conjunto de ações complexas para fomentar ciência e tecnologia com vistas ao aumento da competitividade internacional” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 73) e, de outra parte, “o PDE, orientado também pela perspectiva da responsabilização e, por desdobramento, da valorização de aspectos de caráter meritocrático, definiu e se propôs a atingir metas de qualidade referenciada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 73).

O governo Lula/Dilma procurou, assim, relacionar a responsabilização à valorização e a meritocracia à meta de qualidade.

O primeiro passo para se ter qualquer meritocracia é criar meta de qualidade. Creio que o governo federal teve o mérito de criar indicador de qualidade e meta de qualidade. O Brasil nunca antes fixara meta de qualidade para o seu sistema educacional. Em 2007, por ocasião do lançamento do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), fixamos tal meta. Isso fez uma grande diferença quando só se havia fixado meta de atendimento, que era o caso do Plano Nacional de Educação provado em 2001. Agora, temos meta de atendimento e meta de qualidade. (HADDAD, 2008, p. 21).

A qualidade educacional passa a ser mensurada por uma régua de habilidades e competências, levando o MEC a expandir ou participar de uma variedade de programas de avaliações externas, tendo em destaque A Prova Brasil²⁷, que é realizada a cada dois

²⁷ A prova Brasil é componente do SAEB desde 2005, trata-se de uma avaliação universal, obrigatória para todas as escolas públicas, sendo avaliados os alunos do 5º ano do ensino fundamental; 9º ano do ensino fundamental e, por amostragem, os do 3º ano do Ensino Médio. A instituição do primeiro programa de avaliação externa em larga escala no Brasil ocorreu em 1990, com a primeira edição do SAEB. Devido à instituição da Prova Brasil, as unidades escolares passaram a receber informações sobre o seu desempenho nas avaliações.

anos. Essa prova compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável por um *ranking* entre as escolas públicas por meio do índice do IDEB²⁸; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS).

No contexto da definição de pautas acerca da ‘qualidade’ educacional para o Ensino Médio, surgiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), criado pela Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009, que passou a integrar a lista de programas vinculados ao PDE. Silva e Jakimiu (2016) realizaram um estudo do ProEmi, por meio do qual propõem a existência de um movimento que visava induzir mudanças na organização pedagógica das escolas, promovendo um debate sobre o ensino Médio juntamente aos sistemas estaduais de ensino, que a partir da Emenda Constitucional n.º 59²⁹ passam a universalizar obrigatoriamente o ensino médio. As autoras pesquisaram as redações do documento orientador da versão do ProEmi (BRASIL 2009, 2011, 2013) e reafirmaram a permanência daquelas “proposições pedagógicas relacionadas à perspectiva de formação integral, como a busca pela consolidação de novos tempos e espaços, a ampliação do tempo de jornada escolar, bem como o planejamento de novas práticas curriculares, já propostas nos documentos anteriores (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 925). Entre os contextos de influência, ambas chamam a atenção para a incorporação de elementos que “foram objetos de amplo debate, do qual participaram sujeitos e entidades que disputaram os sentidos” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 932).

Nas justificativas do Parecer CNE/CP n.º 11/2009, do relator Francisco Aparecido Cordão³⁰, o ProEmi evidenciava a intenção de reformar o Ensino Médio. O que poderia

²⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB reúne em si dois conceitos considerados importantes para a qualidade educacional — fluxo escolar, entendido como a passagem dos alunos pelas séries/anos sem reprovação e uma avaliação a cada dois anos dos alunos do 5º ano, 9º ano e 3º ano do ensino médio.

²⁹ Sobre a Emenda Constitucional n. 59, discutiremos em breve.

³⁰ Professor Aparecido José Cordão, Orientador Social do Sesc de São Paulo, assumiu o Conselho Nacional de Educação em 1998, no governo FHC, sendo reconduzido ao cargo por Lula e Dilma, ao todo foram 16 anos. Aparecido José Cordão foi também o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico (DCNEP), em 1999. Guiomar de Melo foi coautora, ela já havia sido relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998. Em 2011, o ministro Fernando Haddad foi novamente o relator das novas DCNEP. Em artigo que Ciavatta e Ramos (2012) fazem análise do conteúdo ideológico das diretrizes, DCNEM de 1998, DCNEP de 1999 e novas DCNEP 2011 estão alicerçadas “*nos quatro pilares da educação da Unesco*” que carregam como ‘chave’ um currículo por competências (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), como ‘chave’ para o sucesso profissional. As intelectuais completam “trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano, nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto, bastante sedutora” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 22).

“vir a induzir ou contribuir para uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio” (BRASIL, 2009b, p. 7). Além disso, afirmava ser necessário “compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular” (BRASIL, 2009b, p. 2), por meio do incentivo a práticas pedagógicas diferenciadas, mudanças curriculares e ampliação da carga horária, além do enfrentamento à reprovação e abandono escolar.

Ao analisar o contexto histórico de criação do ProEmi, Isleb (2016) afirma que essa criação é parte de um movimento que começou em 2008, quando a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DICOCEB/SEB/MEC), ao avaliar o Ensino Médio Integrado e sua política curricular, tomando como base a concepção do Decreto n.º 5.154/2004³¹, concluiu que

[...] o Ensino Médio Integrado (Ensino Médio articulado a Educação Profissional Técnica de nível médio) era uma política curricular central para a Educação Profissional. Ou seja, o Ensino Médio Integrado, proposto após o Decreto n.º 5.154/04, não seria para todos, o ProEmi deveria conseguir atender as especificidades do Ensino Médio regular”. (ISLEB, 2016, p. 3).

Concordamos que houve mudanças no Ensino Médio, principalmente com base na década de 1970, a partir da inclusão e ampliação de novos grupos sociais a esse nível da educação. A dúvida é: podemos falar em expansão, com viés de democratização ou necessária massificação? A democratização ou massificação nos governos FHC ou Lula/Dilma não se propôs ao debate acerca da escola e seus caminhos para uma qualidade socialmente referenciada. Como refletimos acima, dando a primazia a uma ‘qualidade’ sinônimo de produtividade e empregabilidade, em que o estudante/sujeito é responsabilizado pelo seu sucesso, tornam-se presentes as pautas em avanços quantitativos resultantes da expansão do número de vagas nas escolas, reduzindo propositalmente o descompasso entre acesso, permanência e êxito. Passa-se a desejar a todos o acesso e a maior permanência, mas o êxito com os estudos é somente para alguns poucos ‘bem-aventurados’. Portanto, o êxito é êxito de quem? Para a crise, quem tem sucesso são os que geram mais e melhor mais valor.

³¹ O Decreto n.º 5.154/04 será analisado no Capítulo 3. No momento, é significativa a conclusão de Vivian Isleb acerca do contexto histórico e prático por qual tramita a criação do ProEmi, que se forjam a princípios e concepções, que criam as condições objetivas para a “precária” e “maldita” reforma do Ensino Médio, estabelecida na Lei n.º 13.415/2017, decorrente da medida provisória (MP 746/2016), proposta pelo presidente Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, exatos 22 dias após o *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff.

Em suas pesquisas, Kuenzer (2007, p. 10) concluiu que a história do Ensino Médio “é a história de enfrentamento, que tem levado não à síntese, mas à polarização”, que se divide em grupos entre o Ensino Médio como preparação para o mundo do trabalho e/ou Ensino Médio como etapa de preparação para níveis superiores de formação. Com a ampliação dos recursos por meio da transformação do Fundef³², rompe-se com o foco no Ensino Fundamental, proporcionando a inclusão e a obrigação de políticas públicas para a ampliação do direito à educação, principalmente dos mais vulneráveis socialmente.

Três anos após a criação das condições objetivas, iniciou-se um avanço rumo à universalização da educação básica, relativo à Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o artigo 208 da CF/88 e estabeleceu:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009a).

Cury e Ferreira (2010, p. 134) resumem o movimento histórico-jurídico da política educacional para o Ensino Médio com base na CF/88:

- a) Inicialmente, com a redação original da CF/88, ficou estabelecida a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio;
- b) Com a emenda 14, ficou prevista a progressiva universalização do Ensino Médio, retirando a necessidade da obrigatoriedade, embora tal expressão continuasse presente na LDB.
- c) Agora, com a emenda 59, o Ensino Médio passa a ser obrigatório, caso o adolescente tenha a idade de até 17 anos. (BRASIL, 1988).

É possível elencar outras três conquistas em relação à expansão e entendimento para a efetivação do direito à educação, a saber: educação especial, educação infantil e educação de jovens e adultos. Parece haver um consenso entre os intelectuais das forças progressistas e aqueles críticos do lulismo: estamos diante de um governo de visão

³² Que vigorou de 1997 a 2006, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) em 19 de dezembro de 2006. Com a EC n.º 53, regulamentada pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, resultado de uma luta histórica, tornou-se possível alocar e garantir recursos para o Ensino Médio Regular e Ensino Médio Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

neodesenvolvimentista, que acena para políticas em favor do capital e de um modelo de educação gerencial, voltado as necessidades da produção industrial; por outro lado, os dois grupos de intelectuais concordam com Gentili e Stubrin (2013), os governos Lula/Dilma consolidaram o reposicionamento da educação básica no plano dos direitos sociais, ainda que por meio de uma concepção de ‘justiça’ pela via distributiva, em que a equidade se confunde com *universalismo*, mas as conquistas democráticas dos governos liderados pelo PT foram imprescindíveis para a luta contra a desigualdade, ampliando o ‘direito à educação’ pela via da ‘expansão da escolaridade’. Essas trincheiras foram importantes para a luta com vistas à superação das desigualdades, da exclusão, contra o racismo e as múltiplas formas de discriminação existentes na sociedade brasileira.

2.6 Educação profissional: apontamentos históricos e suas determinações econômicas, políticas e educativas

A Lei n.º 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos artigos da SEÇÃO IV - A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), alterados em 16 de julho de 2008 por meio da Lei 11.741, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ela possibilita ao educando o acesso ao EMI, como também a oportunidade de se preparar tanto para o exercício profissional quanto para a continuidade dos estudos. O artigo 36-B da LDB descreve duas formas de cursos para a formação de um técnico de nível médio, além disso considera que um modelo permite duas variantes. Os cursos técnicos podem ser combinados com a formação geral organizada de forma articulada ou subsequente, daí resultam três modelos de formação de técnicos – integrativa, paralela e sequencial:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o Ensino Médio;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

(...)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996).

Descrevem-se, no trecho supracitado, as possibilidades de percurso do Ensino Médio, um caminho que leva ao Ensino Médio Regular³³ e de formação propedêutica, preparatório ao Ensino Superior. De fato, uma outra perspectiva para a educação profissional voltada ao Ensino Médio, mas nem sempre foi assim. Na história do Brasil, até a década de 1980, a educação para o trabalho, ou educação profissional, associava-se quase exclusivamente ao conceito de ‘formação de mão de obra’, uma sociedade que reproduzia o dualismo característico do modo de produção capitalista no qual a sociedade brasileira se insere. Saes (2020), ao analisar a formação do sistema de educação pública da Primeira República (1889-1930), concorda que a principal tarefa educacional em um Estado capitalista é, no máximo, a escolarização primária, condizente com o sistema de direitos da cidadania e integrante do direito capitalista da época.

No Brasil, último país a abolir a escravidão, os trabalhos manuais e de pouca exigência técnica, quase em sua totalidade, eram executados pelos operários livres, mesmo assim aqueles que os executavam eram considerados de condição social inferior. Nesse sentido, a educação escolar era desnecessária para a formação da mão de obra de trabalhadores manuais. Essa desvinculação entre educação escolar e formação profissional perdurou desde a formação do Estado capitalista (1888-1891) até a instauração do Sistema de Educação Pública (1889-1964).

Décio Saes (2020, p. 125), em seu livro *Educação e classe social*, chama a atenção para a particularidade da formação do *grupo* social intermediário, fração da classe burguesa que “não tem nenhum segmento social com o qual se chocar abaixo de sua posição: o escravo não tem como competir com outro tipo de trabalhador”. Acima dessa

³³ Não temos dúvidas sobre a existência de uma cruel dualidade e dicotomia no Ensino Médio Regular, o oferecido às “elites” na rede privada é propedêutico e preparatório para o Ensino Superior. Na outra ponta, o Ensino Médio regular público – realidade de mais de 82% da população jovem do Brasil – é feito de salas superlotadas e sem infraestruturas básicas, como biblioteca, laboratórios, além da ausência de professores licenciados para todas as disciplinas, não é propedêutico, tampouco preparatório para o Ensino Superior.

fração de classe ou grupo social intermediário encontravam-se “os grupos sociais dominantes: latifundiários, comerciantes de exportação, usuários” (SAES, 2020, p. 125). Essa fração da classe burguesa nasceu graças ao “desenvolvimento permanente e regular de certos segmentos da economia agrícola de exportação e pela política externa regional” (SAES, 2020, p. 125). Na luta por se constituir como ‘classe média moderna’, essa fração burguesa aderiu ao ‘republicanismo’ e passou a defender um Estado promotor da universalização da cidadania. Nesse sentido, saímos organicamente de um processo político predominantemente estamental para a construção de uma ordem social capitalista.

Em 1891, com o surgimento do ‘Estado capitalista no Brasil’, dirigido pelos interesses dessa classe média moderna, tem-se na Constituição³⁴ de 1891 o tema da educação. Nos Estados, a exemplo de São Paulo em 1894, criaram-se dois tipos de escola pública primária: o grupo escolar (escola urbana) e a escola isolada (estabelecimento rural), com intenções elitistas típicas da ‘ilustração’ cujo objetivo não constituiu a formação de mão de obra para a indústria nascente, mas pretendeu formar uma elite para a República. Seu público-alvo eram os estudantes das famílias “tradicionais” e filhos de estrangeiros (SAES, 2020, p. 125).

Na Primeira República, há uma escola pública primária criada e gerida por uma cultura elitista. Em 1907, apenas um terço da população em idade escolar frequentava esse nível de ensino. O ensino secundário, ainda incipiente no período, atendeu à

³⁴ Ana Assis (2012) pesquisou amplamente o tema da ‘educação’ nas Constituições do Brasil, em sua tese a autora demonstra que o tema faz parte de todas as Constituições do Brasil, tanto na imperial, de 1824, quanto na sequência, com as republicanas:

(a) A Constituição de 1891 – não alterou e não postulou o direito à educação, sequer mencionou a gratuidade do ensino primário, mas a permitiu nas Constituições Estaduais. Houve menção, no texto constitucional, de laicidade nos estabelecimentos oficiais de qualquer nível (art. 72, par 6º, CF/1891);

(b) Constituição de 1934 – trouxe a preocupação com o sistema educacional, considerando as diretrizes para o direito à educação, e que era competência privada da União traçar as diretrizes da educação nacional, educação como direito de todos, substituindo o direito dos ‘cidadãos brasileiros’ (art. 149, XVI CF/1934), foi a primeira a elencar os Ensinos Fundamental, Médio e a Educação Superior;

(c) Constituição de 1937 – sem o adjetivo pátrio (República). A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, na interpretação de Assis (2012), apresentou um Estado ausente quanto à obrigação no oferecimento da educação, pois ao escrever ‘contribuir’, significa que o Estado pode ‘ter parte numa despesa’, ‘cooperar’;

(d) Constituição de 1946 – Constituição dos Estados Unidos do Brasil não reincorporou o adjetivo ‘República’, mas tratou de seu conceito, apresentando o regime representativo formado por uma federação, efetivando o Estado de Direito. O tema da educação indicou que cabia à União legislar sob as diretrizes da educação nacional (art. 5º, XV, ‘d’, CF/1946), o dever ao oferecimento da educação é um dever público;

(e) Constituição de 1967 – acentuou a obrigação do Estado no oferecimento da educação para todos no Brasil, sem distinção. A nova redação permite que o sistema público se assente na rede particular, retomando o que se havia superado, ao elencar a possibilidade de bolsa de estudo, à iniciativa privada (art. 176, § 2º CF/1967).

finalidade de servir de prolongamento do ensino primário e fornecer cultura média geral ao país, com uma duração de seis anos e a predominância do ensino privado sobre o público. O professor Décio Saes (2020) destaca que o movimento do Estado central de progressivo intervencionismo no ensino técnico e profissional se configura na tentativa de criar a imagem de um ‘compromisso’ do Estado federal com o progresso técnico e desenvolvimento econômico. Houve uma razão para tal movimento de intervenção? Décio responde: “seguramente, ele não correspondeu a uma pressão ao lado da demanda; o grupo industrial não é suficientemente importante, coeso e organizado para pressionar o governo federal a favor da criação de escolas técnicas” (SAES, 2020, p. 146).

Na Primeira República não houve um governo que caminhasse para um projeto de industrialização. Por essa razão, não se teve ofertas de ensino técnico e profissional. Em um momento histórico que se configurou como sendo o da criação da rede federal de educação profissional, em 1909, com a criação de dezenove (19) Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA)³⁵, no governo de Nilo Peçanha (1909-1910), destaca-se entre os historiadores da educação profissional o excerto presente no Decreto n.º 7566/1909, determinando que para isso se tornar produtivo, será “necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

O rigoroso e conhecido estudo de Cunha (2000) sobre o tema, nos lembra que a formação profissional no Brasil nasceu reservada a uma finalidade: à formação de operários e contramestres. Mediante o ensino prático, o governo organizou e incentivou um sistema de educação para os “desfavorecidos e desvalidos”, composto do ensino primário e profissional. As pesquisas de Saes (2020) e Cunha (2000) concordam que o modelo representava a consciência do presidente Nilo Peçanha, identificado com “tendências nacionalistas e industrializantes [...] projetando uma política nacional de educação profissional, que deveria acompanhar um esforço político de deflagração do processo de industrialização” (SAES, 2020, p. 188). Saes (2020) ainda defendeu que a intervenção do Estado nacional nessa área educacional teria também uma função ideológica, uma vez que “a rigor, tratava-se de mostrar à classe média que era possível criar, após a escolarização primária, um ‘compartimento educacional’ específico para os

³⁵ Com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, consolidou-se no Brasil, então com vinte estados, uma EAA por estado, à exceção do Rio Grande do Sul, com uma instituição do mesmo modelo à época.

trabalhadores manuais, evitando assim o ‘contágio’ e a competição entre os dois grupos sociais” (SAES, 2020, p. 88, grifos do autor).

Após 1930, alteraram-se o ‘delegacionismo’ do Estado nacional e o aparente ‘absentismo’ relativos às formulações de iniciativas, com o governo de Getúlio Vargas (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1946) tem-se o surgimento do “Estado de compromisso”. Gomes (1999) acentua que ideologicamente era importante e útil o Estado Novo incluir as novas demandas e as novas esferas de intervenção do Estado e, por conta disso, incluíram-se as áreas de educação, saúde e trabalho. Os interesses hegemônicos dos antigos grupos dominantes (burguesia comercial-exportadora) e da nova burguesia industrial constituíram o pano de fundo para as relações que se estabeleceram nas práticas ideológicas do aparelho de Estado após 1930.

Assim, tanto as regras legais como a ideologia política podem ser pensadas como mecanismos organizadores do consentimento e controladores do conflito social, através de formas diferenciadas do exercício da coesão e da coerção. Suas relações precisam ser percebidas para que a própria configuração de um projeto político seja captada mais perfeitamente dentro de determinada conjuntura. Porém, o processo de produção do consentimento não se sustenta somente em apelos ideológicos, tendo uma explícita dimensão sócio-econômica. Isto é, ele está fundado em procedimentos que asseguram a existência de vantagens materiais efetivas para os grupos dominados. (GOMES, 1999, p. 51).

Ao analisar os termos/conceitos utilizados por Deodato Morais, em 1943, ‘escola do trabalho’ e ‘escola nacionalizadora’, Ciavatta (2015, p. 202) afirma que eles não podem ser confundidos com as perspectivas dos historiadores da educação profissional de orientação marxista. A conceituação ‘escola do trabalho’, para os intelectuais do Estado Novo, passou pela compreensão da “ideologia hegemônica dos segmentos empresariais que necessitavam de mão de obra preparada para novas ocupações e setores técnicos do governo” (CIAVATTA, 2015, p. 202), isto é, trabalhadores que já tivessem alguma experiência de formação profissional, “a exemplo das experiências de ensino profissional ligadas às estradas de ferros, que viriam, posteriormente dar forma ao subsistema de educação técnica. Tomaria forma uma ‘escola do trabalho’ que substituiria o assistencialismo, o trabalho artesanal e semi-industrial pelo ‘preparo técnico’” (CIAVATTA, 2015, p. 202).

A respeito da educação, em 1931, o presidente Getúlio Vargas nomeou Francisco Campos como ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde (MESP),

propondo um movimento de reforma do ensino do Brasil que começou com o Decreto n.º 19.890, de abril de 1931, que foi alterado com o Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932. Além disso foi consolidada uma nova organização para o ensino secundário e, ainda, estruturado o ensino comercial³⁶. A respeito do motivo para a reforma, Romanelli (2001, p. 135) cita a exposição de Francisco Campos, para quem “a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do ser humano para todos os grandes setores da atividade nacional”.

Ainda, consoante Romanelli (2001, p. 135), é inegável que a reforma do ensino secundário tenha características de uma ‘verdadeira reforma’, uma vez que criou uma nova escola secundária, dando organicidade ao ensino secundário; bem como criou ainda dois ciclos, um fundamental e outro complementar, a organização igualmente passou a ser “curso secundário dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos”, sendo “o primeiro ciclo obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas” (ROMANELLI, 2001, p. 135).

Em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, acirraram-se as disputas entre os católicos e os liberais, e estes prosseguiram durante a Assembleia Nacional Constituinte, promulgando a Constituição de 1934. Para Romanelli (2001), a CF/1934 foi mais progressista em concepção, mas com pouca amplitude para a educação. No entanto com relação ao ensino profissional obteve mais ênfase, “embora se referisse a ele como ‘um ensino destinado as classes menos desfavorecidas’ o que denunciava bem a ideologia do governo, em sua política educacional, favorável a um sistema educacional de discriminação social” (ROMANELLI, 2001 p. 152, grifos da autora).

Em seguida, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1934. Capanema atuou à frente desse ministério até o ano de 1945, concluindo com Getúlio Vargas o seu primeiro longo período presidencial. Em 1937, elaborou-se uma Constituição visando impor ao país o ordenamento legal do Estado Novo; na Constituição de 1937, em seu artigo 129, a redação previu “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” (ROMANELLI, 2001 p. 153),

³⁶ O Decreto n.º 20.158, de 1931, organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior, regulamentando a profissão de contador.

fundando instituições de ensino profissional e subsidiando as iniciativas dos Estados e Municípios, além de associações profissionais privadas.

Assim, por meio da legislação, o Estado nacional propôs uma política de educação profissional que cumprisse a função ideológica e, ao mesmo tempo, evidenciasse um compromisso político que o Estado selaria com o empresariado industrial. Com o Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Secundário – dividiu-se a organização do ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, realizado no ginásio, com duração de quatro anos; o segundo, realizado no colégio, com duração de três anos, com a opção de escolher entre o clássico e o científico.

Confrontavam-se nesse momento posições distintas a respeito do teor que se deveria imprimir à formação dos jovens cidadãos. Educação humanista versus educação técnica; ensino generalizante e clássico versus ensino profissionalizante [...] O Estado Novo resolveria o problema com uma solução engenhosa. Ao lado da reforma do ensino secundário, onde acabou prevalecendo a matriz clássica humanista, montou-se todo um sistema de ensino profissional, de ensino industrial que deu origem ao que conhecemos hoje como ‘Sistema S’, ou seja, os Senai, Senac, Sesi etc. (BOMENY, 1999, p. 165).

A respeito do conjunto de decretos-lei sobre a educação profissional de 1942-1946, vemos demonstrado o nível de compromisso do Estado com os grupos sociais dominantes. O decreto-lei n.º 4.048, de 22 janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)³⁷. Quatro anos depois, pelo decreto-lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). À vista disso, por meio de uma rede de colaboração com instituições privadas, o poder público ampliou o oferecimento de vagas para o ensino técnico através de um conjunto de onze instituições conhecidas como Sistema S.

Convencionou-se chamar de Sistema S o conjunto de onze instituições, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições⁷ de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõe o referido Sistema. O destino dessas

³⁷ Uma grande parte dos programas de educação profissional é oferecida por empresas privadas, sendo o denominado Sistema S o maior representante do setor; apoiado pelas associações patronais dos respectivos setores da economia. As instituições educacionais do Sistema S são instituições privadas (pessoas jurídicas de direito privado) que prestam serviços sociais em determinadas áreas da sociedade. Pelas normas legais, pelo modelo de financiamento (cobrança do imposto sobre os salários) e pela contribuição ao sistema educacional, cumprem funções paraestatais. Atualmente, nove entidades compõe o Sistema S, destacamos: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

contribuições tem sido bastante questionado pelo atual governo federal, por ter criado uma situação única em que, embora as receitas resultantes sejam cobradas e arrecadadas por órgão do serviço público federal (no caso, através do INSS), a arrecadação obtida é integralmente repassada a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao governo. Embora as contribuições sejam contabilizadas na carga tributária nacional, as contribuições ao Sistema S não são consideradas dinheiro público e, portanto, não precisam seguir as diretrizes do orçamento da União. Pelo contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididas pelas entidades. (KRAWCZYK, 2011, p. 759).

Romanelli (2001, p. 167) assinala que tais medidas criaram um dualismo no sistema educacional de nível secundário, já que “as camadas médias e superiores procuram sobretudo o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um status, ou ainda, adquirir status”, restando às camadas populares a procura por escolas primárias e profissionais. Essa dualidade, segundo Saes (2020), deslocou o “proletariado do processo de formação intelectual integral e o seu encaminhamento, com auxílio do Estado nacional, para o terreno da educação profissional”, ou seja, “trouxo para classe média uma vantagem social concreta (redução da competição educacional com o grupo social subalterno) e uma vitória no plano ideológico” (SAES, 2020, p. 191).

Saes (2020), em sua análise sobre a educação e a sociedade capitalista, ainda lembra que existe uma visão limitada das classes capitalista sobre as necessidades educacionais da classe trabalhadora. Tal reflexão pressupõe indagar: oferecer o ensino elementar e o ensino profissionalizante serve a quais interesses? A manter e agudizar a dualidade educacional, direcionando os que vivem do trabalho para a escola profissional, garantindo a instrução mínima necessária para o trabalho é um instrumento para manutenção da hierarquia social. Exatamente aquela divisão social que interessa para o capital.

2.7 Institutos Federais no horizonte à frente

A educação profissional em sua forma e conteúdo, tal como a oferecida nos IFs, é a síntese concreta de múltiplas determinações econômico-político-educativas, de um movimento de disputa amplo “discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 1107) no ano de 2002. Isso, segundo os autores, resultou em um “documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula” (FRIGOTTO;

FRANCO; RAMOS, 2005, p. 1094). Assim, ‘jogando a toalha’, os intelectuais pontuam: “a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 1107).

No capítulo 3 voltaremos a esse tema. Por ora, sobre o movimento contraditório, citamos o intelectual Deribaldo Santos, que em análise crítica sobre trecho do texto supracitado traz as seguintes considerações:

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, entre outros estudiosos alinhados ao chamado campo da esquerda progressista, colaboraram com a criação do Decreto n.º 5.154/04. Esses três autores, para justificar a empreitada, declararam que “a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”. (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 14 *apud* SANTOS, 2017, p. 233-234).

Logo no começo do primeiro governo Lula, no ano de 2003, é fácil notar um conjunto de ações no sentido de criar ou reformular a política pública voltada à educação profissional. Em seus discursos, o presidente Lula sempre reservou e reserva um lugar de destaque para a questão da formação profissionalizante³⁸. Para alguns pesquisadores,

³⁸ Em nossas afirmações, constantemente apontaremos a forma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio como a oferta prioritária ofertada nos IFs. Conforme sua lei de criação, 50% de suas vagas devem ser destinadas aos cursos técnicos integrados à formação geral em nível de Ensino Médio, os quais reservam um número de horas-aula superior ao da formação profissional para essa mesma formação geral. Considerando o contexto da Medida Provisória n.º. 746/2016, do presidente golpista Michel Temer, convertida na Lei n.º. 13.415/2017, que “reformou” o Ensino Médio, apesar da resistência e da luta dos IFs contra a aplicação dos fundamentos legais do “Novo Ensino Médio” na organização curricular dos IFs, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) vários instrumentos legais impuseram sua aplicação. O principal instrumento que obrigou a aplicação da Lei n.º. 13.415/2017, foi a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A Resolução no Art. 11 determina: “§ 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. A formulação de uma política pública que visa garantir o direito a uma educação de qualidade deveria ser guiada no sentido contrário ao estabelecimento de um máximo de carga horária para formação geral. Exatamente ao dizer o limite máximo, um máximo nivelado por baixo, tal formulação demonstra a intenção de reforçar e ampliar a dualidade escolar. O que está em vigor no PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC de 2023 dos IFs, com algumas diferenças mínimas, é a carga horária máxima dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB n.º. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, considerando o máximo de 1.800 horas destinadas aos conhecimentos da formação geral. Seja com base na Lei n.º. 13.415/2017 e/ou durante os governos Lula/Dilma, os conhecimentos para a formação geral sempre tiveram uma carga horária superior àquela das disciplinas técnicas, não é isso o que questionamos. Também é de fácil comprovação que, contraditoriamente ao estrangulamento das disciplinas da formação geral, os IFs mantêm o oferecimento de um ensino de qualidade e aparecem no topo dos *rankings* de avaliações institucionais até mesmo em âmbito internacional. Avaliações institucionais criticadas duramente dentro dos IFs, mas que

entre 2006 e 2010, o espectro político-cultural do lulismo se encontrou definitivamente com o projeto de educação profissional forjada no neodesenvolvimentismo.

Em seu livro *Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil*, Amaral (2021, p. 206) explica que, para manter a hegemonia, as “frações burguesas, sejam elas conservadoras, liberais, social democratas, formaram um bloco de poder em torno das concepções neoliberais”. Por isso qualquer leitura do projeto de educação de tipo neodesenvolvimentista precisa partir da compreensão das “reformas empreendidas no cenário político-econômico, semeado a partir da década de 1990, e do movimento da burguesia brasileira, associada e dependente, para se ajustar ao padrão internacional de acumulação” (AMARAL, 2021, p. 206).

Enquanto os governos de FHC, guiados pela perspectiva neoliberal, estabeleceram como política de desenvolvimento privilegiar as demandas da produção em detrimento do mínimo de recursos para as demandas sociais dos trabalhadores, sem antagonismo, os governos de Lula, guiados pela perspectiva neodesenvolvimentista, direcionaram recursos para ampliar e implementar políticas sociais focalizadas, mesmo assim mantiveram a fluidez no modelo econômico deixado por seu antecessor. As políticas de transferência de renda e de emprego, no neodesenvolvimentismo, são articuladas com políticas públicas para a ampliação de vagas na educação básica, partindo do pressuposto de que o aumento da escolarização impacta na mobilidade social.

Concordamos com o papel da escola como indutora de mobilidade social, mas não podemos desconsiderar todos os outros problemas estruturantes. No projeto neodesenvolvimentista, a escola e as políticas sociais são eixos estratégicos para alterar a composição do capital, induzindo à inserção de novos sujeitos no mercado consumido. Guiada por esse ‘novo’ projeto neodesenvolvimentista, em 2006 foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”, que só pode ser compreendida quando capturamos os elementos da “trama” que a antecede.

são utilizadas massivamente em propagandas para divulgar a qualidade do ensino que eles oferecem. Frente à pressão pela diminuição da carga horária relativa à formação geral, professores da nova institucionalidade assumem um compromisso ético-político de continuar a fazer muito com tão pouco. O que tencionamos com nossa análise é contribuir com a perspectiva de encontrarmos uma síntese, a partir da histórica relação vivida nos IFs, entre a formação geral e a formação profissional, apontando para um máximo de cultura geral, uma formação de nível médio que não se contente com 60% de cultura geral. A formação de nível médio para a totalidade dos adolescentes entre 15 e 17 anos é de 100% de cultura geral. Nesse sentido, após ler como Pasolini desenvolveu postumamente a estratégia de hegemonia de Gramsci, Nosella (2019) chegou à conclusão de que uma escola verdadeiramente referenciada no pensamento de Gramsci passa por um Ensino Médio Unitário de cultura extrema para todos os proletários do campo e da cidade.

Cria-se, dessa forma, um consenso acerca da ideia de um apagão de mão de obra qualificada, principalmente pelo elevado índice de analfabetos, baixo nível de escolarização e falta de cursos profissionalizantes. De acordo com a tese de Reis Jr. (2017), esse discurso desconsidera que é a própria fluidez do processo de acumulação flexível do capital que torna o desemprego estruturante, porque precisa alterar sua demanda por emprego em curtos intervalos, diferente do demandado na estrutura taylorista-fordista. A ‘nova’ política para a educação profissional e criação dos Institutos Federais está inserida na dinâmica de valorização da elevação do nível de escolarização e, ao mesmo tempo, na crítica à escola.

Para Reis Jr. (2017), é atribuída à escola a incapacidade de formar educandos que respondam de maneira positiva à demanda dinâmica e flexível do novo mercado de trabalho. Por isso críticas são direcionadas à duração dos cursos, quantidade de disciplinas e carga horária extensa. Para o autor, é a necessária alteração da composição do capital a própria indutora de elementos contraditórios ao sistema, fornecendo condições para a elevação do saber tecnológico e cultural da formação social brasileira. Dessa forma a política educacional umbilicalmente vinculada ao projeto de desenvolvimento do país começa a ser pensada e disputada a partir do quadrilátero: trabalho, cultura, ciência e tecnologia; tais premissas irão conduzir a concepção e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Em torno das propostas neodesenvolvimentistas para a educação profissional, tem-se problematizações a respeito de quais deveriam ser os termos fundantes dessa formação profissional e tecnológica. Durante os governos Lula/Dilma, partindo das contradições da política em curso, os ‘intelectuais progressistas’ lograram êxito na condução de uma teoria crítica acerca da educação profissional e tecnológica, redefinindo os conceitos de trabalho, cultura, ciência, tecnologia. A redefinição teórica desse quadrilátero se mostrou hegemônica no campo educacional, passando a estar presente nas pesquisas, livros e documentos que tratam o tema. Reformulações como a ampliação da estrutura, a fixação de recursos e leis, bem como o acesso e a permanência a essa modalidade de ensino foram ganhos importantes, mas são limitados e falam sobre a *forma* da educação/escola, mas não problematizam sobre seu *conteúdo*. Como a relação de forças na guerra contra o capital nunca é equilibrada, e, sobre a discussão acerca do sistema educativo, as variáveis político-econômicas são definidoras dos limites das reformas sociais e educacionais.

Assim, no âmbito do Estado, evidencia-se uma política de educação profissional focalizada em programas contingenciais para a integração e atendimento do setor produtivo, a exemplo do PROJOVEM³⁹, PROEJA⁴⁰ e PRONATEC⁴¹. Sem nenhuma vinculação com a educação básica, o que se tem são cursos rápidos e pontuais, construídos na lógica da empregabilidade e requalificação profissional para os trabalhadores. Os programas se constituem como alternativa imediata à exigência do período, mas não vêm acompanhados “[...] de integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 1102).

Concordamos plenamente com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acerca de suas postulações sobre a concepção de política educacional, a qual sinalizava para uma concepção de profissionalização no estilo lulismo de inserção social, mas precária, aligeirada e fragmentada. Coutinho (1994), interpretando Gramsci, considera a vida social como produto da ação de sujeitos e, nessa medida, tanto a consciência quanto a vontade dos homens constituem fatores decisivos (ainda que não absolutos) para a construção da objetividade social.

Os educadores citados são representativos e influentes. Assim, dentre vários fatores para nos respaldarmos em suas reflexões, destacamos o fato de serem intelectuais orgânicos do campo marxista, com filiação à ANPED, especificamente ao GT 09 (Trabalho e Educação), que historicamente pesquisa e disputa uma concepção de educação profissional e traz “as marcas das relações de força e de poder próprias de um espaço que atua no sentido de realização da função de legitimação” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 51). Esses pensadores, reconhecidos como intelectuais orgânicos do campo em disputa, foram atuantes na defesa e redação do texto que deu origem ao decreto n.º 5.154/2004, bem como assumiram alguns cargos no Governo Federal. Por se tratar de um grupo de forte ‘capital simbólico’ dentro do campo educacional, supostamente teriam condições de propor mudanças necessárias dentro do Estado.

[...] o Estado capitalista não é, entretanto, monopolístico como se pensa. Para maior eficácia e legitimidade, ele tem que se apresentar como

³⁹ Programa Nacional de Inclusão Jovem (Projovem) ligado diretamente à secretaria geral da presidência da república, por meio da Medida Provisória n.º 238 de 1º de fevereiro de 2005, portanto, apenas sete (7) meses após o Decreto n. 5.154, de julho de 2004. Aprovada a MP, em forma da Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, criou-se o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude.

⁴⁰ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.

⁴¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n.º 1209/2011.

Estado. Tende a compor as diferenças existentes no interior do campo dos dominantes e, mesmo, desigualdades estruturais em relação aos dominados. Ele, de algum modo, tem que levar em conta o conjunto das reivindicações destes. Ainda que para negá-las ou enquadrá-las à sua ordem [...]. A legitimidade desse Estado decorre, portanto, da maior ou menor organicidade e força dos dominados, ou seja, da capacidade de anular a possibilidade de construção de identidades diferenciadas da racionalidade dominante. (DIAS, 1999, p. 49).

Dessa maneira, analisando a dinâmica do capitalismo, Netto (1992) afirma a necessidade de legitimidade diante das correlações de forças na contradição entre o capital e o trabalho, de modo que o Estado, enquanto representante dos interesses da classe hegemônica, segue buscando uma “[...] legitimação política através do jogo democrático”, sem desconsiderar o fato de que é “permeável a demanda das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. E que este processo, é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda escala societária” (NETO, 1992, p. 25). Dito de outro modo, o que era para ser temporário e transitório (Decreto 5.154/2004), tornou-se definitivo em relação à orientação ideológica do governo de FHC, não trazendo rupturas no conteúdo ou na forma, mas gerando novos dilemas e contradições próprias da experiência neodesenvolvimentista brasileira para a educação profissional.

O Decreto n.º 5.154/2004, ao propor alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, permite avançar na concepção da oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Técnico. Contudo o decreto não traz mencionada a *formação politécnica ou formação omnilateral ou formação unitária*, categorias disputadas pelos intelectuais orgânicos das forças progressistas que participaram da sua elaboração. No Capítulo 5, evidenciaremos os dilemas e disputas relativos ao entendimento de formação politécnica e formação unitária, apontando que divergências não podem ser vistas apenas como equívocos de ordem etimológica, terminológica ou histórica.

Ao se posicionarem, os educadores das forças progressistas ou seus críticos não estão simplesmente explicando um termo/conceito, mas disputando uma concepção de pedagogia socialista, ou melhor, uma concepção de “escola unitária” que caiba para a realidade⁴² brasileira. É preciso entender a disputa por concepção, porque é ideológica,

⁴² Explico o que penso e como penso a partir de Gramsci. O marxista italiano, analisando e escrevendo sobre a relação do Partido Comunista Italiano (PSI) e sua relação com a classe operária proletária, faz uma crítica contundente para os socialistas do partido, dizendo que “esqueceram que sua posição deveria manter-se essencialmente crítica, de antítese. Deixaram-se absorver pela realidade, não a dominaram”. GRAMSCI,

uma visão de mundo que perpassa os dilemas e as contradições que entendemos como fundamentais para compreendermos os IFs tais como são hoje.

O Decreto n.º 2.208/97, de FHC, propõe a desvinculação e a independência no que diz respeito ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico, mas divide em seu texto normativo o ensino da Rede Federal em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Tendo isso em vista, Ensino Médio e Ensino Técnico passam a ser organizados de forma independente, expondo ainda mais a marca da dualidade estrutural de nossa sociedade. Por conta disso, para as forças progressistas, era necessário um substitutivo evidenciando a integração e a articulação das modalidades de ensino.

A proposta de ‘articulação integrada’ — sobreposta em disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional — não promove a integração na sua forma ou conteúdo, mas ao mesmo tempo objeta um novo dilema e contradição: o Ensino Técnico Integrado ao Médio⁴³ pode ser “integral” ou “unitário”? Ainda, essencialmente sob a forma do Decreto 5.154/2004, essa ‘articulação’ acentua e agudiza a histórica dualidade do Ensino Médio. O PT da “Carta ao povo Brasileiro” anunciava que “[...] não queria reinventar a roda, sem experiências”. Dessa maneira a educação profissional mantinha suas marcas originais *pari passu* às necessidades econômicas que se vinculavam à dinâmica do mercado de trabalho, resultado da divisão entre “intelectual” e “operário”, “dirigente” e “subalterno”, premissa dialética da dinâmica e manutenção do capital.

O próprio grupo de professores que esteve à frente da discussão e elaboração do Decreto 5154/2004, substitutivo ao de n.º 2208/1997, afirma que o novo decreto mantém uma dicotomia interna, ou seja, “entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005, p. 1095). O novo decreto, ao manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes, subsequentes e trazidas pelo Decreto n.º 2.208/1997, disponibiliza cursos de baixíssima qualidade para a recolocação do trabalhador. Por outro lado, seu mérito

2004, p. 260). Então, quando me perguntam: era possível um projeto político-pedagógico revolucionário considerando as condições materiais do período (2003-2016)? Definitivamente não sei, não é este o objetivo de nossa tese. O que fica claro a partir da posição de Gramsci para a realidade material de 2023 é que nossas lutas precisam partir do entendimento de que a centralidade é da classe, ou seja, a totalidade de milhões de adolescentes/jovens das classes subalternas.

⁴³ Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) — é a nomenclatura utilizada em toda a Rede Federal. Estamos falando da primazia do oferecimento para o Ensino Técnico. Portanto a (integração) ou aquilo que vem com a (integração) é complemento do Ensino Técnico.

seria a volta da possibilidade da *forma* ‘integrada’ entre o ensino médio e a educação profissional.

Como dito acima, entre os principais documentos do MEC que regulam e orientam o Ensino Técnico integrado ao médio do Brasil, seja público ou privado, estão as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (DCNEP de 1999 substituídas pelas novas DCNEP de 2011) e as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM de 1998 substituídas pelas novas DCNEM de 2012). Tais diretrizes fundamentam a reconfiguração da dicotomia ensino médio e educação profissional, desintegrando o ensino médio por meio do oferecimento de uma plêiade de escolas e cursos públicos e privados (AMARAL, 2021). A reforma do ensino médio e da educação profissional iniciada via decreto visa “[...] esconder o núcleo fortemente ideológico voltado à adaptação da força de trabalho às condições de reestruturação capitalista para conter a crise” (AMARAL, 2021, p. 193).

Por isso as diretrizes curriculares e a base comum curricular foram adaptadas, acrescentando à velha premissa de competências e habilidades “[...] a valorização da ideia de inovação e tecnologia, na perspectiva da empregabilidade e do desenvolvimento do sistema produtivo” (AMARAL, 2021, p. 193). Em concordância com o autor, qualquer bandeira que se proponha a unificar ou integrar o tempo do ensino médio ao da formação profissionalizante estará defendendo uma formação precoce dos “estudantes-trabalhadores que frequentam a escola pública, a profissionalização precoce foi estrategicamente posicionada no ensino médio para antecipar a disponibilidade da força de trabalho do jovem no mercado de trabalho” (AMARAL, 2021, p. 193).

As “forças progressistas”⁴⁴ (FRIGOTTO, 2011, p. 237), “forças mais à esquerda” (LEHER, 2010, p. 57), o apresentar análises acerca da temática do Ensino Médio, profissionalizante ou não, apontam a revisão das DCNEM, como “[...] processo de revisão que somente ocorreu 10 anos depois do início da Gestão do PT” (OLIVEIRA, 2017, p. 213). Nessa direção, a autora em sua tese de doutorado traz informações relevantes a partir da entrevista que fez com um autor representante dessas forças progressistas. A

⁴⁴ Nos últimos treze anos de governos do PT, tornou-se comum empregar os termos ‘forças progressistas’, ‘forças mais à esquerda’ ou ‘intelectuais progressistas’ para indicar grupos de intelectuais orgânicos que eram ligados ou filiados ao PT e que passaram a elaborar análises que se alinham às expectativas do governo. Muitos desses intelectuais progressistas, assumiram cargos no governo. Dessa forma, sempre que o termo ‘intelectuais progressistas’ aparece em nosso texto, referir-se a esses intelectuais. Vale ressaltar que o termo foi cunhado pelos próprios intelectuais e não pelos seus críticos.

pessoa entrevistada afirma que o processo que culminou nas definições da DCNEM de 2002 “reproduz o que foi o seminário de 2003” (OLIVEIRA, 2017, p. 213).

Dessa forma, negar as DCNEM era negar “os documentos e as discussões, daquele livro de organização do Gaudêncio e da Marise. Nele está muito claro a concepção de Ensino Médio, e a base das diretrizes”, o que seria *radicalmente* contrário ao redigido “pela Guiomar Namó de Mello” (OLIVEIRA, 2017, p. 213), reitera a pessoa entrevistada. Ainda, segundo ela, cabe destacar o fato de que, em se tratando do novo documento, o estudante é “colocado como centro do trabalho pedagógico e não o mercado” (OLIVEIRA, 2017, p. 213). Ao final, a entrevistada reitera que uma nova concepção de Ensino Médio estava presente nas novas DCNEM, “*então na concepção a gente ganhou, nós que discutimos o Ensino Médio enquanto concepção a gente ganhou no CNE*” (grifo nosso), mas consciente das contradições ela ainda afirma que “só não ganhamos de fato, não é? De direito sim, pois está lá, mas de fato não, porque as coisas não aconteceram na direção que as DCNEM estavam apontando”.

As transformações sociais não acontecem de forma mecânica, elas estão dentro de uma relação dialética de forças que disputam um projeto societário distinto. Nesse sentido, procuramos trazer à luz diferenças teóricas e político-ideológicas que, para as ‘forças progressistas’, seriam inconciliáveis entre a Era FHC e os governos democráticos de Lula e Dilma. A historicização dos acontecimentos políticos e econômicos, alianças e acordos busca explicitar as divergências ideológicas sobre a concepção de educação.

O novo debate que se instalara sobre os IFs, com seus dilemas e contradições, não é resultado dos treze anos de sua criação, também não se iniciou com a lei de criação n.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008. A criação – concepção e identidade dos IFs – participa como parte de um todo bem maior, faz parte da formação histórica da sociedade brasileira, uma sociedade cindida em classes sociais, “dirigentes” e dirigidos”, “governantes” e “governados”. Assim, a classe social, ou grupos que detenham o poder intencionalmente, procura reproduzir a perversidade da desigualdade social, inculcando um novo “conformismo” que pretende esconder a imposição do agravamento da dualidade estrutural da escola pública brasileira, “caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Segundo Gramsci, no Caderno 7, § 12, a respeito do “conformismo”:

[...] sobre o ‘conformismo’ social ocorre notar que a questão não é nova e que o alarme lançado por certos intelectuais é apenas cômico. O conformismo sempre existiu: se trata hoje da luta entre ‘dois conformismos’, ou seja, de uma luta de hegemonia, de uma crise da sociedade civil. [...] Qual o ponto de referência para o novo mundo em gestação? O mundo da produção, o trabalho. O máximo utilitarismo deve estar na base de toda análise dos institutos morais e intelectuais a criar e dos princípios a difundir: a vida coletiva e individual deve ser organizada para o máximo rendimento do aparato produtivo. (GRAMSCI, 2007, p. 23-24).

No dicionário gramsciano, Liguori (2017) lembra que “conformismo” nada mais é do que “sociabilidade” e o uso de “conformismo é para “chocar os imbecis”. De acordo com o autor, o conceito de “conformismo” assume em Gramsci, variadas vezes, o significado de “ideologia” e, portanto, está relacionado à luta por uma nova hegemonia. O “conformismo” se divide em “conformismo social” *versus* “conformismo do homem-coletivo”, assim estaríamos diante da luta entre “dois conformismos”. Del Roio (2018), analisando o mesmo conceito, esclarece que o “conformismo social” propõe um processo de adaptação do senso comum das massas dominadas à realidade da vida material, o “conformismo do homem-coletivo”, na versão gramsciana, caberá “[...] aos intelectuais favoráveis à reforma o empenho de dar organicidade ao complexo de ideias inicialmente desconexas que se apresentavam reforçando o espírito de cisão frente à ordem existente” (DEL ROIO, 2018, p. 6).

Gramsci (2007) nos convoca à reflexão: qual o ponto de referência para o novo mundo em gestação? O próprio autor responde ser o mundo da produção, o trabalho. O novo mundo em gestação toma por referência o trabalho pensando nas bases do modo de produção capitalista, mas não para adaptar ou conformar o senso comum. A consciência dessa “trama” levaria à “destruição do senso comum subalterno em suas diversas facetas e a construção de uma nova hegemonia” (DEL ROIO, 2018, p. 14). Isso nos leva à nova reflexão: a escola de ensino médio integrada à educação profissional referenciada pelo mundo da produção e trabalho sob as atuais bases econômica e social guarda elementos teóricos e práticos propugnantes de um “espírito de cisão”⁴⁵?

⁴⁵ Na nota de rodapé 17 da página 40 apresentamos uma primeira interpretação do conceito de "espírito de cisão", com base no pensamento de Gramsci. A partir desse pensamento foi possível inferir o ‘comportamento’ político dos governos Lula e do PT. Consideramos, agora, que é relevante aprimorar e conectar o conceito à questão da educação em Gramsci. A "cisão" é uma etapa fundamental no processo de construção de uma nova hegemonia, ou seja, uma nova hegemonia que se oponha ao domínio do capital. Por isso, a importância da cultura e da educação em Gramsci, afinal, escola é um dos principais instrumentos para a obtenção do consentimento das massas populares. Não é somente na escola, mas, sobretudo, na escola, que os subalternos assimilam a concepção de mundo que sustenta a direção intelectual e moral dos grupos dominantes. Quando um grupo social detém a direção intelectual e moral da massa, ele

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES ACERCA DOS INSTITUTOS JURÍDICO-POLÍTICOS QUE ANTECEDEM A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Se todo Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (GRAMSCI, 2011, p. 28).

Gramsci compreende o Direito⁴⁶ e a Escola como instrumentos do Estado para promover e manter uma concepção de mundo, bem como um tipo específico de cidadão/ã. Para isso, o Direito e a Escola reproduzem um conteúdo ético-político coerente e correspondente à filosofia da classe dominante. Empreende-se uma análise da concepção e origem da educação profissional no Brasil, da criação das escolas técnicas federais, com base em legislações, normas jurídicas e documentos que versam sobre o tema. A norma jurídica produzida sobre a educação profissional, sobre a expansão da Rede Federal e a criação de uma *nova institucionalidade* – os Institutos Federais – ao ocultar os interesses da classe dominante que essa representa, esconde as diferenças profundas do sistema capitalista, cumprindo seu papel de controle social da classe subalterna por meio do consenso e conformismo.

Tendo em vista o exposto, o presente capítulo tem como objetivo, por meio de uma revisão bibliográfica e da utilização de outras fontes primárias e secundárias,

detém a hegemonia. A partir do que foi apresentado, podemos concluir que, em Gramsci, há um nexo entre pedagogia e hegemonia e, de acordo com Broccoli (1977), é por isso que devemos lutar pela escola pública, dirigida pela classe trabalhadora. Levando em conta a perspectiva de Broccoli (1977) sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, podemos afirmar que a escola de ensino médio que interessa para a construção de uma nova hegemonia é aquela que promove a “cisão” com a concepção de mundo dominante. Para nós, o Ensino Médio Integrado ao profissional não representa essa cisão, uma vez que a profissionalização das camadas populares em idade precoce sempre foi um instrumento de dominação do capital.

⁴⁶ Para Gramsci, o “direito” representado na normas-jurídicas é o “direito burguês” do modo de produção capitalista, o Estado o utiliza como instrumento de “coerção” e “consenso”, o enorme tecido do direito camufla pautas culturais, ideológicas e políticas, com a finalidade de assegurar a permanência da ordem social burguesa.

verificar os elementos que compõem a história da educação profissional e têm relação com a criação dos IFs. Tencionamos especificamente ampliar a compreensão acerca das disputas e contradições que antecederam a criação dessa *nova institucionalidade* – os Institutos Federais, a qual se coloca no tempo-espaço permeada por dilemas práticos e teóricos; éticos e políticos.

O sistema educacional e a organização da educação participam como parte de uma ampla e complexa totalidade histórica da vida social (MARTINS, 2000). Dessa forma, consideramos relevante utilizar o entendimento de educação de Gramsci, uma vez que este não considera a educação apenas como um reflexo da estrutura social. Para ele, a educação e a estrutura social mantêm uma relação dialética entre si. Da mesma forma que as condições materiais de existência determinam a vida do sujeito, o mundo da produção e suas novas relações de produção influem na organização da escola.

A lógica da escola para o capitalista industrial seria a formação de profissionais sempre mais preparados para as modificações aceleradas do processo de produção, ou seja, a garantia da eficácia para a manutenção da mais-valia. Por isso, para os intelectuais orgânicos do campo hegemônico, as modificações que afetam a organização do trabalho nas empresas requisitam do Estado a formação do trabalhador com perfil flexível, adaptado aos novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na segunda parte do capítulo analisamos e nos posicionamos sobre a pertinência ou não de um novo Decreto n.º 5.154/2004. Utilizamos como suporte para a análise das interpretações as posições de intelectuais divergentes e os principais documentos da análise são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, os decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004. Por outro lado, sempre que possível, contexto e texto se apresentam aliados visando a melhor compreensão do leitor. Afinal, não podemos falar em neutralidade em um aparato jurídico-normativo que objetiva a manutenção de sociedade cindida em classes sociais. Entendemos, a norma jurídica como um aspecto da superestrutura ideológica da classe dominante, por isso o direito objetivado não está desarticulado ou desconexo das condições materiais da sociedade.

3.1 Das escolas técnicas industriais ao fracasso da escola única do trabalho

Nos primórdios do ensino profissionalizante e na ausência de diretrizes nacionais, durante a Primeira República, a organização da educação brasileira, influenciada pela

filosofia positivista, passou a defender uma educação laica, com ampliação da oferta da educação escolar pública elementar. A ‘abolição da escravidão’ gerou mais um problema social: a presença nas ruas de um exército de “órfãos e desvalidos” que precisavam encontrar meios para sua subsistência. Para dar uma ‘solução’ ao problema dos ‘desvalidos’ o governo de Nilo Peçanha criou, então, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (E.A.A), oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, que deveria ficar subordinada ao Ministério da Agricultura. Segundo o Decreto n.º 787/1906, a finalidade última das EAAs era oferecer uma alternativa viável de educação popular. Em suas oficinas, deveriam ser produzidas mercadorias como roupas, calçados e mobiliário para suprir a demanda de outras instituições⁴⁷ públicas estaduais, evidenciando uma política e Estado, muito mais uma função educativa-corretiva das escolas que uma busca por resultados econômicos e desenvolvimento.

Contudo a crise de 1930 enfraquece a fração dominante oligárquica, dando condições para a emergência da burguesia industrial. A classe industrial brasileira, localizada quase toda no centro-sul do país e com influência econômica no mercado interno, conseguia orientar novas políticas públicas para a disseminação do ensino profissional. No decorrer da implantação das EAAs, inúmeras mudanças as acompanharam, entre elas, no primeiro governo de Getúlio Vargas, ressalta-se o fato de que as EAAs deixaram de fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a compor o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Em 1937, alinhado a uma política econômica explicitamente industrialista e visando à substituição crescente de importados manufaturados e autossuficiência de insumos essenciais, o governo Vargas transformou as EAAs em Liceus Industriais, institucionalidade que perdurou até a Reforma Capanema, quando as EAAs, por meio do Decreto n.º 4.127/1942, foram transformadas em Escolas Técnicas Indústrias com base na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Após 33 anos, as EAAs já tinham formado 141 mil estudantes, uma média de 4,3 mil por ano. Cada escola possuía, em sua estrutura, até cinco oficinas de trabalho manual e mecânico, definidas com base nas especificidades das indústrias locais e a capacidade do prédio (MANFREDI, 2016). Como parte do processo de ‘reformas’ setoriais, como compensação para a ausência de um projeto unificado com diretrizes nacionais, por meio do Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1943,

⁴⁷ Essas mercadorias seriam entregues aos sentenciados das casas de detenção, alienados do manicômio estadual, praças do corpo militar além das escolas públicas.

publicou-se o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Industrial, entre elas a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”.

Dessa forma, as “Escolas Técnicas Industriais compostas por 23 instituições oferecem o ensino regular de primeiro grau e mais a qualificação profissional, que correspondiam às profissões (tipógrafo, alfaiate, mecânico de automóveis, torneiro mecânico, soldador, fresador, funileiro, serralheiro, marceneiro etc.” (DORE SOARES, 1999, p. 16). Ao longo de 1940 a 1970, o debate e as posições antagônicas promoveram um alinhamento das forças entre forças políticas, colocando de um lado a classe média tradicional e os partidos conservadores, como a União Democrática Nacional (UDN), mais a Igreja católica; do outro lado estavam os educadores, os intelectuais progressistas, os militares nacionalistas e os partidos do bloco populista. Ao fim do período nacionalista-populista, cristalizaram-se as práticas escolares dualistas, que colocaram em lados opostos a educação escolar acadêmico-generalista e a educação profissional.

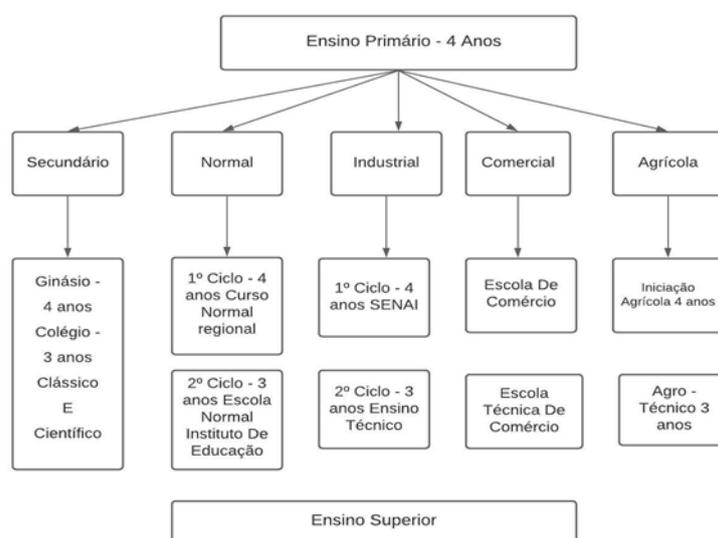
A Constituição de 1946 estabeleceu que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional em seu Art. 5 XV, apresentando a necessidade de elaboração delas. O anteprojeto das diretrizes e bases da educação nacional, encaminhado por Clemente Marini, em 1948, Ministro da Educação à época, é resultante de uma estratégia de conciliação e expressa preocupações do governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), atendendo as ambições das classes subalternas. A burguesia nacional (classe média), ‘fração hegemônica’ do ‘bloco no poder’, exerceu uma pressão social difusa, o que resultou em diversas concessões, tais como a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e a criação da equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que passaram a ser mais flexíveis, permitindo a transferência do estudante de um ramo ao outro, mediante prova de adaptação (FREITAG, 2007; ROMANELLI, 2001; SAES, 2020; SAVIANI, 1999).

O anteprojeto, por ser considerado muito progressista, foi arquivado. Em 1955, um substitutivo para o estudo foi apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, entre idas e vindas, sendo substituído três vezes. Em 1960, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, por meio de uma subcomissão, elaborou um anteprojeto que mantinha a linha do chamado ‘substitutivo Lacerda’. Em 20 de dezembro de 1961 o projeto se transformou na primeira LDB (Lei n.º 4.024/61).

Ao discorrer sobre a Lei n.º 4.024/1961, Saviani (1999, p. 22) afirmou ser “[...] possível perceber como a lei aprovada configurou uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”. Também

ênfatizou que, do ponto de vista da organização do ensino, a Lei n.º 4.024 manteve fundamentalmente a estrutura das reformas Capanema, mas com certa flexibilização. Dessa forma configurou-se o curso primário de quatro anos seguido do Ensino Médio (secundário) e com duração de sete anos, divididos verticalmente em dois ciclos (ginasial, quatro anos; colegial, três anos); ainda apresentando nova divisão horizontal, por sua vez, no ramos secundário, normal e técnico — vale lembrar que somente o ensino secundário, na LDB Lei n.º 4.024/1961, dava acesso a qualquer carreira do ensino superior — deixando de ser negado ao estudante o direito de sex transferir de ramo. Nesse caso, iniciou-se do zero o novo ramo.

Quadro 2 – Organização do Sistema de Ensino da LDB (Lei n.º 4.024/61)



Organização: SAVELI, Esméria de Lourdes, 2012.

Apenas três anos após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu o golpe civil-empresarial-militar, em 1964, colocando fim ao governo do então presidente João Goulart e dando início a uma sucessão de governos militares, encerrando o modelo de democracia no país. Em meio à crise provocada pelo golpe, no intuito de conter as mobilizações o governo militar, propôs e implantou reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade. Era preciso reformar as instituições conforme a visão estratégica e ideológica do grupo no poder. Em 28 de novembro de 1968, por meio da Lei n.º 5.540⁴⁸, fixaram-se novas regras de

⁴⁸ A lei n.º 5.548/1968, entre seus elementos norteadores, define novas diretrizes para a educação superior, buscando incentivar o crescimento da educação superior via escolas privadas, o custo deste nível de ensino

organização e funcionamento do ensino superior. Após a lei da ‘Reforma Universitária’, por meio da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, foram igualmente fixados os Ensinos Primário e Médio, agora sob nova denominação, isto é, ensino de primeiro e segundo graus (1º e 2º graus) e com novas diretrizes⁴⁹. Para Saviani (1999), a opção por manter a LDB/1961 com ajustes legais constituiu um caminho para a garantia da continuidade da ordem socioeconômica.

Com o golpe civil-empresarial-militar de 1964 foi publicada a Lei n.º 5.692/1971. Para Nosella (2016, p. 22), a presente lei trocou “o ‘realismo’ das leis orgânicas do ensino de Capanema, que formalmente transfere a divisão da sociedade em classes na estrutura do ensino”, por uma concepção hipócrita “[...] que propõe a escola única do trabalho numa sociedade que produz cidadãos cada vez mais diferentes” (NOSELLA, 2016, p. 22). As modificações na legislação assim se delinearam: (1) passamos a ter um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos; (2) profissionalização universal e compulsória do segundo grau. Desse modo instituiu-se um curso de segundo grau unificado.

Freitag (2007) interpreta o movimento de reforma do Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º grau como um ajuste ideológico, estrutural e funcional dos três níveis de ensino, “o ensino profissionalizante estava sendo utilizado pelas classes ‘menos favorecidas’ como um meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário para as inscrições nos vestibulares” (FREITAG, 2007, p. 159, grifo da autora). Sendo assim a corrida geral para a universidade enfrentou uma ‘política de contenção’ social. Afinal, nunca foi um anseio da classe média o acesso dos ‘desfavorecidos’ ao ensino superior, era preciso limitar a entrada deles, especialmente porque as vagas em universidades públicas eram limitadas naquele período. A habilitação profissional, seguida da inserção no mercado de trabalho, atenderia as ‘expectativas’ das empresas e dos próprios jovens.

A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o Ensino Médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único

passaria para o aluno ou seus pais ou responsáveis. O discurso oficial pretendia convencer de que, após a conclusão do Ensino Médio Profissionalizante (compulsório), já com emprego, o jovem trabalhador, quando quisesse, poderia custear seu estudo superior privado.

meio de obter algum tipo de habilitação profissional. A possibilidade de canalizar a frustração era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. (CUNHA, 2014, p. 920).

Para a classe média, “[...] o preço da ‘inflação’ de pobres na universidade constituiria a degradação na qualidade do ensino” (FREITAG, 2007, p. 151, grifo da autora); como alternativa a essa degradação criou-se o jubramento, um ‘vestibular interno’ que daria às universidades condições de eliminar aqueles abaixo da meta fixada por elas. Na mesma análise, Freitag (2007) destaca que a Lei n.º 5.692/1971, ao oferecer como única opção o 2º grau profissionalizante, estaria adaptando o sistema educacional à função de reprodução da força de trabalho, além de garantir a manutenção da estrutura de classes — povo (classe camponesa e operária) e classe dominante (alta classe média e classe alta). Nosella (2016), igualmente analisando a lei de profissionalização⁵⁰ compulsória do Ensino Médio, assinalou a previsibilidade de sua derrubada, uma vez que somente interessava à classe dominante uma escola formadora de dirigentes e não de técnicos.

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. *Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo.* Imediatamente, evidenciou-se o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais. A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado. O equívoco foi reconhecido e corrigido pelo governo, pois a própria sociedade civil o havia percebido. (NOSELLA, 2016, p. 56, *grifo nosso*).

O estudo de Freitag aponta para a divergência diante da impossibilidade de uma profissionalização universal no Ensino Médio para todos os jovens de 15 a 17 anos do Brasil, com a resistência de alunos, diretores e empresários, levando o MEC à produção do Parecer n.º 76/1975, possibilitando uma saída *artificial*. Nele se diferenciavam os termos *escola e ensino profissionalizante*. A Lei n.º 5.692/1971, em sua inovação, pretendeu acomodar os interesses da classe média e assim surgiu o ensino integrado. No

⁵⁰ “O parágrafo da profissionalização é muito discutível: pois nem a rede de ensino oficial nem a particular se veem em condições financeiras de fornecer as instalações e os recursos humanos qualificados para o ensino profissionalizante” (FREITAG, 2007, p. 164).

mesmo estabelecimento de ensino poderiam ser ofertadas diferentes modalidades de estudos integrados por uma base comum.

O ensino do 2º grau ofertado pelas escolas foi criticado porque, além de não oferecer uma profissionalização adequada⁵¹, não garantiu uma educação geral sólida. Os sistemas estaduais e municipais estavam voltados ao crescente e intenso processo de universalização do Ensino Fundamental (1º grau). Essas escolas, além de não receber apoio financeiro e técnico para a oferta do Ensino Profissional, precisaram reduzir a carga horária anterior destinada às disciplinas de formação geral. A lei sofreu modificações até ser alterada pela Lei n.º 7.044/1982, recolocando a distinção já presente no Parecer MEC n.º 76/1975; ensino de formação geral e o ensino profissionalizante, ou seja, “a antiga dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais” (MANFREDI, 2016, p. 72).

A lei da ‘reforma da reforma da reforma’⁵² (CUNHA, 2014, p. 930) reconheceu oficialmente o fracasso da iniciativa da proposta educacional do governo militar. A partir dessa legislação, o ensino de 2º grau mergulhou em um período de estagnação, o ensino de 2º grau (regular) reverteu suas ‘grades curriculares’ para o ensino exclusivamente acadêmico, sem identidade própria, alimentando uma estrutura clandestina, como uma espécie de Ensino Fundamental *agigantado*, objetivando uma formação propedêutica para o ingresso no Ensino Superior. A Educação Profissional, especialmente a educação técnica de nível médio, fortaleceu enquanto sinônimo de *empregabilidade*.

3.2 Determinações da teoria do capital humano e a influência do Banco Mundial

Entre o período de 1964-1984, sob o golpe da ditadura civil-empresarial-militar, o Brasil contou com a força dos oficiais das Forças Armadas, mas além dessas, com uma ampla congregação de forças das classes dominantes que, por sua vez, era capitaneada pelos interesses do governo dos Estados Unidos da América. Nesse período, a

⁵¹ Cordão (2005) destaca que a Lei n.º 5.592/71, ao mesmo tempo que criou uma situação caótica para as escolas de 1º e 2º dos estados e municípios; para as instituições especializadas em educação profissional, como Senai, Senac ou as escolas técnicas federais, como estrutura e professores qualificados, passou a “abrigar alunos em sua maioria, desorientados para o mundo do trabalho e voltados para educação superior pública, também elitizada” (p. 51).

⁵² A terminologia sintetiza o movimento de reforma da educação no Brasil, delimitado pela primeira LDB, em 1961 com a Lei n.º 4.024; 1968 com a Lei n.º 5.540, tratando da reforma do Ensino Superior; 1971 com a Lei n.º 5.692, tratando da reforma da educação básica (1º e 2º), obrigando o ensino do 2º grau a se transformar compulsoriamente profissionalizante.

substituição do modelo agrário exportador pelo nacional-desenvolvimentista, iniciado no governo de Juscelino Kubitschek, manteve-se e acentuou um movimento de articulação entre os interesses do capital internacional e o da elite política nacional. O grau de escolaridade dos trabalhadores passou a ser fator determinante para o desenvolvimento econômico do país.

Com a carência de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, especialmente em relação ao ramo das engenharias, frente à necessidade de se construir pontes, estradas, portos e linhas férreas, os governos militares passaram a buscar investimentos no Banco Mundial (BM). Já em 1974, para os interesses do BM, os países em desenvolvimento criaram sistemas educativos, centrados em habilidades literárias e gerais, sem conexão com as habilidades necessárias e relacionadas a trabalhos específicos. A inserção do BM como agência financiadora da educação do Brasil, já na década de 1970, resultava em financiamentos, projetos e princípios que fossem dos interesses do E.U.A.

Assistimos, por meio da *United States Agency for International Development* (USAID), uma interferência consentida e validada na parceria conhecida como MEC-USAID. Como culminância dessa parceria tem-se a já delineada reforma educacional brasileira, por meio da Lei n.º 5.692/1971, que instituiu o Ensino Médio profissional com a organização do currículo escolar, dividido em disciplinas de núcleo comum e parte diversificada.

A partir de 1980 houve um período de reorientação local devido ao processo de redemocratização e a premência dos organismos multilaterais de financiamento, que condicionavam o socorro às crises financeiras. Dessa forma o endividamento dos países do Terceiro Mundo favorecia e criava as condições e o contexto político favorável ao Banco Mundial (BM) e/ou Fundo Monetário Internacional (FMI), para que estabelecessem como condição ao financiamento a esses países a implantação de um modelo de política pública que priorizasse a reestruturação e a abertura das economias dos devedores (HADDAD, 2008).

Segundo Soares (1998), constam entre os objetivos da criação do BM em 1944 o auxílio ao desenvolvimento e “à reconstrução dos países no período pós-guerra” (SOARES, 1998, p. 17-18). Os tentáculos da hegemonia do capital, na política socioeconômica, dão-se na forma de um ajuste estrutural, já que

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob justificativa de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2001, p. 29).

O caráter determinante das ideologias que conduzem e informam a reforma político-educacional do ensino de 1º e 2º graus se configura como sendo de base acadêmica para a elite e profissionalizante para o subalterno. Assim, os conteúdos da Constituição Federal de 1988, da LDBEM 9.394/1996, do Decreto n.º 2.208/1997, Decreto n.º 5.154/2004 posterior da Lei n.º 11.741/2008, Lei n.º 11.892/2008, bem como EC n.º 59/2009 e o Decreto n.º 6.094/2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) representado pelo PDE. Precisam ser capturados para que se entenda o posicionamento e discussão acerca da concepção de sujeito e sociedade que perpassam seus textos.

O arcabouço jurídico e normativo é mediado e determinado historicamente pelos interesses das classes ou fração de classe no poder. O direito é, em síntese, uma evidência que se materializa por meio de leis e códigos, com a função concreta de difundir as concepções ideológicas e a lógica do modo de produção capitalista, bem como normatizar o processo de formação do cidadão. O Brasil, país periférico, conduzido pelos interesses do grande capital dos países ricos, por meio do Estado e de suas complexas instituições, subalterniza sua população para satisfazer os interesses do capital, não sendo possível compreender as ideologias que transformam a educação do Brasil (América Latina) sem “examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação” (LEHER, 1999, p. 20).

Nos anos de 1970, após algumas reformulações, a difusão da Teoria do Capital Humano ganhou força sistematizada na Escola da Universidade de Chicago, por meio dos intelectuais orgânicos do capital: Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz. A Teoria do Capital Humano como ideologia de um modo de pensar da classe dominante está estritamente relacionada às exigências de mão de obra capaz de absorver o trabalhador brasileiro nas novas tecnologias de produção capitalista. Nos anos de 1980, os países latino-americanos precisaram renegociar suas dívidas ou realizar novos aportes financeiros.

Ao analisar as mediações que conduziram o processo de intervenção do Banco Mundial para a formulação e monitoramento das políticas para a educação pública do

País, com o consentimento do governo federal e elites, entre os anos de 1985 a 1996, Maria Abádia da Silva (2002) chegou à conclusão de que os países que aceitaram prontamente as intervenções do BM não modificaram sua situação econômica, tampouco obtiveram progresso nas políticas sociais. Para a autora, a transposição do padrão fabril de produção de mercadorias e o modelo gerenciamento empresarial na organização e funcionamento, bem como a organização da educação pública, não levaram os países periféricos a resultados ‘qualitativos’ nos exames internacionais, a exemplo do PISA.

A aproximação mais expressiva do Brasil com o BM ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Mello, aderindo aos postulados neoliberais prescritos no Consenso de Washington e levando alguns intelectuais⁵³ brasileiros que estiveram trabalhando no BM, posteriormente ocuparam cargos de destaque nos últimos 30 anos, no MEC ou no Conselho Nacional de Educação. Deitos (2006) aponta que esses intelectuais orgânicos liberais sustentaram a tese da ineficiência do sistema educacional e a inadequação da política educacional como um componente da inferência gerencial produzida pela crise estatal, causando a crise social, econômica e financeira do país conseqüentemente.

Ainda nas considerações de Deitos (2006), o esquema teórico-ideológico da ineficiência da escola e do Estado objetiva escamotear a crise social e econômica provocada pelas políticas excludentes do capitalismo. Foram essas contribuições e concepções teóricas e ideológicas que “acabaram fertilizando a formulação e a implementação da política educacional na década de 1990, e particularmente a política educacional nacional para o Ensino Médio e profissional que foi disseminada em todos estados brasileiros” (DEITOS, 2006, p. 7).

O projeto de sociabilidade no modo de produção capitalista, como estratégia, defende que a noção de crise é do Estado e não do capitalismo. Ao final, cabe ao Estado solucionar o problema. A solução para a crise do liberalismo foi um Estado intervencionista no modelo do *Welfare State* (Estado de Bem-estar Social), substituído por uma crise modelo de capitalismo neoliberal. Conforme Boito Jr. (1999), a essência da ideologia neoliberal contemporânea está alicerçada no liberalismo econômico, na livre concorrência e na livre iniciativa empresarial, levando-os à crítica vaga acerca da participação do Estado na economia. Para esse pesquisador, a ideologia neoliberal

⁵³ Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó Mello e Rose Neubauer são exemplos de intelectuais orgânicos do campo da educação; ocuparam cargos e trabalharam efetivamente na sede do BM. Desde então, estão presentes em todos os governos, mesmo nos progressistas de Lula/Dilma, atuaram decisivamente em favor dos setores e interesses dos empresários e do capital.

procura desconsiderar o liberalismo político, ao mesmo tempo em que procura repetir o que chamamos de liberalismo econômico, mas referente a um período em que o capital foi formado por monopólios e especulação financeira.

No período de 1985 a 1996, por meio de uma política de coerção e consentimento do governo federal, o BM iniciou o processo de regulação constante das políticas da educação básica pública. Em 1990, na Conferência de Jomtien, segundo Frigoto e Ciavatta (2003), retirou-se dos objetivos a eliminação do analfabetismo, aumento da eficácia do ensino, busca de novas fontes de recursos e destacou-se o “estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privado na oferta de educação” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 100). Em 1991, a Unesco criou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e Jacques Delors foi escolhido como presidente dessa Comissão. Além disso, o relatório Delors originou o texto *Educação: um tesouro a descobrir*. Para Frigotto e Ciavatta (2003), o relatório era uma carta de recomendações e tentativa de consenso que visava a manutenção dos interesses dos países desenvolvidos.

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 90).

Em Nova Delhi, no ano de 1993, realizou-se um novo encontro para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Reuniram-se os nove países mais populosos do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia), que não tinham cumprido a meta de universalização do Ensino Fundamental (primário) e nem erradicado o analfabetismo. Desse modo, ficou estabelecido o ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do Ensino Fundamental, por meio da ampliação da oferta de vagas em relação à escola primária e aos programas de alfabetização de adultos.

No ano 2000, o Fórum de Dakar contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental a todos, mas também como a ‘chave’ para o desenvolvimento de qualquer país. Em termos práticos, reeditaram-se os mesmos compromissos de 1990, em Jomtien;

e 1993, em Nova Delhi, enfatizando a necessidade do oferecer a educação primária de modo universal, obrigatório e gratuito, com qualidade a ‘gosto’ e interesse dos organismos internacionais. Assim, em relação ao sistema de avaliação, que se efetiva no modelo internacional do PISA ou Prova Brasil, buscou-se assegurar que os ajustes e reformas neoliberais fossem efetivadas, além disso foram estabelecidos novos prazos para assegurar o atendimento e a universalização das “[...] necessidades educacionais; melhor, em 50% até 2015, a alfabetiza de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades entre gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, dentre outros” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10).

Nesse sentido, observamos o *modus operandis* com o qual o BM efetivou um intenso controle e monitoramento das políticas no campo de educação. Esses programas avaliativos passaram a fazer parte e a determinar a Legislação Educacional, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, as formulações dos Planos Nacional, Estadual e Municipal, desde a educação infantil até a superior. Para Shiroma *et al.* (2004), a literatura internacional retomou aspectos da Teoria do Capital Humano, em voga nos anos de 1970, focando a velha máxima das vantagens competitivas da educação, definindo em seus conteúdos saberes atitudinais, valores, competências, habilidades e relações interpessoais. Assim tais saberes ocuparam o espaço dos conhecimentos universais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade.

Alega-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas esferas. Disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir manter o emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 55).

A velha máxima salvacionista dos anos de 1970, que transfere para a educação o “condão de sustentação da competitividade” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 55) é reforçada mecanicamente nos anos de 1990. Para Frigotto e Ciavatta (2003), nesse período houve um estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo, bem como o Estado ampliou a participação do setor privado em relação à oferta de educação, financiando e investindo dinheiro público em programas que afirmaram o protagonismo e a importância de novos atores que entraram em cena na sociedade civil – as

Organizações não Governamentais (ONGs) – vendendo uma perspectiva de aparentemente “neutralidade”, criadas sem vínculo com o governo de cunho social e sem fins lucrativos.

As ONGs, na essência, propagam de forma ‘desinteressada’ os interesses do grande capital. Com a tese da ineficiência da máquina estatal e justificando a necessidade de engajamento da sociedade civil na formulação de estratégias para a educação, isso é tributado às ONGs “[...] como panaceia de todos males de um modelo de gestão estatal da coisa pública, corroído pela herança nefasta do intervencionismo em colaboração com o setor privado — e a organização civil (ONGs)⁵⁴ com o setor público não estatal como saída privilegiada para a crise do Estado” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ; 2009, p. 18).

A política da educação básica pública brasileira e o seu grau de distanciamento ou aproximação com o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico que comprimem os direitos sociais refletem indiscutivelmente as formas de organização, o poder, a pressão e a articulação dos diferentes grupos que disputam a hegemonia. Com base no consentimento do Estado e das suas elites dirigentes, busca-se uma regulação direta e constante de ações e estratégias sociais essencialmente compensatórias, por meio de programas focalizados e criados para produzir consensos nos indivíduos. As ações focalizadas que atingem separadamente os grupos sociais não são capazes de alterar a estrutura das relações estabelecidas pelo viés neoliberal para a sociedade, mas transmitem a impressão de progresso social no nível da aparência.

3.3 Ensino médio profissional à luz da LDB de 1996

As reformas do Estado iniciadas nos governos de FHC implicaram mudanças e uma nova configuração da educação, especialmente no Ensino Médio, Educação Profissional e na Rede Federal de Educação. Para Saviani (2000), pensar a política educacional é pensar em uma modalidade política social. No capitalismo, a economia é

⁵⁴ As ONGs, pensadas conceitualmente na perspectiva do pensamento de Gramsci, compõem a sociedade civil, são esferas da superestrutura que representam interesses dos diferentes grupos sociais, aos quais se interligam. As ONGs, formas modernas da sociedade civil, partidos, igrejas, sindicatos, meios de comunicação formas tradicionais da sociedade civil, diferenciam-se pelo modo que elaboram e difundem os valores simbólicos e ideológicos dos grupos de interesses que representam. Sob o mantra do “bem comum” e da “filantropia”, juntam dirigentes e dirigidos com o intuito de minimizar as mazelas dos subalternos, sem, contudo, propor o enfrentamento ao sistema capitalista ou conduzir a um protagonismo de classe.

subordinada à produção social de riquezas conforme o interesse do grupo social hegemônico, com vistas à manutenção dos interesses dessa classe ou fração de classe surge a necessidade de “proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados” (SAVIANI, 2000, p. 118).

A reformulação de uma nova subjetividade para o sujeito implica estabelecer um “novo” tipo de escola, para formar um “novo” perfil de trabalhador que reflita e atenda às demandas do capital. Isso implica dizer que as relações entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre a sociedade e o Estado, são mediadas por organizações que se fazem assentadas nos critérios produzidos centralizadamente no Estado, o que impõe uma sociabilidade individualista e competitiva, não permitindo ao indivíduo o sentimento de pertença a um grupo social — a política se embasa e se legitima na educação como mercadoria.

O início do século XXI, seu contexto histórico de disputadas e concepções, para Frigotto (2010), colocava ao Brasil a exigência de adequações a um novo padrão de sociabilidade capitalista, em vista da crise estrutural do emprego, da desregulamentação da economia e crescente flexibilização das relações sociais. Por meio da Lei n.º 9.394, em 24 de dezembro de 1996, o Estado brasileiro aprovou uma nova LDB sob o invólucro da *Educação Para Todos*. Assim, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵⁵, orientada pelo ‘novo padrão de sociabilidade capitalista’, prevê que a função do Ensino Médio deveria ser a preparação para a ‘vida’. Ao nosso ver, ao assumir a preparação para a ‘vida’, a LDB/1996 está assumindo não ser mais possível preparar para um mercado de trabalho tão instável e precário.

Dagmar Zibas (2005), em relação à elaboração da Lei n.º 9.394/1996, destaca o segundo contexto de disputas, apontando grande turbulência estrutural e conceitual relacionada ao tema do Ensino Médio e Ensino Profissional entre os intelectuais orgânicos das forças que disputavam o *conteúdo* e a *forma* desse nível de ensino. Primeiramente o período em questão colocou demandas que precisavam ser respondidas: houve uma grande explosão da demanda por matrículas, e, em se tratando do ano de 1994, o número de matrículas foi de pouco mais de 5 milhões. Já em relação ao ano 2000, as

⁵⁵ A LDB é a norma jurídica que define as regras gerais das políticas educacionais do país. A atual LDB começou a ser discutida ao final de 1988, no governo Sarney. O “Projeto de Lei Otávio Elísio”, nome dado ao primeiro texto, chegou em sua primeira votação na Comissão de Educação do Congresso em 1990, tendo como relator o então deputado federal Jorge Hage. O governo Collor/Itamar deu continuidade às discussões do projeto de lei, no ano de 1992, com o novo relator, o senador Darcy Ribeiro.

matrículas ultrapassaram a casa dos 8 milhões. Em seis anos, mais de 50% de novos jovens frequentavam o Ensino Médio.

Em segundo lugar, para professores/pesquisadores progressistas, a expansão dos níveis de ensino e do número de vagas para o conjunto da população brasileira deveria ser seguida da exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores, a partir de uma cidadania democrática “aqui entendida como compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social” (ZIBAS, 2005, p. 20), além de atender as necessidades imediatas dos jovens. Por fim, a exigência da aproximação entre currículo e cultura juvenil não deve significar a simplificação do currículo para a sedução dos jovens ou para facilitar o trabalho docente. A aproximação que se propõe deve corroborar as transformações políticas, sociais e econômicas que se materializam na escola, em uma sociedade de *futuro duvidoso*.

Com o advento da Lei n.º 9.394/1996, tratou-se o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, podendo o jovem prosseguir com seus estudos para uma etapa do Ensino Superior, buscando uma profissionalização ou finalizando seu ciclo de formação. A educação profissional, na LDB atual, foi marcada por diversas controvérsias e disputas, dentro do mesmo campo teórico e entre campos distintos. No passado, ao longo da discussão sobre a educação profissional, houve uma variedade de iniciativas e interesses.

Zibas (2005), analisando o movimento iniciado em 1986, com a “Carta de Goiânia” elaborada por ocasião da IV Conferência Brasileira de Educação, conclui que “firmou-se um consenso, entre os intelectuais, acadêmicos e educadores, que construíram uma ‘nova’ concepção de educação para uma ‘nova’ sociedade em processo de democratização” (ZIBAS, 2005, p. 45). A preocupação de Frigotto e Ciavatta (2003), confirmada por Zibas (2005), refere-se ao *modus operandi* da classe hegemônica de ideologia neoliberal e à forma com a qual ela manipula a informação e deturpa conceitos polissêmicos cuja significação no contexto é de difícil apreensão. Assim cria-se um ‘inferno semântico’ em que os significados de uma literatura progressista são sutilmente enviesados ou tornados *híbridos*, palatáveis, escondidos por uma *umbra*.

Leher (1999, p. 30) enfatiza que “os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador” e as exclusões sociais ou ascensão social são causadas por opções educativas erradas. Segundo esse autor, “daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional” (LEHER, 1999, p. 30). Ao coro dos sindicatos patronais e da CNI, soma-se grande parte dos sindicatos brasileiros, independentes de filiação à CUT e Força Sindical. Para fins de

empregabilidade, torna-se um objetivo oferecer cursos de qualificação, treinamento e ensino profissionalizante de nível médio aos seus associados e ao conjunto da classe trabalhadora.

Os “intelectuais coletivos” (CUT, PT, CNTE) do campo progressista — cooptados pelo corolário da qualificação para o emprego e ensino médio profissional para jovem trabalhador — abandonaram as contestações políticas feitas ao sistema capitalista. A mudança na posição ou arrefecimento desses “intelectuais coletivos” favoreceu o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento das ideologias hegemônicas, uma vez que esses “intelectuais coletivos”, ditos “partidos militantes”, para Gramsci, possuem aderência junto às classes subalternas.

Gramsci conceitua esse fenômeno de “absorção” como parte do processo de *transformismo*.⁵⁶

Aliás, pode-se dizer que toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla, nos quadros fixados pelos moderados depois de 1848 e o colapso das utopias neoguelfas e federalistas, com a absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos”. (GRAMSCI, 2014, p. 62).

Com base no conceito de Gramsci, é possível inferir que os “intelectuais coletivos” do campo progressista, responsáveis por uma formulação orgânica e radical face as políticas públicas para “trabalho e educação”, ao menos em parte, abandonaram ou esvaziaram os primeiros debates sobre a elaboração da nova LDB, embasados em Marx e Engels, e, posteriormente, em Gramsci.

No caso do Brasil, Coelho (2012) considera que grandes lideranças do PT passam por um transformismo pela via intelectual e burocrática. O “transformismo” (que pode se dar de forma individual ou em grupos), ao absorver dirigentes ou organizações, fez com que abandonassem a radicalidade para se conformarem com uma ‘democracia

⁵⁶ No livro *A Escola de Gramsci*, Nosella (2010) parece antecipar a categoria do “transformismo”, apreciada na seção de apresentação do livro, por ser nas palavras de Nosella (2010, p. 17) “uma chave teórica preciosa” para interpretar a conjuntura política dos governos Lula e Dilma. Nosella (2010) afirma que Gramsci entende o “transformismo” como um fenômeno geral que se manifesta diferentemente em condições diversas. Refere-se, portanto, ao transformismo parlamentar, ao transformismo como uma das formas históricas da “revolução passiva” ou “revolução-restauração” e contínua. Para esse teórico, “de um modo geral o ‘transformismo’ se refere à assimilação dos membros, em especial os intelectuais, das classes subalternas à classe dominante ampliando sua base social.” (NOSELLA, 2010, p. 17, grifo do autor).

participativa'. Essa guinada política também fez com que professores/pesquisadores do campo progressista defendessem o indefensável. O que é o indefensável? É o malabarismo feito em 2004, pelas forças progressistas, para defender o Decreto n.º 5.154/2004 cuja análise crítica e conteúdo trataremos em breve. Indefensável, portanto, na sua forma — decreto como expediente jurídico, comumente utilizado no Brasil por governos conservadores e autoritários —, o decreto dispensou e dispensa a forma democrática do debate, ou se o permitiu e o permite, cumpre um caráter meramente consultivo, como o caso do Decreto n.º 5.154/2004.

O lulismo neodesenvolvimentista, como temos demonstrado nessa análise, não se compromete com as forças progressistas, mas permite que tenham *lugar de fala*, o lulismo incorpora a seu modo a ideia de *democracia participativa e cidadania ativa*. Ainda que existam contradições, constata-se a ampliação da participação de grupos sociais subalternos, que anteriormente estavam alijados do processo de discussão e dos processos decisórios. Os governos de Lula/Dilma conceberam a constituição de espaço para a participação de diferentes grupos da sociedade civil, bem como representantes dos empresários e dos trabalhadores, construindo um espaço plural e capaz de regular 'ganhos' mesmo entre grupos sociais antagônicos.

O sistema de democracia participativa⁵⁷, por meio de conselhos nacionais, conferências temáticas, ouvidorias públicas, mesas de diálogo, fórum e audiências públicas, demonstrava uma tentativa constante de diálogo social, e, ao mesmo tempo, instituiu mecanismos para medir e mediar conflitos. À vista disso, resta o entendimento de que a *democratização da democracia*, ou seja, a ampliação dos meios de participação da sociedade civil nas discussões, garante voz à sociedade civil, nada além disso. O poder de coordenador do processo decisório permanece nas mãos do Estado e dos interesses que o mesmo representa.

A ideia de *democracia participativa* e/ou criação de *espaços decisórios* para os assuntos relacionados à educação não é novo. Os governos Lula/Dilma possibilitaram sua ampliação e fortalecimento, contudo, desde 1991 inicia-se a discussão sobre a construção

⁵⁷ No início do capítulo, dissemos que o capitalismo, para se tornar palatável, vai se reconfigurando e transmutando conceitos, por isso falamos de neoliberalismo e Estado de Bem Estar, capitalismo e solidariedade, neodesenvolvimentismo etc. Apresentamos, ainda, o uso da categoria introduzida pelo grego Nicos Poulantzas – bloco no poder – compreendida como uma categoria que desvela os condicionantes internos de um Estado, evidenciando um espaço de disputas entre segmentos dominantes e populares. O Estado exerce a função de condutor e gestor de políticas públicas, contudo, suas ações possuem como fim a permanência dos interesses parciais e as circunstâncias do bloco no poder.

de um arcabouço legal que garanta e defina as instâncias decisórias a partir de espaços colegiados, para elaboração e o acompanhamento da política nacional de educação. Veja, lutar pela participação das organizações da sociedade civil e assegurar mecanismo de gestão participativa garantem, por um lado, o tensionamento do ‘jogo’ político, contudo, por outro, serve aos interesses do Estado.

Afinal, quais são os interesses do Estado? Assegurar os interesses dos grupos hegemônicos. O conceito fundamental desenvolvido por Gramsci é o conceito de hegemonia, para o filósofo, com o progresso das sociedades, essas tornaram-se complexas, exigindo que o Estado utilize, além da "força", o "consenso".

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Para Gramsci (2007), portanto, o sistema parlamentar entrou em crise com o exercício “normal” da hegemonia, ou seja, aquele caracterizado pela combinação de força e consenso chegou ao fim. Agora para a manutenção da hegemonia entre os dois elementos deve haver um equilíbrio, sem que a força se sobreponha demasiada ao consenso, mas, ao contrário, tentando obter que a força repouse sobre o consenso da maioria.

Como é possível observar nessa passagem, ainda que de forma elíptica, como cientista político e social, o autor destaca o que podemos chamar de *engano democrático*. Gramsci deixa claro que, no sistema capitalista, ainda é a correlação entre as forças influirá nos arranjos políticos e sociais, mesmo quando aparenta ser os cidadãos que decidem democraticamente, ou mesmo quando as escolhas parecem ser consensuais entre governantes e governados.

Participar dos processos de discussão das políticas públicas é importante, no entanto, não resta dúvidas de que isso foi um passo fundamental para a luta dos movimentos sociais⁵⁸ constituindo-se à época espaços radicalmente democráticos. Nos espaços de discussões democráticas estão os cidadãos.

⁵⁸ Podemos citar os ganhos, particularmente, em relação à participação das mulheres, a criação da Secretaria Especial de Proteção à Mulher e as Conferências de Políticas para as Mulheres, que fortaleceram as

Trata-se de direito dos (as) cidadão (ãs) e que deve envolver todos os atores sociais, assegurando isonomia de condições e participação, sobretudo para os setores historicamente excluídos desses espaços e buscando contemplar a diversidade de sujeitos sociais que constituem a sociedade brasileira. Participação social refere-se ao conjunto de processos e mecanismos criados pelo poder público para possibilitar o diálogo e a incidência da sociedade civil nas políticas e programas públicos, bem como o compartilhamento de decisões entre o estado e a sociedade civil. (PONTUAL, 2014, p. 9).

Os governos do PT, seguindo os padrões inferidos da CF/88, ampliaram o fortalecimento dos espaços institucionalizados de participação social para uma ‘nova’ ‘cidadania’. Consideramos importante retomar a distinção que trouxemos no item 2.4 do presente capítulo, em que discorremos sobre o conceito de cidadania para a perspectiva de uma sociedade socialista e sobre seus fundamentos e prática na sociedade capitalista. Agora, para dar um passo adiante, ampliaremos a discussão resgatando posições críticas de intelectuais marxistas (TONET, 2013), (SAES, 2013), (WOOD, 2006). Compreender como se desenvolve a disputa sobre o conceito de cidadania entre os intelectuais orgânicos de matriz marxista é fundamental para entendimento da lógica por trás da estrutura jurídico-política das leis e decretos que deram origem à concepção e criação dos IFs. Itens que serão analisados nos próximos tópicos.

Esse ideário da igualdade entre todos os indivíduos, apregoadado na Constituição Cidadã de 1988, já estava presente no pensamento econômico liberal desde o século XVIII, entretanto, mesmo o Estado promulgando direitos escritos em forma de lei, isso não se traduz em efetiva igualdade. As diferenças entre os proprietários dos bens de produção e os trabalhadores foram forjadas por um processo histórico e social que subordina o trabalhador às classes dominantes, condição essencial para a manutenção do capitalismo.

As mudanças político-ideológicas por que passaram os grupos de intelectuais orgânicos do PT, sejam eles “intelectuais coletivos” ou “intelectuais individuais”, principalmente, mas não somente na área educacional, levaram a um processo de cooptação molecular que, se não dividiu, enfraqueceu a luta das entidades anteriormente organizadas em torno de um projeto de hegemonia popular.

reivindicações dos movimentos de mulheres, e, como forma de combate à violência, a aprovação da Lei Maria da Penha.

A disputa por conceitos antagônicos, ou seja, ideologia capitalista *versus* ideologia socialista, no caso da educação, passa a ser caracterizada por uma subordinação ativa e consentida da educação à lógica da produção capitalista. A partir dos anos 2000, as mudanças de perspectiva dos políticos/intelectuais do PT passam a ser entendidas como um transformismo que preferiu adaptar categorias que efetivassem o modo de produção capitalista. Isso, na prática, materializava-se por meio de reformas e avanços focais, como os da educação. Avanços importantes e úteis à estratégia do Estado, isto é, uma conciliação de classes que minimizasse, mas não acabasse com as desigualdades.

Com a redemocratização, a partir de 1980, grupos sociais antagônicos e com concepções distintas se uniram na e pela defesa de práticas sociais democráticas e cidadãs. Tonet (2013, p. 48) defende o surgimento de um “consenso quanto ao fato da cidadania moderna” que supera a ‘crença’ em uma desigualdade social reconhecida no período feudal como algo natural. Ao contrário, a conceituação liberal da sociedade moderna capitalista “pressupõe a igualdade como uma condição natural de todos os homens” (TONET, 2013, p. 48).

Anteriormente, revisitando o estudo de Décio Saes, apontávamos que a concretização da forma-sujeito de direito, que predomina na sociedade capitalista, orienta o senso comum e traduz o sujeito em cidadão “como ser livre, ativo e dotado de vontade própria —, irradia-se com base em um Centro — a Moral — para outras esferas da vida social e cultural, como o Direito, a Política ou a Filosofia” (2013, p. 10). Essa ‘crença’ é útil, pois afasta o verdadeiro lugar do ‘sujeito’ na reprodução do modelo capitalista. De outro lado, ela produz um efeito ideológico de cidadania, ou seja, o sentimento de que essa concessão de prerrogativas reais iguala todos os indivíduos, o que alimentará, no plano social, o próprio ideal da igualdade (SAES, 2013).

A partir dos anos 2000, para Tonet (2013), a esquerda democrática começou a difundir o termo educação cidadã. Nessa concepção, a cidadania ativa parece ponto de chegada e não ponto de partida. Eliezer Pacheco produz um documento assinado por ele e publicado como orientação do SETEC/MEC (BRASIL, 2008a), corroborando a concepção da ‘esquerda democrática’.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram

alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008a).

Falar em ‘democracia ou democracia participativa’ e ‘cidadania ou cidadania ativa’ é parte de um movimento dialético quase invisível que permite manter encoberto o véu da contradição inerente ao processo de reprodução do capital. Portanto são conceitos *mutatis mutandis*, ou seja, que se reformam, *mudando o que deve ser mudado*, limitando-se às *mudanças necessárias*, mas dentro da ordem capitalista. Os grupos de intelectuais defendiam dois projetos societários distintos, em um movimento de concertação da política educacional para o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Os limites do movimento de concertação são dados pelo governo do presidente Lula⁵⁹ que ‘aparece’ em posição de negociador e não de autoridade. A concertação teórica entre esses grupos, em relação à ideologia capitalista, permite as mudanças necessárias na medida e ao gosto do capital e, mesmo sem um acordo ou pacto entre grupos, o objetivo principal de consenso foi obtido.

É pertinente a metáfora de Marx (2013) em *O Capital I*, no capítulo VII, para falar do processo de trabalho e processo de produção da mais valia. O pensador utiliza uma metáfora acerca do trabalho do arquiteto e da abelha. Nela, ele compara o pior dos arquitetos com a mais hábil das abelhas, e, por pior que possa ser o trabalho desse arquiteto antes da execução do projeto, a concepção já existe na consciência dele, enquanto a abelha age puramente segundo um instinto natural, sem finalidade consciente. Não é possível uma intencionalidade consciente capaz de possibilitar a superação do capitalismo, se o projeto educativo não estiver pautado em uma nova sociabilidade, em uma educação para a emancipação humana hoje.

O “espírito de cisão”, a construção de resistência ou de contestação — que contribuem para a tessitura de uma nova hegemonia, de uma nova civilização — deram espaço ou foram substituídos por uma espera, por uma ‘travessia’. Ao abandonar a radicalidade de uma escola revolucionária, partindo das condições materiais, talvez tenhamos nos adequado a um projeto de educação reformista que, encoberto por um *ethos*

⁵⁹ Referimo-nos, no decorrer da pesquisa, aos governos do PT utilizando expressão Lula/Dilma por partirmos do pressuposto de um governo único e contínuo, apenas com pequenas diferenças. Na próxima seção, utilizaremos essa nomenclatura separadamente (presidente Lula), em virtude de considerarmos que Lula foi a única orquestra, o responsável pelo processo de criação e expansão dos IFs, cabendo à presidenta Dilma a continuidade da expansão estrutural.

capitalista, contribuiu para a estratégia de recomposição de hegemonia burguesa. Nesse sentido, Mészáros (2006, p. 27) nos alerta: “uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Não se funda, portanto, a escola socialista, mantendo o conteúdo ético-político da escola capitalista. Isso não é que devemos deixar de defender a cidadania burguesa em sua forma ampliada, afinal, na conjuntura em que vivemos, até mesmo a cidadania ativa ou ampliada está sob ataques, mas isso não significa que tenhamos de abandonar a estratégia de denúncia e superação dessa cidadania burguesa (BOITO JR., 2012).

3.4 A nova LDB e o Decreto n.º 2.208/97 — a educação profissional como subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino

A escola de todos precisa ser universalizada sem distinção de classes — pública, estatal, gratuita e laica —, mas exatamente por ser responsável pela formação dos sujeitos, desenvolvendo o conteúdo ético-político da hegemonia dominante, é que na história se acompanham tentativas de adequação da instituição escolar às necessidades do sistema econômico do modo de produção capitalista.

Retomando Saes (2008; 2020), é preciso indagar sobre o papel que, na condição de pública, a escola exerce na sociedade capitalista, já que esse dualismo não é exclusivo da realidade do Brasil. Desde o início do século XIX, em países como França, Inglaterra e Alemanha tal dualismo esteve presente, preconizando uma escola para os pobres e outra para os ricos. É possível concluir que o problema da escola pública da sociedade capitalista não é técnico, antes se trata de uma questão social. Para a transformação da escola pública que temos, segundo Saes (2008, p. 169), é preciso que haja o “rompimento entre o aparelho educacional de Estado e a reprodução da divisão do trabalho”. Caso contrário, o Estado capitalista, seguirá incumbido de fazer as alterações para manter o mesmo viés, que é: “(a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de concepção); b) encaminhar a maioria dos alunos para os postos subalternos dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de execução)” (SAES, 2008, p. 169).

As disputas dentro do campo educacional marxista voltam seu olhar para a instituição escolar partindo principalmente de três correntes teóricas. A primeira crítico-

reprodutivista – a educação só pode ser pensada a partir de determinantes sociais, ou seja, as questões socioeconômicas atuam diretamente sobre o ato educativo. Entre os principais autores que influenciaram esse debate no Brasil temos Louis Althusser (1918-1990) e Pierre Bourdieu (1930-2002). É possível afirmar que o ponto central dessa teoria é a problematização dos mecanismos pelos quais a educação, ou mais concretamente a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes.

As obras de Louis Althusser procuram desenvolver, a partir de Gramsci, o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado. O Estado conta com aparelhos repressivos, utilizando-se da força que lhe é conferida, bem como dos aparelhos ideológicos, em que o instrumento central é a persuasão. Como aparelho ideológico do Estado, a escola existe com a intenção de reproduzir as relações de produção, objetivando a manutenção da classe dominante no poder. Já para Pierre Bourdieu, a escola é reprodutora das estruturas sociais, utilizando-se de um padrão cultural, o padrão da classe dominante. Assim, a família exerce uma influência quase decisória na vida do estudante, o êxito escolar do estudante possui um limite, esse é consolidado culturalmente no seio familiar e replicado aos seus filhos.

Em sua teoria, Bourdieu demonstrou que os sistemas de ensino atuam como mecanismos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Ligam a educação aos condicionantes sociais, contudo, reconhecem que a escola está submissa aos interesses dos grupos dominantes. Para Saviani (2006), os que participam da teoria crítico-reprodutivista são contumazes na afirmação de que a escola é o único instrumento para a superação dessa realidade. Para isso é preciso que ela passe por mudanças, mas criaram um beco sem saída, ao evidenciar que a escola cumpre o caráter de manutenção do *status quo* da sociedade, mesmo assim não apontaram nenhuma alternativa para superar suas contradições.

Para Dozol (1994), conforme a corrente de pensamento histórico-crítica,

estas teorias, ao mesmo tempo em que contribuíram para a compreensão dos condicionantes mais amplos da educação, geraram, segundo a concepção histórico-crítica, um modo estático, unilateral por não considerar a reciprocidade entre instâncias infraestruturais e superestruturais. Determinista por não conferir às agências da superestrutura (e aqui nos interessa particularmente a escola), papel algum no processo de transformação social, uma vez que estas são unidirecionalmente determinadas pela base material. (DOZOL, 1994, p. 106).

No quadro das tendências críticas da educação brasileira, na década de 1980, coordenado pelo professor Dermeval Saviani, um grupo de professores/pesquisadores iniciam a construção de uma abordagem dialética para fenômeno educativo. Entre eles estavam Acácia Kunzer, Guadêncio Frigotto, Jamil Cury e Paolo Nosella. Guardadas as distinções, seus textos objetivavam propor a superação das teorias crítico-reprodutivistas. O que significaria uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, revelando a importância da escola para as modificações sociais.

A tendência *histórico-crítica* não descarta a educação formal nem a instrumentalização da escola, igualmente não desconsidera as interferências sociais na organização dessa instituição, bem como a função de controle social que essa organização pode assumir. Porém, ao mesmo tempo, indica a escola como determinada e determinante das práticas sociais, o que para Hotz (2014, p. 3) indica uma ‘dupla função’ posta para a educação: “ao mesmo tempo em que o trabalho da escola reproduz as relações de exploração capitalistas, o trabalho da educação possibilita a superação destas relações”.

Para o melhor entendimento das políticas públicas educacionais para o ensino médio e educação profissional, as quais se materializaram a partir da LDB n.º. 9.394/1996 e nos decretos n.º. 2.208/1997 e n.º. 5.154/2004, é preciso uma leitura crítica do movimento histórico de disputas em torno da concepção de educação que se pretendia e da efetividade alcançada no texto das leis. Para isso, olhamos o conteúdo da reforma da educação profissional, Decreto n.º. 2.208/1997, acrescido das justificativas e das críticas dirigidas ao texto. Para os defensores do Decreto n.º. 5.154/2004, o Decreto n.º. 2.208/1997 foi responsável por uma desarticulação da formação geral e formação específica, tendo em vista as novas demandas por qualificação profissional. No momento seguinte, cotejamos as bases nas quais foi gestada outra concepção de educação profissional, descrita no texto do n.º. 5.154/2004. Acrescentamos à análise dos referidos decretos a concepção e a historicização da LDB n.º. 9.394/1996, ainda que a LDB aprovada tenha sido o texto substitutivo de Darcy Ribeiro, a análise revela os traços da hegemonia do período e como se deram os confrontos teóricos e práticos entre as forças políticas e grupos socioeconômicos.

Ainda, em nossos estudos, buscamos compreender como as discussões conduzidas pelos intelectuais do campo progressista, iniciadas na década de 1980, contribuíram para uma produção intelectual que rompe com a concepção mecanicista e produtivista da educação que serve puramente aos interesses do capital produtivo. O Brasil de 1980

certamente não era o mesmo do início do governo Lula, em 2003, bem como se modificou fortemente durante os treze anos de governo do PT. Houve avanços incontestáveis na conquista de direitos sociais, o direito à educação básica, garantido na CF/88, além da expansão da oferta de vagas nas escolas públicas de educação básica, combinada com políticas sociais de distribuição de renda. Tudo isso abriu as portas das escolas para uma massa de crianças e jovens excluídos.

Sem perder de vista a percepção de que o capitalismo é uma forma de relação social contraditória que se mantém viva a partir da desigualdade social existente, durante o percurso do capítulo e no desenvolvimento da pesquisa como um todo, buscamos compreender e capturar as contradições do tecido social do qual a escola é parte. O esforço para situar o hoje na história que estamos vivendo é o caminho mais acertado para capturar a verdadeira essência dos mecanismos e os fundamentos da dinâmica, que engendraram as concepções filosófico-pedagógicas hegemônicas entre os intelectuais progressistas.

Segundo Frigotto (2005c), o horizonte é a busca de relações de trabalho que se estabeleçam de modo a humanizar e harmonizar as relações do indivíduo com a natureza, ciência, cultura e técnica. De outro modo, cabe problematizar: se a bandeira da *politecnia*, considerada para além da semântica, e a defesa de um ensino médio conciliam em sua organização um mínimo de formação geral “integrada”, a formação específica para o exercício da profissão contribui para a “[...] ilusão de setores de intelectuais do campo progressista de que deste projeto iria vingar uma escola voltada para emancipação do trabalhador” (AMARAL, 2021, p. 27).

Uma bandeira de luta que não insinue o germe revolucionário e defenda que a escola pública ofereça para os jovens das classes subalternas brasileiras um ensino médio que integre uma profissionalização precoce, parece-nos mais próxima de um *reformismo*. Na leitura de Amaral (2021, p. 26), a defesa da integração ensino profissional e ensino médio foi transformando a “luta de classes do governo Lula mais amena e o capital se viu mais atendido, produzindo uma expectativa frustrada para transformações mais profundas no tecido social, principalmente para aqueles que achavam que Lula iria reformar o capitalismo”.

Marcos Martins (2000), em seu livro *Ensino técnico e globalização*, analisa as transformações promovidas no ensino profissionalizante pelo Decreto n.º 2.208/1997 de FHC, que, segundo ele, ao desvincular o ensino técnico do antigo 2º grau, estão a serviço de um processo de ajuste da educação nacional às inovações do modo de produção de um

‘novo’ mundo globalizado, que consolidou o neoliberalismo como ideologia hegemônica.

O Decreto n.º 2.208/1997 deveria atender às novas exigências postas pelo mundo do trabalho, que já se transformava de forma acelerada, dadas as novas descobertas científicas e tecnológicas. A adequação da escola às necessidades advindas da reestruturação produtiva é “[...] um movimento que se dá no sentido de sintonizar o processo de ensino-aprendizagem com o processo de vida material” (MARTINS, 2000, p. 1). Concordamos com o autor, pois o Decreto n.º 2.208/1997 é uma propositura jurídico-política retrógrada e anacrônica, desde a sua concepção. Segundo Martins (2000), o anacronismo estava no fato de a realidade brasileira do início do século XXI demandar o toyotismo.

Até a década de 1980 havia o predomínio do modo de produção taylorista/fordista. Caracterizado pela fragmentação do trabalho, requeria-se que os trabalhadores treinados operassem as esteiras da linha de produção. Os processos eram padronizados, repetitivos e exigiam quase nenhum domínio, contudo, como denuncia Martins (2000), o praticado pelos países imperialistas já se movia no sentido de superar integralmente o modo de produção taylorismo/fordismo e assumir a dinâmica de produção toyotista, que se caracteriza pela flexibilidade e redução de custos na produção. Kuenzer (2007) lembra que o toyotismo oportunizou novas experiências na organização industrial e na vida social, que deram forma a um novo regime de acumulação chamado *flexível*. Isso levou a novas relações entre a economia e o Estado, que impactaram a vida e a forma de organização dos trabalhadores.

Martins (2000, p. 83), em suas considerações, insiste diversas vezes que o Decreto n.º 2.208/1997 se apresenta anacrônico à realidade atual, demonstrando, com isso, “a incoerência do presente decreto em relação à realidade atual do processo produtivo que orientou sua elaboração”. Concordamos com as afirmações de Martins (2000), além disso, a incoerência no decreto seguia a lei do desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, interessava aos países capitalistas imperialistas que os países periféricos conectassem aspectos avançados e atrasados em seus processos de crescimento econômico.

Os países capitalistas imperialistas, desde a década de 2000, utilizam-se de seus Organismos Internacionais (OI), como Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para interferir e estabelecer “[...] papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, mas mais desenvolvidas, são protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes” (MARTINS, 2000, p. 84). O

desenvolvimento desigual e combinado de todo tecido social dos países dependentes parte da compreensão de que a manutenção de países atrasados e débeis é condição para a exploração imperialista.

A compreensão do movimento histórico e as acepções dadas à LDB n.º 9.394/1996 e aos decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004 são aspectos sobre os quais temos nos debruçado, para posteriormente ocuparmo-nos da análise teórico-prática dos textos legais. O pensamento de Gramsci é nosso principal referencial teórico, por isso, como o professor Marcos Martins (2000) nos ensina, ao delimitar o conceito, é dever do pesquisador procurar se manter nos limites da coerência do seu referencial teórico. Como se lê nas obras de Marx e Gramsci, o modo de produção da vida material determina o tipo de sociedade e sujeito a construir e a produzir, por isso o trabalho e a educação servem aos interesses hegemônicos do capital. Dessa forma, como Ponce (2003, p. 169) replica, “a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias”.

Como estamos acompanhando, após as crises cíclicas do capital, principalmente desde a década de 1990, exigiu-se um rearranjo na estrutura do sistema. Assim, todas as ‘reformas’ presentes nas Leis de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 e nos decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004, em seu conteúdo sobre a educação profissional tecnológica e o ensino médio da parte do Estado, dos governos de FHC e dos governos Lula/Dilma, pertencem aos propósitos educativos do capitalismo, por isso estão longe de significar uma formação para a liberdade.

Consoante Rummert *et al.*, (2013), o modo de produção capitalista é fundado em uma dualidade estrutural que se mantém como dualidade educacional, mesmo que assuma diferentes formas históricas. Em contraposição a histórica dualidade educacional continua condenando a classe subalterna à profissionalização precoce, haja vista no Brasil o ensino médio completo, no fluxo correto, acontecer entre os 15 e 17 anos, idade para a qual a terminologia correta a ser aplicada no campo cível, jurídico e psicológico é adolescente.

Não podemos perder de vista que 88% do total de matrículas do ensino médio estão na escola pública, portanto, para a maioria esmagadora dos nossos adolescentes/jovens brasileiros ainda se destina um ensino médio com ofertas formalmente diferenciadas e percursos escolares empobrecidos pela lógica de itinerários ‘formativos’. Impedidos de fazer escolhas, a educação que resta para nossos adolescentes/jovens é fragmentada, de baixa qualidade e nivela a cultura geral por baixo.

Martins (2000) lembra que o projeto de Darcy Ribeiro representou as ideias e satisfaz os interesses do capital internacional, expressos pela ideologia neoliberal para a educação. O pesquisador chama a atenção para uma lacuna presentificada no texto aprovado da Lei n.º 9.394/1996, o tema sobre educação profissional não seria tratado naquele momento; contudo, já se indicava a possibilidade de regulamentação do tema sem ser por meio de projeto, “mas por decreto, tendo em vista a compreensão de que é atribuição competente, efetivamente, ao Executivo Federal. É o que ocorre com a apresentação do Decreto n.º 2.208/1997 que regulamenta o ensino profissional autoritariamente” (MARTINS, 2001, p. 80).

Foi o ministro Paulo Renato Souza, a partir de 1995, com a criação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), que iniciou o processo de reformas que culminaria no Decreto n.º 2.208/1997. Para Manfredi (2016), o teor do decreto deveria ser assimilado dentro de um movimento neoliberal de reforma do ensino médio profissional presente nas escolas técnicas federais. No texto do autor, o presente decreto acaba por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da educação profissional, o que aproxima o referido decreto dos interesses imediatos dos empresários e do capital internacional, afastando-o da luta das entidades da sociedade civil.

Antes de iniciarmos a análise da LDB, retomamos uma reflexão recorrente entre os pesquisadores progressistas – sempre que estão analisando a norma jurídica efetivada após o movimento de disputas, eles advertem que o texto representa os interesses do capital. E não poderia ser diferente, pois sempre que o capitalismo passa por suas crises cíclicas é preciso realizar arrumações com intuito de manutenção da hegemonia. Por isso, do mesmo modo que os pesquisadores progressistas apontam que os interesses do capital prevaleceram em dada lei, também elencam alguns ganhos pontuais. Gramsci explica que as forças hegemônicas permitem que sejam agregadas à nova lei certas reivindicações e costumes, a fim de regular os conflitos e a conformação dos grupos.

O direito e a escola precisam ser pensados no Estado Integral como elementos para a manutenção de determinada hegemonia. O direito à política educacional está inserido em um ideal de futuro que garante uma estrutura historicamente hegemônica à manutenção de seus privilégios. Por isso é importante compreender e desvelar o que são e quais são os mecanismos que ocultam o controle para a produção de conformismos sociais. A Lei, objetivada em determinado tempo, não é uma ideia preexistente ao real, como se ele fosse a materialização da ideia prescrita na lei. O senso comum busca o

convencimento de que a lei antecipa o próprio real, propagando nela um futuro em que a ‘aprendizagem será ao longo da vida’ ou que o ‘futuro é digital’ é a lei. Transformada em *slogan*, é para Marx e Engels a ideia de real configurada na mente do sujeito. Voltando à crítica gramsciana ao direito burguês, vemos que essa lei

[...] não exprime toda sociedade (pelo que os violadores do direito seriam antissociais por natureza, ou deficientes mentais), mas a classe dirigente, que ‘impõe’ a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento. A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado no direito, de vez que todos podem ser tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII. (GRAMSCI, 2007, p. 252).

As disputas e reformas presentes nos principais textos normativos (direito positivado) para a educação profissional na LDB/96, juntamente com os Decretos n.º 2.208/1997 e Decreto n.º 5.154/2004, retiram o foco do debate seminal. Ou seja, trata-se de minimizar e/ou inviabilizar a urgência de uma estratégia política revolucionária contra a ordem, no intuito de transformar a velha instituição escolar, direcionando-a para a educação de jovens oriundos dos grupos subalternos (15 a 18 anos).

Para Kuenzer (2007, p. 15), os tensionamentos não alteram “a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos” A dualidade estrutural e a dicotomia histórica, nas palavras de Nosella (2010), a escola do *dizer* e a escola do *fazer*, presentes no sistema educativo do modo produção capitalista, mantêm-se firmes.

Na LDB/1996 consta:

CAPÍTULO II

SEÇÃO IV

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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

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

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

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

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

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1986).

Na reformulação da estrutura e organização do sistema de ensino do Brasil (LDB n.º 9349/1996) restaram dois níveis básicos: a Educação Básica (Educação Infantil,

Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio), o Ensino Fundamental de nove⁶⁰ anos mais três anos de ensino médio “progressivamente obrigatório”, além da Educação Superior. Enquanto o tema sobre o ensino médio é tratado no Capítulo II da LDB 9394/96, o tema da educação profissional é tratado no Capítulo III da mesma lei, evidenciando com clareza que a educação profissional deve ser tratada como um tema à parte. Uma disposição estrutural que, para a regra jurídica, explicita que a educação profissional não faz parte da estrutura da educação básica, da educação regular.

A própria retomada do termo ensino médio como ‘etapa final da educação básica’, ainda que, ideologicamente, ambíguo e minimalista o coloca como momento para a consolidação e o aprofundamento do que foi aprendido no ensino fundamental. É interpretada como uma tentativa em tese positiva⁶¹ de colocá-lo como etapa final da tríplice natureza da educação: a) o pleno desenvolvimento do educando; b) preparo para o exercício da cidadania; c) qualificação para o trabalho. O ‘resgate’ das finalidades do ensino médio no texto da norma jurídica foi uma tentativa de buscar uma identidade para esse nível.

A LDB/1996, lei de validade nacional, ao normatizar três finalidades para a educação no ensino médio nacional, apresentando as formas para a materialização do ensino médio para a totalidade dos jovens brasileiros, mantém o dualismo e fortalece o dilema da identidade que pretendia sanar. A manutenção das duas funções clássicas é atribuída ao ensino médio: a) propedêutica; b) profissionalizante; acrescentando-se a discussão e um novo dilema⁶² à função c) formativa.

Se o ensino médio é a etapa final da educação básica, momento do pleno desenvolvimento jovem e de preparo para o exercício da cidadania, a manutenção da qualificação para o trabalho precoce mantém a prerrogativa de atendimento das demandas

⁶⁰ No dia 06/02/2006, o Presidente da República sancionou a Lei n.º 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos.

⁶¹ Em tese, “positiva” se refere ao caráter excludente da lei, o ensino médio era a última etapa da educação básica, em 1997. Conforme cita o PNE, dos 17 milhões de jovens na faixa etária entre 15 e 19 anos, somente 6 milhões estavam matriculados. Se considerarmos que a faixa etária para conclusão do ensino médio varia entre 15 a 18 anos, destes 7 milhões de matriculados, quase 3,8 milhões, ou 53,8% tratavam-se de jovens trabalhadores que, em razão do mercado de trabalho, seguiam seus estudos no ensino noturno (CURY, 2002, p. 18).

⁶² Paolo Nosella, Rosemary Soares Dore e José Deribaldo dos Santos são pesquisadores do campo marxista que são referências para a nossa pesquisa e, nos últimos anos, têm orientado, em suas respectivas universidades, jovens pesquisadores/professores que, dentre outras coisas, compartilham de uma concepção de ensino médio cuja finalidade seja apenas a formativa. Um ensino médio unitário, de formação humana abrangente e integral, desinteressado, que guarde o trabalho como princípio educativo, objetivando o desenvolvimento integral dos jovens dos grupos subalternos, sem, contudo, precisar se integrar ou justapor ao ensino técnico. O dilema do ensino médio unitário, desinteressado e formativo será trabalhado no último capítulo da pesquisa.

do mundo do trabalho, ainda que as condições materiais objetivas não estivessem dadas, as forças progressistas não trouxeram para o debate a necessidade de incluir na LDB n.º 9.394/1996 e/ou decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004 — ainda que em perspectiva — que a expansão do ensino médio público deveria acompanhar uma nova mentalidade — a de que a única ocupação do jovem no ensino médio seja a escola, isto é, o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso. Portanto, como Nosella (2010) insiste, o estudo é trabalho.

A LDB, em seu Artigo 36 § 2º, aponta que o “ensino médio, atendendo a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” O ensino médio de formação geral para a “elite” dirigente se afirma uma condição da educação para se aprimorar como pessoa humana, desenvolver sua autonomia intelectual e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Contudo, cabe problematizar, poderão os filhos e filhas da classe trabalhadora, os subalternos, preparar-se para profissões técnicas? Em outras palavras, o preparo para o exercício profissional do “trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”, deslocado da educação geral e com currículo específico, aspecto disciplinado no Decreto n.º 2.208/1997. Na prática,

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho. (KUENZER, 2007, p. 24).

Por fim, diz o § 4º que a preparação para o trabalho não se confunde com a formação profissional, uma vez que ela se realiza através de disciplinas não propriamente profissionalizantes. A mudança estrutural significativa está no fato de a educação profissional deixar de ser um nível de ensino *stricto sensu* para se tornar uma modalidade de educação complementar à educação básica, conforme explicado anteriormente. A atenção se volta para a educação geral, mas com acenos distorcidos para a formação das profissões técnicas que poderão vir na sequência. O § 4º está consoante o artigo 205 da CF/88, nos termos em que trata da habilitação profissional, devendo ser desenvolvida e oferecida nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições filantrópicas ou privadas especializadas.

A análise do Artigo 39 traz a vinculação da educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na lógica das aptidões para vida produtiva. Dessa forma torna-se importante o desenvolvimento de currículos a partir da prévia definição de habilidades e competências capturadas de princípios toyotistas. A finalidade da pedagogia das competências é formar cidadãos flexíveis, capazes de se adaptar a novas situações, com rapidez e eficiência. Em um mundo repleto de incertezas é preciso saber lidar com o imprevisto.

Os termos integração – no artigo 39 – e articulação – no artigo 40 – são utilizados como possibilidade organizacional, permitindo ao ensino médio a educação profissional de nível técnico, resguardadas as 2.400 horas de formação geral, ponto de composição ou de conexão entre os dois segmentos (CURY, 2002). Ainda, no artigo 40, é possível perceber que essa articulação aponta para uma aprendizagem capaz de ultrapassar o tempo contínuo da escola. Com o artigo 41, verifica-se também o aproveitamento de aprendizagens acumuladas durante a vida, considerando a necessidade de reconfiguração das metodologias para operar o reconhecimento e a certificação desses estudos, embora não haja qualquer menção a um padrão de qualidade.

A alternativa legal que o artigo 40 reforça é a de uma educação profissional descolada da estrutura rígida do ensino regular e, quando necessário, guiada pela flexibilidade e evolução do modo de produção capitalista. Mesmo o artigo 41 prevendo uma avaliação para o aproveitamento e certificação, o conhecimento é correspondente a habilidades e competências, padrões mínimos para a execução de uma tarefa ou trabalho. Por fim, no artigo 42, quando se impõe às escolas técnicas e profissionais o oferecimento de cursos especiais à comunidade, retira-se a necessidade de exigência de um mínimo de educação básica, seja ela de nível fundamental ou médio. Essa fragmentação resultou, entre as escolas privadas, nos conhecidos cursinhos de qualidade duvidosa e programas aligeirados para a formação de uma grande quantidade de exército de reserva extremamente limitado, pois a ele faltavam os conhecimentos (conteúdos) mínimos provenientes da educação básica.

3.5 Decreto n.º 2.208/1997 — ampliando a análise

O Decreto n.º 2.208/1997, de FHC, precisa ser compreendido como sendo a expressão de um movimento histórico. Segundo as considerações de Virgínia Fontes (2018), estávamos sob o guarda-chuva da política denominada *capital-imperialista*, a responsável pelos ajustes neoliberais. A nova reestruturação produtiva exigia que o princípio pedagógico da escola de nível médio fosse guiado pela meritocracia, flexibilização, competência, competitividade, qualificação e requalificação.

Em seus estudos sobre o governo FHC, Saes (2020) e Boito Jr. (1999) concordam que, para atender os anseios do capital financeiro, o Estado brasileiro se subordinou passivamente ao imperialismo. Os pesquisadores ainda apresentam o comportamento da indústria brasileira diante dos ajustes neoliberais, por certo a mesma conclusão nos ajudará compreender o porquê da publicação de um decreto, como Martins (2000) também afirma, retrógrado e anacrônico. Para Saes (2020) e Boito Jr. (1999), a fração que realmente detinha a hegemonia no interior do bloco no poder se comportou como burguesia compradora cuja característica principal é a submissão passiva. Dessa forma, tem-se no interior do tecido social um canal para a transmissão dos interesses capitalistas.

Partindo do exposto, é possível capturar a essência do Decreto n.º 2.208/1997, ao obrigar a separação entre formação geral e profissional, como expressado no Artigo 5º, em que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997a). Para Bueno (2000), é a expressão de um pensamento centrado em empregabilidade⁶³, trabalhabilidade⁶⁴, ou laborabilidade⁶⁵, desamarrada da ideia de emprego.

Amparado por um discurso de modernização e necessário desenvolvimento, o Decreto n.º 2.208/1997 objetiva regulamentar o Artigo 36 § 2º, bem como os Artigos 39 a 42 da LDB. Nas considerações de Cury (2002), os artigos supracitados, “a rigor, necessitavam de explicação e de interpretação pelo órgão normativo próprio”, restando o texto normativo, a seguir.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de

⁶³ Empregabilidade seria a condição de quem possui um conjunto de competências e/ou habilidades que o tornam apto a conseguir (ou manter) um emprego.

⁶⁴ Trabalhabilidade: aptidão individual para o desempenho de atividades com ou sem vínculo empregatício

⁶⁵ Laborabilidade: seria a aptidão para trabalhar, mesmo sem emprego. Por isso é que, muitas vezes, vêm associadas a empreendedorismo, que significa a capacidade de empreender.

educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável destinam-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizarem-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeitos à regulamentação curricular.

Ao tornar o ensino médio independente, mas articulado com a educação profissional de nível técnico, é vedada sua integração pelo Decreto. Na prática, tem-se a extinção dos cursos técnicos integrados ao médio nos CEFETs e ETFs, mas cria-se um discurso demonizante acerca do ensino integrado. Oliveira (2016) ressalta que a Portaria do MEC n.º 646, de 14 de maio de 1997, determinou aos CEFETs e ETFs o oferecimento de vagas concomitantes e sequenciais.

Já em 1998, essa redução⁶⁶ — determinada em dados elaborados por Cunha (2002) — no primeiro ano, significou uma retração de 6,4% das vagas para a modalidade integrada em relação aos números de 1997. Cunha (2002) lembra que Claudio Moura Castro — assessor de Paulo Renato Souza, então ministro da Educação — defendia como solução retirar dos cursos técnicos das escolas técnicas federais o atrativo propedêutico, para que não fossem mais procurados por grupos sociais que buscavam aprendizagem visando o vestibular e não o mercado de trabalho. Isso, para Claudio Castro, tornou o ensino caríssimo e a escola inócua.

A quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para Engenharia, não parece ser um bom uso dos

⁶⁶ Oliveira (2017, p. 115) expressa em número a lógica de desconstrução e desresponsabilização do governo FHC para com o ensino médio da rede federal. Em 1997, o número de matriculados no ensino médio na rede federal foi de 131.278. No ano de 2003, início do governo Lula, portanto, em apenas cinco anos de vigência o número de matriculados caiu 45%, ficando em 67.652.

dinheiros públicos que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. (CASTRO, 1997, p. 18 *apud* CUNHA, 2002, p. 114).

O processo de reforma do ensino técnico contido no Decreto n.º 2.208/1997 se fixa com o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Com aporte orçamentário de 500 milhões de dólares (obtido por financiamento conjunto entre MEC/TEM/BID e BM), para Cunha (2002), o governo consegue viabilizar dois objetivos: 1) implementação ou readequação de 200 centros de educação profissional; 2) mudança na organização das escolas técnicas federais. Em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, alterou o processo de cefetização das escolas técnicas iniciado em 1994, restando:

Art. 47 § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados e municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998a).

Nas palavras de Cury (2002, p. 26), ao estabelecer o caráter independente do ensino médio, ainda que seja possível sua articulação com a educação profissional de nível médio, a ausência de previsão orçamentária e de apoio legal e explícito no que tange à gratuidade e seu financiamento, a Lei n.º 9.649/1998 aponta para o fato de que “a educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”, fortalecendo a prática de parcerias com os Estados, Municípios e/ou Sistema S.

O Decreto n.º 2.208/1997, no § 2º do artigo 36, mais os artigos 39 a 42 da LDB trazem em seus textos os objetivos da educação profissional:

Promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho e a capacitação dos jovens e adultos para as atividades produtivas, assim como a formação de profissionais para exercerem atividades específicas no trabalho a nível médio, superior e de pós-graduação, bem como a especialização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos e também se referindo à qualificação, reprofissionalização e atualização dos trabalhadores em qualquer nível de escolaridade. (BRASIL, 1997).

Analisando o Decreto n.º 2.208/1997, para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b) e Manfredi (2016), concretizava-se a política de educação e de formação técnico-profissional proposta pela hegemonia neoliberal, bem como a estratégia de divisão das redes tendia a comprometer a democratização do ensino médio para as classes populares. Contudo, para Kuenzer (2007), as afirmações de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b) e Manfredi (2016), ainda que acertadas, só descrevem o lógico possível. O Decreto n.º 2.208/1997, ao desdobrar o ensino médio em escolas propedêuticas e profissionais, mostra-se bastante racional e segue a lógica da divisão social e técnica do trabalho: “educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo e educação humanística para os dirigentes e intelectuais” (KUENZER, 2007, p. 34).

O decreto em tela reforça o dualismo historicamente construído em todos os níveis da educação do Brasil. É oferecer a jovens da elite dirigente o ensino propedêutico com ênfase nas disciplinas de formação, mas aos jovens pobres se mantém o determinismo da profissionalização e trabalho precoce. A seguir evidenciamos um recorte do texto de Cêa (2006) que sintetiza as razões e as consequências do Decreto n.º 2.208/1997 na política educacional de FHC:

Na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional o período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou sequencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, aponta “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado. (CÊA, 2006, p. 3).

Concordamos com a radicalidade de Kuenzer (2007), no sentido de apontar que essa dualidade não é da educação e não será resolvida pela educação, somente será superada em outro modo de produção, “[...] uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista” (KUENZER, 2007, p. 86). Por isso, a proposição do

novo Decreto n.º 5.154/2004, com a proposta de integração do ensino médio com a educação profissionalizante, não resolve o problema da dualidade, desenvolvida a partir da divisão e antagonismo entre trabalho manual, trabalho intelectual e as classes sociais (AMARAL, 2021).

Apesar de, para os intelectuais progressistas, o Decreto n.º 5.154/2004 ter corrigido distorções, permitindo que o termo e conceito ‘integrado’ fosse usado no texto da lei, conforme aponta Amaral (2021), o Decreto n.º 5.154/2004 reflete a necessidade do nosso capitalismo periférico de atender às novas demandas socio-reprodutivas, ao mesmo tempo, em que engendra na organização do ensino médio o viés dicotômico que atende às diferenciações da divisão social do trabalho: ensino médio propedêutico aos filhos da elite e ensino médio profissional, integrado, articulado ou concomitante aos filhos e filhas da classe operária.

As lutas de classe, no âmbito político institucional e socioeconômico, materializam-se nas disputas entre classes e frações de classes, também na Educação e no chão da escola as contradições e dilemas em torno dos decretos n.º 2.208/1997, de FHC, e o de n.º 5.154/2004 produzem disputas entre os intelectuais de orientação marxista dentro do GT 09 da ANPED. Tema que será abordado mais amplamente nos itens a seguir.

Não há como ser ingênuo, pensar os sentidos, organizações e dilemas da escola em uma sociedade de classes é discutir e se posicionar acerca de uma instituição que é parte da superestrutura do Estado, permeada de complexas relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Como aparelho privado de hegemonia — sob a perspectiva dos seus intelectuais orgânicos — e enquanto escola pensada para o nível médio, os IFs deveriam assumir um papel estratégico para a conquista e a criação de uma nova consciência hegemônica. Nas considerações de Gramsci, do século XIX para o século XX, tem-se a modificação da natureza do Estado, o complexo das relações da superestrutura materializada na sociedade civil exigiu a constituição de um Estado ampliado, nele a coerção deixa de ser a única forma de prática possível e o consenso passa a ser uma alternativa necessária à condução da nova diversidade que compõe a sociedade civil.

O Estado, longe de ser o espaço de materialização concreta dos interesses gerais da sociedade, segue sendo o responsável por levar à frente os interesses da classe dominante. No caso da sociedade capitalista, as tensões, disputas, dilemas e contradições, bem como os distintos projetos societários, são condensadas politicamente dentro do

Estado. A forma jurídica, os decretos e as leis são expressão jurídica do aparato do Estado ou aparato de governo para a intervenção e formação de consenso e coesão.

Seria um erro desconsiderar outros elementos da superestrutura e a relação dialética deles com a estrutura. A educação/escola/IFs não só, mas também por excelência, é espaço de luta por hegemonia ideológica, na medida em que é lugar de formação de vontade coletiva, categoria gramsciana, “estritamente ligado ao de reforma intelectual e moral” (COUTINHO, 2009, p. 38). O Estado anuncia e organiza, por meio de sua legislação educacional, a reforma intelectual e moral que deverá guiar o novo desenvolvimento da vontade coletiva.

Destarte, a condição para a reprodução do consentimento é que o sistema hegemônico produza resultados que, em certa medida, satisfaçam os interesses materiais de curto prazo de vários grupos sociais. Em suma, percebe-se que a hegemonia ideológica só pode ser mantida se estiver calcada em uma base material. (PRZEWORSKI, 1989 *apud* RAMOS, 2005, p. 23).

O governo Lula, em 2004, encontrava-se inserido em um movimento histórico e dialético que conjugava forças sociais em disputas; no entanto, para além dessas determinações, a análise precisava considerar o desenvolvimento das forças produtivas e o progresso tecnológico. Entre o decreto de FHC e o de Lula foram sete anos de mudanças políticas, econômicas e sociais, no Brasil e no mundo. Considerando a afirmação de Przeworski (1980), defendida por Ramos (2005) como sendo correta, a manutenção da hegemonia ideológica da classe dominante requereu, por parte do Estado, a imposição de novas práticas escolares para a reprodução de consentimento, em 2004.

3.6 Decreto n.º 5.154/2004 — emancipação protelada

Como vimos, o período de treze anos da gestão de governo Lula/Dilma foi marcado pelo resgate do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas focadas na distribuição de renda, uma estratégia que produz consenso entre os grupos 'agraciados', mas enfraquece a unidade entre os grupos sociais. Assim, o governo é bom quando faz por mim, pelo meu grupo social. Um tipo de divisão que interessa ao grupo social dominante. No entanto, essa 'estratégia' adotada pelos governos

Lula fez com que “o Estado se tornasse uma dessas carretas da Boêmia, que só se aguentam em pé com grande esforço de buchas e esquadrias, um mastodonte montado em quatro rodinhas.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 77).

A educação profissional, sob a perspectiva apresentada acima, é prolatada como um direito social e, portanto, é dever do Estado investir na qualificação e profissionalização da massa de jovens trabalhadores. Um tipo de discurso que oculta a identidade das forças hegemônicas que controlam o Estado. Dessa forma, os princípios do Decreto n.º 5.154/2004 — indicam a existência de uma política educacional para o ensino médio que se alinha à perspectiva neodesenvolvimentista de Lula, ou seja, é um “projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado, na lógica da acumulação flexível” (MANFREDI, 2016, p. 225), aparentemente mais autônomo, sustentável e solidário.

O lulismo conseguia mobilizar diferentes sujeitos com orientações político-sociais também diferentes. Símbolo dessa diversidade ideológica e da coalizão de diferentes matizes de pensamento é a candidatura de Lula e José Alencar (Partido Liberal – PL) – candidato a vice-presidente. A ligação histórica do PT aos movimentos sociais compunha um mosaico de demandas a atender grupos antagônicos disputando o mesmo objeto, mas com perspectivas distintas. O Decreto n.º 5.154/2004 carrega em seu bojo a nova institucionalidade da Rede Federal materializada na criação dos IFs.

Na ocasião, para defender a pauta da revogação do Decreto n.º 2.208/1997, o governo contou com “[...] educadores que integravam o campo progressista, entidades organizativas, como GT Trabalho e Educação da ANPED” (AMARAL, 2021, p. 277). Para o autor, esses educadores acreditavam que com o governo Lula fosse possível instaurar uma nova conjuntura, essa mais favorável a suas bandeiras, como a politecnia, escola unitária e Ensino Médio Integrado ao profissional. Intelectuais de prestígio do campo progressista foram convidados a compor o Ministério da Educação, entre eles “Frigotto, Ciavatta e Ramos foram nomes de destaque” (AMARAL, 2021, p. 278).

Com o intuito de buscar consenso o Semtec/MEC com a ajuda dos intelectuais progressista que desenvolviam as minutas, do que posteriormente ficou conhecido como Decreto n.º 5.154/2004, realizou o “*Seminário Ensino Médio: construção política*”, em maio de 2003, e o “*Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*” em julho de 2003. Com as sinalizações resultantes do Seminário Nacional e Educação Profissional, de 2003, elaborou-se a “Proposta de

Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2003).

Inicialmente, como destaca Amaral (2021), o grupo de intelectuais do campo progressista da educação parecia coeso. O embate em torno do Decreto e as divergências entre os educadores do GT Trabalho e Educação da ANPED levaram à constituição de dois grupos, um se manifestou pela efetiva revogação do Decreto n.º 2.208/1997, o outro propôs a revisão. O documento que apresenta as Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003, *apud* AMARAL, 2021, p. 280) sinteticamente apresenta as proposições:

GT 1 – revogação efetiva do Decreto, pois ele dificulta projetos ao separar a formação geral e prática;

GT 2 – Não especificou sua posição em relação ao Decreto, mas propôs maior articulação entre o ensino médio e o ensino profissional;

GT 3 – Exiguidade do Decreto no que se refere à democratização do ensino executado por outros segmentos que não o público. Disparidade dos pareceres, normas etc. O debate sobre as mudanças na legislação deve ser ampliado e aprofundado, incorporando outras referências e envolvendo outras instituições, a exemplo dos Conselhos de Educação;

GT 4 – A não-revogação do Decreto 2.208/1997, de imediato sem ampla discussão. Chama a atenção nas discussões do GT é a questão, em caso de revogação, do Decreto que não seja por meio de outro Decreto;

GT 5 – Junção entre ensino médio e profissional;

GT 6 – Revisar os encaminhamentos que dificultam a aproximação entre Ensino Médio e Técnico, uma vez que não há impedimento no Decreto 2.208 para essa aproximação;

GT 7 – Nesse Grupo a divergência foi entre os que defendem o currículo integrado para a EP e, portanto, a revogação do Decreto, e aqueles que entendem que currículo integrado dificulta a oferta de cursos específicos às demandas das classes mais baixas;

GT 8 – Deve permitir trânsito entre escolaridade formal e a qualificação profissional. As políticas públicas devem garantir a integração da formação;

GT 9 – Avaliação do Decreto n.º 2.208 – e a decorrente decisão de revogá-lo, ou não – deve ser precedida de criteriosa análise do que vem sendo feito a partir dele e das experiências concretas, já desenvolvidas pelas diferentes instituições;

GT 10 – Talvez o caminho não seja simplesmente o de acabar com o Decreto 2.208. Ele inaugura uma linha de Educação Profissional que precisa ser considerada;

GT 11 – Em relação ao Decreto 2.208/97: “a) mudanças devem ser feitas através de projeto de lei; b) o Decreto deve ser revogado; c) incentivar a articulação entre ensino médio e educação profissional sem

forçar a integração; d) ampliar o processo de discussão das mudanças no Decreto e aproveitar as experiências positivas da reforma”;

GT 12 – Revisão da legislação em vigor, especificamente a Resolução 02/97;

GT 13 – Não apresentou proposta específica sobre o Decreto.

Dentro do campo dos educadores progressistas no interior do PT, Amaral (2021) referênciava três vertentes principais no embate acerca do Decreto 2.208/1997: a primeira defende a manutenção do decreto; a segunda sustenta a necessidade da revogação e elaboração de uma política para a educação profissional; a terceira requer a revogação do Decreto e a promulgação de um novo.

A compilação e a elaboração da minuta⁶⁷ de motivos para a publicação de um novo decreto foram da responsabilidade de Frigotto e Ciavatta, conforme assinam no *Anexo 1 e 2*, trazendo o conteúdo da 6ª Minuta por eles elaborada. Assim, “durante o processo de discussão que levou ao Decreto n.º 5.154/2004, foram elaboradas 7 (sete) versões de minuta de decreto, tendo sido a 1ª versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 24).

Na Anped, GT – Trabalho e Educação, Acácia Kuenzer (2003, p. 1) diverge no âmbito da entidade, que elimina o n.º 2.208/1997, “e remete a Lei maior, ou substitui por outro instrumento legal, levando em conta as forças que criaram e geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil”. Em sua análise, a autora ainda crítica o Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped – GT Trabalho e Educação.

O Decreto 2.208/97 inverteu a lógica da Lei 5.692/71, pois, enquanto este tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, o decreto acabou por forçar os sistemas de ensino a ofertar o Ensino Médio de formação propedêutica. A perspectiva de profissionalização no Ensino Médio é dificultada a partir do decreto, embora não houvesse proibição tácita para a manutenção de cursos na modalidade Ensino Médio Profissionalizante, ou seja, "se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço dessa decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial". (KUENZER, 2003, p. 7).

⁶⁷ As minutas do Decreto a revogar (n.º 2.208/1997) foram debatidas também no CONSED, CONCEFET, CONDETUF; CONDAF; núcleo de educação do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados; Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e reunião anual da Anped.

Em sua análise, Kuenzer (2003) apresenta instrumentos que, no bojo da LDB (1996), poderiam ser suficientes para recompor o papel formativo do ensino médio, não sendo necessária a utilização de um instrumento (novo decreto) inadequado, ainda mais quando se postula o amplo debate democrático. O Decreto n.º 2.208/1997, como apresentado na citação acima, não tornou proibido o Ensino Médio Integrado ao técnico, mas sufocou qualquer iniciativa de continuidade ao cessar os recursos para sua manutenção, a exemplo dos recursos firmados pelo B.M.

Em julho de 2004 o Decreto n.º 5.154 foi publicado impondo ao grupo de educadores das forças progressistas uma derrota. Em termos de diferenciação, o Decreto de FHC e Lula, no aspecto geral, não trouxe modificações. Talvez o ponto principal da mudança fosse a possibilidade de articulação do ensino técnico com o ensino médio, em sua forma integrada. O primeiro Decreto, n.º 2.208/1997, institucionalizou um sistema paralelo de formação profissional, em que a articulação do ensino médio regular se daria, apenas concomitante ou sequencialmente, sendo vedada a articulação integrada. No decreto de FHC a educação profissional recebeu um caráter meramente formativo, sem vínculo com a promoção da elevação dos níveis de escolaridade.

Como justificativa à derrota, os educadores que atuavam dentro do SEMTEC/MEC alegaram uma inesperada mudança nas correlações de forças (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a). Moura, Lima Filho e Silva (2015) passaram a defender que a grande e necessária vitória do Decreto n.º 5.154/2004 fosse a possibilidade e a garantia do Ensino Médio Integrado (EMI), essa seria a condição para a superação da dualidade na educação na situação histórica atual. O EMI representa o resgate conceitual da escola politécnica defendida por Saviani⁶⁸ desde 1987.

No texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), lemos: “ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 4). Assim entendemos que a utilização da conjunção (ou) não é somente um recurso linguístico, antes é utilizada para ligar palavras ou orações indicando alternância e

⁶⁸ No ano de 1987, no Seminário Choque Teórico, realizado pela Escola Politécnica de Saúde, Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro, apresenta em texto *Sobre a Concepção de Politécnica* seu entendimento sobre o conceito que se tornaria tão presente nas discussões sobre a educação profissional no Brasil.

exclusão, dúvida e incerteza. Em um cenário de dúvidas, incertezas e exclusões, o Decreto n.º 5.154/2004 manteria o Estado brasileiro como agente condutor da política educacional pública, mas dividindo o protagonismo da condução com outros sujeitos políticos do setor privado.

As reformas educacionais no sistema capitalista não aconteceram com a intenção de colaborar com a emancipação da classe trabalhadora, visto que não combateram as desigualdades estruturais, no máximo serviram para mitigar os problemas sociais. O sistema capitalista nunca poderia propor uma reforma educacional que efetivasse uma educação de qualidade para todos, pois são as diferenças que garantem a sua sobrevivência e a manutenção da hegemonia dominante.

A partir de agora, seguimos o objetivo da análise de alguns pontos que são considerados fundamentais no Decreto n.º 5.154/2004 e do parecer CNE/CEB n.º 39, de 08/12/ 2004⁶⁹, sem a pretensão de apresentar uma análise jurídica, mas tão somente pedagógica, uma vez que isso possibilita novas organizações para o ensino médio.

Algumas partes do Decreto n.º 5.154/2004 estão reproduzidas e comentadas abaixo:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - educação profissional técnica de nível médio; e
 - III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.
- [...]

Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

⁶⁹ Seguindo a estrutura jurídica do Brasil, para o entendimento do Decreto n.º 5.154/2004 é preciso ter simultaneamente o parecer CNE/CEB n.º 39/2004, que é o instrumento pedagógico orientador da aplicação do Decreto n.º 5.154/2004. Com a homologação do parecer CNE/CEB n.º 39/2004, pelo Ministro da Educação, em 6/01/2005, temos a origem da resolução CNE/CEB n.º 01, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais definidas conforme Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. Olhar para documentos em separado é errar por omissão ou desenhar justificativas que favoreçam esse ou aquele. Defender um decreto substitutivo implica obrigatoriedade e necessariamente defender os dispositivos legais que o seguem.

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004).

O inciso I do art. 1º — formação inicial e continuada de trabalhadores — substituiu os cursos denominados de nível básico mantendo, apesar da mudança no texto, os mesmos princípios e finalidades, ou seja, regulando e autorizando a formação, bem como a capacitação necessária e específica para determinados postos de emprego. O inciso II do mesmo artigo substituiu a antiga redação do art. 3º do decreto n.º 2.208/1997, nível técnico, passando a vigorar a “educação profissional técnica de nível médio” (EPTNM), mudança para os defensores da necessária integração entre ensino médio e ensino técnico para se postular politécnica.

Nessa nova organização da educação profissional substituiu-se a forma antes apresentada em níveis para cursos e programas, enquanto no Decreto n.º 2.208/1997, em

seu art. 5º, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”, destacando-se uma organização curricular independente entre o ensino técnico e ensino médio. O grande diferencial do Decreto n.º 5.154/2004 é dispor a necessária articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, com isso uma instituição de ensino poderá adotar conforme o artigo 4º, § 1º, até cinco formas de ensino técnico integrado com o ensino médio, forma concomitante (interna, externa ou conveniada) ou como pós-médio (subsequente), sem obrigar ou incentivar qualquer uma das formas de articulação.

No que diz respeito à adoção da forma integrada, em que o estabelecimento de ensino oferece um único curso técnico e um único ensino médio, com matrícula única e proposta curricular única, de acordo com Nosella (2016), é necessário ampliar a carga horária mínima, uma vez que a garantia de um mínimo de formação geral justifica esse itinerário. É comum que um tipo de combinação seja exposto aos interesses corporativos ou reformistas. A 'corda' é historicamente sempre mais favorável ao núcleo de disciplinas da formação técnica em detrimento das disciplinas de formação geral.

De acordo com Nosella (2016), o indicador da "formação geral do educando para o trabalho", como um dos objetivos para o ensino médio, está consoante a ideia de que, ao final da educação básica, o jovem espera obter um diploma que comprove sua preparação "para o exercício das profissões técnicas", ou seja, uma profissão. A ideia de uma "possível" integração entre os conteúdos, embora sejam, de fato, distintos, pode sugerir que estamos numa transição para a Educação *Integral e Unitária*. Subterfugiu que, consciente ou inconscientemente, esconde a verdadeira natureza *Integrada e Multiforme*⁷⁰ do ensino médio geral e/ou profissionalizante público do Brasil.

Para os relatores do parecer CNE/CEB n.º 39 / 2004 e Resolução n.º1/2005, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “o ensino médio ganhou uma clara identidade

⁷⁰ As categorias em destaque, formação *integral e unitária, mas integrada e multiforme*, perfazem os dilemas, disputas e contradições que constituem a busca de uma identidade para os IFs e serão tema específico do Capítulo 5. Por ora, utilizamos a análise semântica desenvolvida por Noella (2016) — multiforme — “A expressão “escola média multiforme” apresenta semanticamente uma vantagem e uma desvantagem: de um lado, ajuda a entender melhor o fenômeno escolar assim como existe; de outro lado, pode camuflar a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade. Com efeito, o termo “multiforme” evidencia de imediato a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresentando variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc.” (p. 132) [...] “com efeito, quem propunha uma escola média multiforme era a pedagogia positivista, que não ocultava certa hostilidade à escola clássica, chamada de retórica e abstrata; em suma, inútil.” (p. 130).

própria e a Educação Profissional também”, mas sem explicar qual a cara dessa identidade, chamam a atenção para o parágrafo único do artigo 39 da LDB, em que a Educação Profissional será sempre uma possibilidade para o “aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior”, bem como ao “trabalhador em geral, jovem ou adulto”. Nessa direção, continuam os relatores citando o artigo 40 da LDB: “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

O PARECER CNE/CEB n.º 39/2004, sobre a aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio defende que a nova concepção de ensino integrado à forma de sua efetivação é articulação; é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do meio a meio entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei n.º 5.692/1971. A escolha por qual articulação deverá ser guiada pela autonomia institucional em acordo com os arranjos econômicos da região onde o campus é instalado. Os relatores lembram que “o decreto não obriga, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica.” (BRASIL, 2004, p. 404).

A redação do parecer evidencia a justificativa da inclusão social para a compreensão da ideia de articulação, concluindo que a nova forma de relacionamento entre Educação Profissional e Ensino Médio inova por não ser “mais adotada a velha fórmula do meio a meio entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio”. Retomando a revisão bibliográfica e nossa análise da Lei n.º 5.692/1971, verificamos que nesse modelo as grades curriculares indicam a separação entre formação geral e formação técnica, com predominância de carga horária⁷¹, em muitos casos, para as disciplinas técnicas.

No Decreto n.º 5.154/2004, em seu artigo 4º, tem-se a garantia da ampliação da carga horária mínima. No caso do modelo de integração, o concluinte deixa de receber dois diplomas, mas na prática as disciplinas estão separadas entre aquelas de educação geral (Disciplinas do Núcleo Comum) e as disciplinas técnicas. Não há dois diplomas,

⁷¹ O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, observadas as diretrizes, ainda, o artigo 24 da LDB no seu inciso I reza que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Qualquer possibilidade de formação técnica precisará levar o mínimo presente na LDB.

mas uma espécie de acoplação que se traduz em iniciativas pedagógicas nos *campis* dos IFs. Nos cursos, defende-se a integração de referência politécnica, mas os horários das disciplinas da educação geral ficam em um período distinto ao das disciplinas técnicas, sob a justificativa das especificidades de cada eixo.

Considerando as 2.400 horas para o ensino médio e as cargas horárias mínimas de cada área profissional, acrescentando-se a essas, no caso dos cursos do EMI com estágios, trabalho de conclusão de curso, provas finais e exames, já previstos e obrigatórios nos projetos pedagógicos de cada IFs, naturalizou-se ver cursos do EMI com mais de 3 mil ou 4 mil horas⁷², oferecidos no tempo com a identidade de três anos do ensino médio regular. São comuns nos IFs históricos escolares de alunos na faixa etária de 15 anos com quinze ou mais disciplinas por semestre letivo. Esse é um debate provocativo que não se deseja travar, mas é uma contradição sempre presente nas discussões acerca do dilema da identidade dos cursos dos IFs. Defende-se que os cursos EMI dos IFs não são ensino médio regular, mas também não configuram um ensino técnico. Uma nova institucionalidade com nova identidade não pode fugir de uma contradição na sua forma de organização.

O *Documento Base do Ensino Médio Integrado* (BRASIL, 2007) ressalta que a educação integrada, em sua gênese, concebe o ensino geral e profissional como inseparável. Por isso, antes de falar da criação dos IFs, opta-se por apresentar duas posições certamente antagônicas para um mesmo conceito, não falando de dilemas, mas de antagonismos entre os pesquisadores do tema. A professora Maria Ciavatta (2005) — considerada intelectual orgânica das forças progressistas, presente entre os pesquisadores vinculados à pesquisa sobre educação profissional — e Frigotto foram responsáveis pela elaboração do nomeado *Subsídios para o Retorno às Contribuições das Instituições da Sociedade Civil e Política na Construção da Versão Final da Minuta do Decreto que Revoga e Substitui o Decreto Lei n.º 2.208/97*, datado de 02 de fevereiro de 2004 (Anexo 2), que, com algumas correções, tornar-se-ia no *Documento à Sociedade*⁷³, datado de 08 de fevereiro de 2004, assinado pela equipe dirigente da SEMTEC/MEC. Em relação à integração, diz a pesquisadora:

⁷² O parecer CNE/CEB n.º 39 / 2004 para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o Ensino Médio, deverá ter carga horária mínima “um total entre 3.000 e 3.200 horas integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de conclusão do curso e as necessidades de propiciar formação integral ao cidadão trabalhador.

⁷³ O *Documento à Sociedade* é a versão final da minuta institucional para justificar o novo decreto, foi assinada pelo presidente Lula, ainda em 2004.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Como considerado acima, na análise do Decreto n.º 5.154/2004 e do Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, define-se *integração* como condição para tornar inseparável a educação geral e a educação profissional, “campo onde se dá a preparação para o trabalho”. No citado, a integração seria o modo de concretização do trabalho como princípio educativo. Ciavatta (2005) refere-se a Gramsci, identificando e chamando a atenção para qual perspectiva de pedagogia socialista se refere.

Diante da formação de um dilema, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c) passam a defender que a forma do EMI, portanto, ensino médio + ensino técnico, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do princípio pedagógico da escola, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Logo, o EMI se torna uma opção de ‘escola progressista’, que se caracteriza pelo oferecimento de profissionalização precoce para adolescentes de (15 a 17 anos), filhos das classes subalternas, que, por serem desse grupo social, são compulsoriamente levados à formação integrada como uma solução temporária e possível. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c) defendem que a passagem por essa condição social é historicamente necessária para chegarmos à *travessia*. Nesse sentido, é hegemônica a ideia entre os intelectuais progressistas de que a integração entre ensino profissionalizante e ensino médio aponta para a educação politécnica.

Paolo Nosella, ferrenho defensor da escola unitária de cultura geral *máxima*, fundamentado em sua leitura de Gramsci, postula que uma política educacional radical para todos os jovens do ensino médio precisa priorizar a cultura geral, moderna, humanística e desinteressada. Portanto não fragmentada e profissionalizante. Nosella (2016), em seu artigo *Ensino médio unitário ou multiforme?*, antes de suas considerações acerca da definição de integração, considera que a ‘fase escolar do ensino médio’ não

pode ser pensada como divisa entre o ensino elementar e superior, não é para o intelectual uma mera transição, por isso possui um papel político, social e psicológico em si mesmo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a faixa etária da adolescência deve ser compreendida entre 10 e 19 anos, já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na lei n.º 8.069/1990, chama de adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, considerando a idade legal de 15 a 17 anos para cursar o ensino médio, podemos no máximo falar de adolescente/jovem. Independente da fonte, é uma faixa etária que, para a psicologia social crítica, é permeada de vir a ser, tornar-se, transformar-se, metamorfosear-se –, sem fronteiras delimitadas. Restando um ensino médio/secundário sem identidade conceitual própria e longe da identidade psicológica e social do adolescente, “[...] acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores” (NOSELLA, 2016, p. 126).

Leitor sempre atento de Gramsci, Nosella (2016) não vai partir da *integração* como possível modelo curricular unitário, para o pesquisador a palavra-chave utilizada por Gramsci na definição curricular unitária é *contemperare*.

Não existe nos dicionários de língua portuguesa, mas é facilmente compreensível por todos. Há quem a traduza como temperar, harmonizar, equilibrar, integrar etc. *Pergunta-se: em que medida seria legítimo fundamentar a proposta do ensino médio integrado com a proposta da escola unitária de Gramsci?* Na língua italiana, a palavra *contemperare* evoca metaforicamente a prática culinária, significando temperar, misturar em justas proporções ou dosagens, harmonizar, balancear, de forma que o resultado final apresente um sabor amalgamado, unitário, correspondente ao desejado. (NOSELLA, 2016, p. 133, *grifo nosso*).

Se a base da compreensão do conceito de integração estiver equivocada, como procura demonstrar Nosella (2016), a integração não pode ser o ponto de partida para o ensino médio unitário, logo deveria haver uma correção de rumo com uma dosagem que interesse às classes subalternas.

CAPÍTULO 4

INSTITUTOS FEDERAIS — ‘NOVA INSTITUCIONALIDADE’ NA REDE FEDERAL EPT

A criação dos IFs, uma *nova institucionalidade* para a Rede Federal EPT, que, como escola pública, é um campo de disputas e conflitos político-pedagógicos e/ou ético-políticos. Convergem em um mesmo espaço a história, as determinações, os princípios e os interesses de três instituições (CEFET, ETF e EAF). Como já foi mencionado, o processo de criação dos IFs está inserido em uma variedade de propostas para a educação profissional em disputa entre educadores marxistas. Além desses desafios, há outras tantas disputas, interesses e incertezas que estão afetando a (in) definição identitária da *nova institucionalidade* dos IFs. Dessa forma, nesse capítulo ampliaremos a discussão sobre a concepção e criação dos IFs, mas também questionaremos como a discussão teórica se manifesta na organização da nova instituição.

Apresentamos os elementos que, de fato, levam para dentro da institucionalidade a discussão sobre o ensino técnico integrado ao ensino médio, ou seja, aqui a dialética *escola do saber versus escola do fazer* se encontra com a dialética *Universidade Tecnológica versus Instituto Federal*. Finalmente, analisamos os problemas político-pedagógicos nomeados institucionalmente como Diretrizes Estruturantes da Ação dos Institutos Federais, pouco estudados nas pesquisas de mestrado e doutorado, mas que parecem apontar para um método pedagógico criativo que conecta o saber ao fazer, a teoria à prática, sem que a prática seja considerada uma habilidade técnica profissional para o trabalho.

4.1 Processo histórico e contradições — proposta de criação e expansão dos IFs

O Brasil e as forças políticas progressistas (intelectuais orgânicos pertencentes a diversos setores da sociedade civil, majoritariamente filiados ou fiéis ao PT) que se conectavam à perspectiva neodesenvolvimentista, viveram um período de euforia com o governo Lula e seu discurso voltado ao desenvolvimento econômico, com ênfase nas

mudanças tecnológicas, bem como o ciclo de expansão dos empregos e o alargamento de direitos sociais, por meio de políticas focalizadas de geração ou distribuição de renda. O mesmo discurso de desenvolvimento econômico e social foi o norte da expansão do ensino profissional da rede federal nos governos Lula/Dilma no período correspondente a 2008-2015. Os ares neodesenvolvimentistas do lulismo apregoavam o ensino profissional como agenda para o crescimento econômico, por isso essa pauta ganhou destaque em relação às políticas educacionais do governo federal. A Lei n.º 11.892, de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais (IFs), iniciou um processo de implementação de modificações na Rede Federal e na concepção de educação profissional, sobretudo no modelo de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que passaria a ser implementado nos IFs.

No *site* do MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica é sintetizada em três fases⁷⁴: a fase I, referente ao governo Lula (2005-2006); já no segundo mandato do governo Lula tem-se a fase II (2007-2010) – os autores chamam especial atenção para o ano de 2007, para o anúncio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Decreto n.º 6.095⁷⁵. A fase III (2011-2016) – essencialmente a fase da expansão, somente foi possível se tornar efetiva com a aprovação da Lei n.º 12.677/2012, que estabeleceu a criação do maior número de cargos de servidores públicos para a educação na história do Brasil. Dentre as 77.178 vagas, 24.306 foram destinadas aos IFs, preenchidas por professores do Ensino Básico, tecnológico e outros; além das 27.714 dispensadas aos técnicos administrativos.

Conforme o último boletim do MEC em 2022, a Rede Federal é compreendida por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que totalizam 661 unidades escolares – a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) –, 2 centros federais de educação tecnológica (CEFET) –, 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

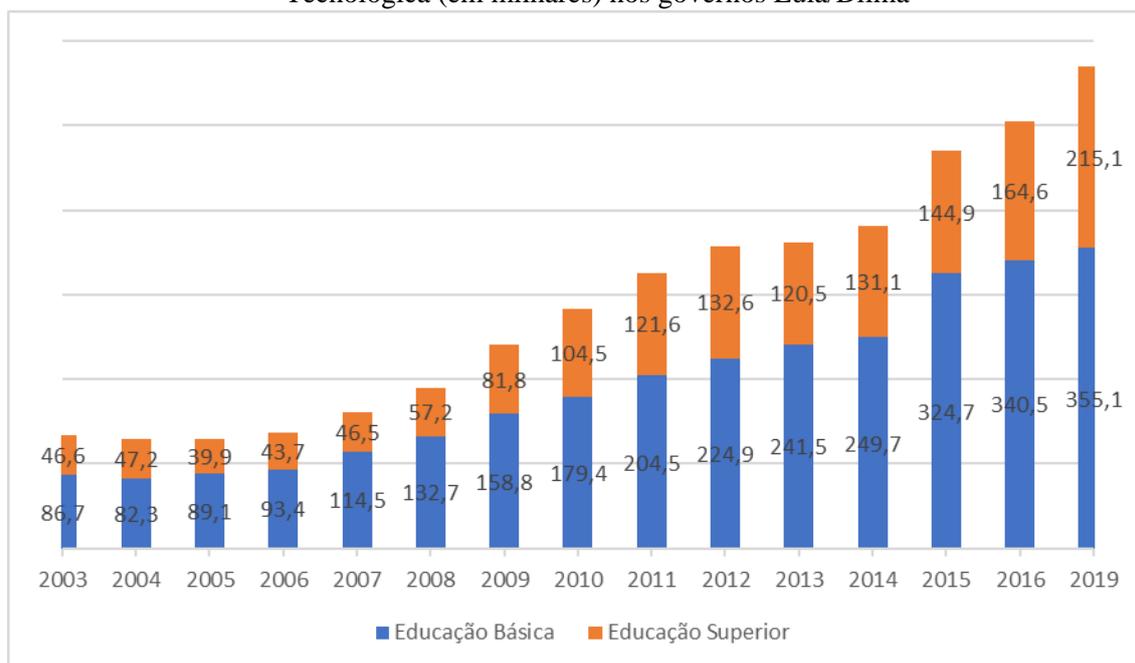
Foi significativa a expansão do número de unidades dos IFs a partir de 2007, acompanhada de um número crescente de oferta de novos cursos e programas de educação

⁷⁴ O quantitativo da expansão das unidades foi de 144 unidades, em 2006, para 659, já no início de 2018.

⁷⁵ Com o Decreto 6.095/2007, o MEC definiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no artigo 1º “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. O Decreto 6.095/2007 é elemento importante para essa pesquisa, na medida em que inaugura um grande dilema *intra corpore*, os servidores federais dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas à Universidade (AMORIN, 2013, p. 15) precisariam decidir sobre a adesão à nova institucionalidade presente no decreto.

profissional de nível médio e superior. Contudo um olhar mais atento para essa mesma expansão visibiliza que ela – em termos de um salto no processo de universalização desse nível e modalidade de ensino para os jovens filhos e filhas de trabalhadores – avançou mais como uma política pública de governo e, por isso, focalizada. Houve um aumento expressivo e importante do número de alunos matriculados nos IFs, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (em milhares) nos governos Lula/Dilma



Fonte: adaptada pelo autor com base em INEP/Educacenso e Censup e Capes/Geocapes (2019).

Como é possível observar em relação ao Gráfico 1, considerando o primeiro mandato do presidente Lula, na Rede Federal, em 2003, o número de matrículas não passou de 86.700. Passados oito anos de governos Lula, em 2010, houve um saldo de 179.400 matrículas na Rede Federal, as quais se referem à educação básica oferecida nos IFs. O Decreto n.º 5.154/2004 trouxe a possibilidade de articulações como: ensino técnico integrado ao ensino médio, ensino técnico de nível médio concomitante e subsequente.

Durante a revisão bibliográfica, identificamos que as teses e dissertações que versam sobre os IFs, em geral, utilizam-se de gráficos e tabelas, com tendência a produzir resultados a partir de recortes comparativos entre uma data/ano específica/o do governo FHC, em contraposição a uma data/ano do governo Lula ou Dilma. Dessa forma, nessas

análises, sempre os governos Lula/Dilma apresentam uma avaliação positiva em relação à expansão da Rede Federal e criação dos IFs, o que obstaculiza qualquer tipo de crítica.

Não estamos desconsiderando os grandes feitos, avanços e conquistas dos treze anos de governos Lula/Dilma, há convergência sobre a questão, no entanto, precisamos nos perguntar, qual é nosso entendimento acerca da criação dos IFs e da expansão da Rede Federal? Para, então, decidirmos como verificaremos seus números e resultados; como parte de um *projeto*, ou seja, uma *ação* dentre tantas outras executadas pelo MEC. Ou pensamos nos IFs como uma possibilidade de escola, que, ao invés da dicotomia educacional do ensino médio⁷⁶, propõe uma Educação Integral e Unitária, que, apesar de ser contraditória, precisaria atingir todos os adolescentes/jovens matriculados no ensino médio público do nosso país?

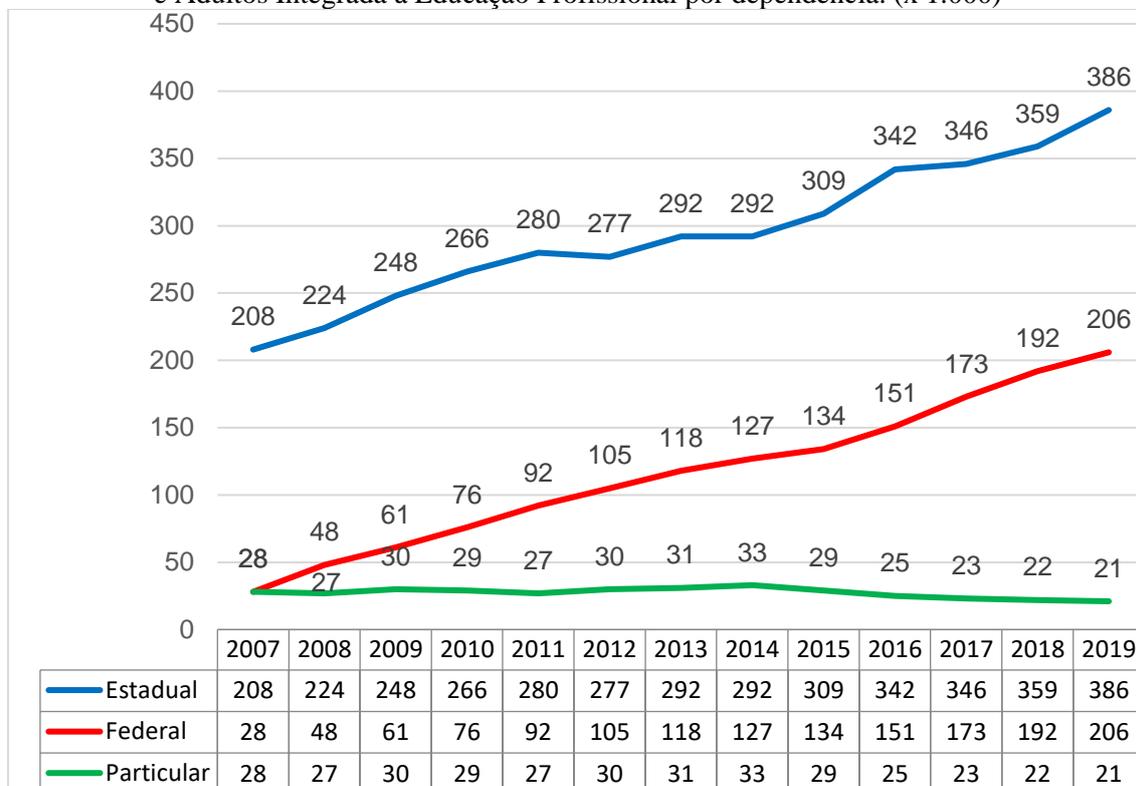
Para aqueles que, assim como nós, defendem a universalização dos fundamentos e concepção dos IFs para todos os jovens e adolescentes, a única maneira de avaliarmos os progressos e recuos é comparar os resultados internos (da expansão) com os resultados do Ensino Médio nacional. É necessário realizar pesquisas que apontem para a realidade, com vistas a identificar os obstáculos e os desafios a serem enfrentados, se desejamos que os IFs alcancem a condição de política pública para o Ensino Médio.

No Gráfico 2, observamos que entre a totalidade dos números de matrículas do Ensino Médio na modalidade de integrado ao técnico, ensino técnico de nível médio concomitante e subsequente, dividido entre as redes Federal/Estadual e Privada, o maior crescimento do EMI sempre esteve nas redes estaduais de educação. O leitor perceberá que, no título do Gráfico 2, fizemos a opção por apresentar os indicadores de expansão dos EMIs como: modalidade de (Ensino Técnico Integrado ao Médio e Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional), incluímos também na Educação para Jovens e Adultos (EJA), mas a EJA do EMI não é uma exigência obrigatória nas redes estaduais e particulares. Desde a sua criação, a Lei n.º 11.892/2008, os IFs devem oferecer 10% de suas vagas para o público EJA, obrigatoriamente. No entanto, a questão da EJA sempre foi um tema espinhoso dentro dos IFs, sendo considerado um problema inclusive entre os segmentos dos professores em tese progressistas. Os números da EJA nos IFs, em 2022, demonstravam que ante os 10% obrigatório em lei, concretamente

⁷⁶ O Ensino Médio produz uma dicotomia, e conseqüentemente, reproduz uma dualidade. A dualidade é da natureza da educação e a dicotomia é da natureza do capitalismo, expressando-se, sobremaneira, no Ensino Médio.

temos somente o total de 20.676 (2,1%)⁷⁷ de matrículas em cursos destinados a esses trabalhadores.

Gráfico 2 – Evolução da expansão do Ensino Técnico Integrado ao Médio e Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional por dependência. (x 1.000)



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Básica dos períodos avaliados (2022).

Houve aumento na quantidade total de matrículas nessa modalidade de ensino de 129,7%, conforme o Gráfico 2. O crescimento da oferta de vagas na rede pública chegou a 149%, na rede privada a 111,2%, ambas duplicaram as matrículas no período 2001-2013. No Gráfico 1, vemos que parte considerável dessa expansão ocorreu na rede federal

⁷⁷ O último relatório do *Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas*, publicado em 2022, sobre o ciclo encerrado em 2021 lembra a meta de “cada instituição que compõe a Rede Federal EPCT deverá possuir no mínimo 10% de suas matrículas-equivalentes em cursos de Formação Inicial e Continuada ou cursos de educação profissional técnica de nível médio voltados ao público-alvo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a PNP 2021 (ano base 2020), os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os 02 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e o Colégio Pedro II registraram ao todo 969.269 Matrículas Equivalentes, sendo que destas 20.676 (2,1%) foram ofertadas em cursos de Formação Inicial e Continuada ou cursos de educação profissional técnica de nível médio voltados ao público-alvo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (IPEA, 2022, p. 97). Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfepct-relatorio-de-avaliacao.pdf>. Acessado em: 26 mar. 2023.

de educação, demonstraremos adiante que a evolução maior no oferecimento de vagas para o EMI coube às redes estaduais de educação.

Os dados do Gráfico 2 também precisam ser observados, considerando a mudança formal e organizativa da rede federal. Os IFs, ao serem criados por meio da Lei n.º 11.892/2008, deram início à adequação da educação profissional com base na nova regulamentação dada aos artigos 36 a 42 da LDB, após o Decreto n.º 5.154/2004. Houve o restabelecimento da articulação do EMI, concomitante e subsequente, com aproveitamento de oportunidades em distintas instituições, mediante convênios de intercomplementariedade. Ao final da análise da historicidade correspondente à fase de expansão dos IFs, apresentaremos dados do governo federal que demonstram como a fragmentação é traduzida em números nos IFs e na rede privada.

A Lei 11.892/08, no seu Art. 6º, define a nova institucionalidade das escolas profissionais da Rede Federal, com a criação de 38 Institutos Federais, destacando suas finalidades precípuas e características da seguinte forma:

- I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Em 2008 houve uma mudança na prioridade da educação profissional técnica de nível médio. Ao menos nos IFs isso passou a acontecer sob a forma de cursos integrados, direcionados aos concluintes do Ensino Fundamental e à EJA. Seguiu-se prioritariamente a reserva do já garantido — mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para EMI, mínimo de 20% para atender aos cursos de formação de professores de ciências e matemática, sobretudo para atuar na educação básica profissional, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências e da Matemática. Complementarmente, toda a rede federal manteve a oferta dos cursos de formação inicial e continuada, tecnologias, engenharias e pós-graduação. À EJA garantiu-se 10% das vagas.

Como mencionado, antes da criação dos IFs, houve um processo de reinstitucionalização das instituições já existentes na rede federal em 2008. No que diz respeito ao já citado Decreto n.º 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes dos CEFETs, ETFs e EAFs vinculados às Universidades Federais, foi determinado que essas celebrassem um acordo, a partir da realidade institucional e territorial, com o objetivo de *integrar* e/ou *unificar* essas instituições. No caso de adesão, essas instituições deveriam elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrando e unificando as instituições em um mesmo Plano Político Pedagógico (PPP).

Em junho de 2008 a SETEC divulgou um documento intitulado “Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes” (BRASIL, 2008), apresentando a proposta do governo federal como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vistas à operacionalização da implantação do novo modelo. O documento propunha a criação de condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Nesse sentido, o documento também apresentava um novo modelo de educação profissional estruturado com base no potencial da atual rede de educação técnica profissional, além de colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiariam a sua implantação e implementação por todo o país. Do ponto de vista político-pedagógico, a importância da formação humana e da cidadania era orientada em vista da qualificação para o exercício da profissão, e não ao contrário.

De modo geral, o currículo proposto se referiu à organização de saberes com a diversidade cultural, valorizando a transversalidade e a flexibilidade para a instituição de itinerários de formação que permitissem o diálogo entre os diversos níveis. Destacou

também a necessidade da indissociabilidade entre pesquisa e extensão, trabalho reflexivo e criativo, transposição didática e contextualização do ensino, apresentando uma intenção de ‘superação’ da dualidade entre o ensino médio propedêutico e o profissional.

Uma nova configuração foi desenhada e delineada para o Ensino Profissional, a partir de políticas educacionais que motivaram a expansão da oferta e de uma nova proposta de Educação Profissional. Para Souza *et al.* (2016), emerge daí uma nova institucionalidade, a partir de uma proposta governamental que se delineou nos diversos documentos oficiais elaborados nesse período, em relação ao MEC, desde o início do primeiro mandato do governo Lula. Com o conjunto desses documentos, o governo federal finalmente assumiu o seu projeto de implementar a Educação Profissional e Tecnológica para o país.

Os documentos que orientam a criação dos IFs passam a carregar tendências com enfoques teóricos filosóficos e pedagógicos, discrepantes e mesmo antagônicos sobre a formação oferecida. Ferretti (2018) chama a atenção para o fato de que, por detrás de expressões e termos como competências, empreendedorismo e autogestão — nos casos dos documentos de referência para a criação dos IFs —, é enfatizado um tipo de formação politécnica e unitária. Conforme o documento *Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes* (2010), os IFs deveriam ser um *locus* do processo de justiça social e equidade. Os Institutos Federais estão inseridos em um cenário de competitividade econômica, promovendo a geração de novas tecnologias como forma de responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, além de suporte aos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

As políticas educacionais para a educação profissional nos IFs são ambíguas, visto que enaltecem a nova institucionalidade como um caminho possível para a perspectiva da emancipação humana, e, ao mesmo tempo, enfatizam

[...] sua contribuição socioeconômica, compromissada com o desenvolvimento de ações dirigidas à busca do desenvolvimento local e regional, a qual, contraditoriamente, mantém, mediante uma práxis educativa vigente, a construção de uma excludência crescente relativa a uma grande maioria de pessoas da sociedade, as quais continuarão sendo utilizadas para viabilizar todo esse desenvolvimento, mas a elas não será oportunizada a participação de igual maneira aos seus benefícios. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p. 33).

Acrescenta-se à dualidade da escola de nível médio uma dicotomia camuflada pela multiplicidade de formas de articulação do Ensino Médio com a educação profissional, construídas com o Decreto 5.154/2004. Assim, o decreto não toca na questão da multiplicidade, ou seja, nas diversas formas de Ensino Médio, mas estabelece outras formas de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, constituindo um grande empecilho na busca por uma identidade orgânica para o conjunto da nova institucionalidade.

O interessante a observar é o vínculo que os autores constroem do Ifet com o Decreto 5.154/ 2004 e, de forma subjacente, com o Decreto no 2.208/1997 do governo FHC, porque além de reafirmarem a dualidade educacional elaboraram uma multiplicidade de possibilidades de ações educacionais que não possibilitam verificar qual é o real propósito dos Institutos que, na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p. 34).

Presente nas políticas públicas, a dimensão ideológica da concepção assume como verdade a relação entre a educação profissional e o desenvolvimento. Para alguns pesquisadores, essa relação é assumida de forma direta, na maioria das vezes. No discurso, a expansão da educação profissional significaria desenvolvimento econômico e social. Essa concepção ideológica pretende falsear e obscurecer as reais relações entre trabalho, educação e desenvolvimento econômico. Pesquisando os aspectos socioeconômicos e ideológicos da relação educação e desenvolvimento econômico, os pesquisadores Deitos e Lara (2016, p. 165) apontaram que, para os seus defensores, havia uma deficiência formativa da força de trabalho no Brasil, e, “desse modo, estariam produzindo insuficientes condições operacionais e funcionais para atender a demandas dos setores produtivos e, conseqüentemente, elevar a escolarização, a qualificação e a renda salarial no país.”

Entre os argumentos, considerou-se que as deficiências formativas da força de trabalho produziam insuficientes condições operacionais e funcionais, deixando de atender com eficiência os setores produtivos. A política educacional é tensionada e disputada para atender as necessidades exigidas pela população que vive do trabalho e/ou atender as exigências da produção capitalista, em relação aos seus requisitos técnicos,

formativos e ideológicos. Aqui, pensar a educação é pensar em um plano de competitividade para o país, no molde do capital.

O ser humano, como sujeito histórico, é pensado com base nas relações entre o ser humano e a natureza; como ser social está imerso em uma rede complexa de relações, que não são neutras, ao contrário, são providas de intencionalidades. As políticas da educação profissional dos IFs somente podem ser “capturadas, para além das aparências, se voltarmos nossa atenção aos condicionantes ideológicos da relação entre educação e economia.”⁷⁸

Para Deitos e Lara (2016),

[...] os parâmetros de sustentabilidade e racionalidade política apresentados para a política educacional brasileira, diante dos problemas educacionais, têm como justificativas socioeconômicas e ideológicas a necessidade de educação profissional, tendo em vista a deficiência formativa da força de trabalho. Ao mesmo tempo, essa força de trabalho é obrigada pelas circunstâncias históricas a possuir determinadas exigências profissionais que o processo produtivo demanda. (DEITOS; LARA, 2016, p. 167).

O governo Lula reunia dois grupos de intelectuais orgânicos filiados ao PT, o primeiro defendia a existência de uma deficiência de formação na força de trabalho. Dessa forma, esse grupo defendeu que a implementação de um modelo de reforma na política educacional, especialmente na área de educação profissional, era crucial para que o Brasil pudesse se destacar no mercado internacional. Para eles, diante de um mundo globalizado, a flexibilização das relações de trabalho deve estar fundamentada nas novas demandas e competências produtivas e tecnológicas; o primeiro grupo está alinhado à perspectiva de educação neodesenvolvimentista. O outro grupo intelectual orgânico ligado ao PT, da ‘esquerda progressista’, percebeu que os Institutos Federais não poderiam ser controlados pelas intencionalidades, dinâmicas e mudanças impostas pelo capital. O segundo grupo, ao contrário do primeiro, defendia o EMI ao ensino profissionalizante, mas mantinha uma

⁷⁸ Longe da histórica e polêmica análise da categoria “economia”. No entanto, como forma de reafirmar a metodologia e a concepção se filia como síntese de compreensão do conceito em Gramsci. Para Tylor (1995, *apud* MARSH & STOKER, p. 253), “a chave para entender a originalidade teórica de Gramsci reside no fato de que a propriedade privada dos meios de produção é uma base necessária, mas não suficiente, para a dominação capitalista (...). Se quisermos entender a complexidade de qualquer conjuntura particular, então é essencial, na opinião de Gramsci, examinar as dimensões política, cultural e ideológica da luta de classes. Então, enquanto ele estaria disposto a admitir que o curso básico da história humana é explicado pelo desenvolvimento das forças produtivas, ele também enfatiza que sua trajetória seria modelada de acordo com as circunstâncias particulares de cada país”.

perspectiva divergente sobre o papel do Estado na dinâmica da nova reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, passando, então, a argumentar que o mundo globalizado de hoje não tem a rigidez taylorista e fordista das fábricas de automóveis do século XX.

[...] nas últimas décadas as empresas ‘fiolizadas e flexíveis’, impulsionadas pela expansão informacional-digital e sob comando dos capitais, em particular o financeiro, vêm impondo sua trípole destrutiva sobre o trabalho. A terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram, então, partes inseparáveis do léxico e da pragmática das empresas corporativa global. (ANTUNES, 2020, p. 12, *grifo do autor*).

A abordagem "ética" e "política" presente na reforma educacional do século e na criação dos IFs tem como objetivo, por meio da retórica da flexibilização do mercado, manter a escola subordinada ao capital e, conseqüentemente, manter a dominação sobre os filhos e filhas de trabalhadores. Gentile (1998) e Frigotto (1998) afirmam que os pilares da nova reestruturação produtiva de acumulação flexível esgotam a promessa integradora da escola. Na ausência de mudanças estruturais relativas a políticas de emprego e renda, como projeto de desenvolvimento social, a nova promessa de empregabilidade se desmanchou. O que se verifica é uma disputa por inserção no mercado de trabalho.

A publicação do Decreto 6.095/07, correspondente à criação da nova institucionalidade, não se limitou às questões teóricas e de concepção. Levantaram-se dilemas que, na teoria de Gramsci (2007), seriam de base “econômico-corporativo”, no sentido de reduzirem suas posições contrárias ou favoráveis à adesão ao projeto, mediadas não por uma discussão de concepção, mas por ações políticas de caráter corporativistas, individualistas e despolitizadas. O Decreto 6.095/07 é capaz de modificar a realidade das estruturas de algumas escolas técnicas já existentes, enquanto absolve a estratégia de administração profundamente racional praticada nessas escolas, como no caso dos CEFETs.

Segundo Otranto (2010), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) — frente ao Decreto 6.095/07, percebem que devido à criação dos IFs o sonho com sua transformação em CEFET não teria seguimento. Na pesquisa realizada entre 2007 e 2008, Otranto (2010, p. 3) mostrou o grau de desconfiança e reações contrárias.

Do total de EAFs pesquisadas, durante o ano de 2007 e início de 2008, 93% das direções das instituições convocaram reuniões com professores e técnicos, 73% com professores, técnicos e estudantes e

20% envolveram a comunidade, para discutir a proposta governamental. *Somente uma instituição da amostra aceitou de imediato a transformação em IFET, todas as demais reagiram negativamente e em uma das escolas os professores e técnicos nem sequer tinham conhecimento das mudanças propostas.* (OTRANTO, 2010, p. 3, grifo nosso).

Segundo a autora, há um consenso sobre a necessidade de expansão, mas isso deveria levá-los à transformação em CEFET. O argumento mais destacado em todas as EAFs, na pesquisa de Otranto, referiu-se ao receio de perda das identidades dessas instituições, o que levou o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) a encaminhar ao MEC, em 06 de junho de 2007, uma proposta reafirmando a identidade como elemento inegociável. Assim “numa mensagem clara de que as instituições não queriam mudar de identidade, somente almejavam crescer, para atender a um número maior de alunos. Tece críticas à subordinação entre as instituições, considerando que a medida poderia acarretar prejuízo à manutenção das suas identidades” (CONEAF, 2007 *apud* OTRANTO, 2010, p. 5).

Outro segmento que recebeu com desconfiança a proposta de transformação em IFET foram os Centros Federais de Educação e Tecnológica (CEFETs), que até 1997 eram escolas técnicas e agrotécnicas, mas com o Decreto n.º 2.406/97 ascenderam à condição de instituições de educação superior. Otranto (2010) e Lima Filho (2005) concordam que a proposta dos IFs trouxe o sonho dos CEFETs, de chegarem a ser uma Universidade Tecnológica (UT) nos moldes do ocorrido com o CEFET do Paraná.

Diferentemente do CONEAF, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), em 23 de agosto de 2007, por meio de um documento enviado ao MEC, teceu elogios à proposta governamental correspondente à identidade ou perda dela, ponto relevante na análise das outras instituições envolvidas que não ganhou destaque. No entanto outras propostas estrategicamente interessantes para o governo foram acatadas. Conforme Otranto (2010), a ideia de carreira única para os professores da rede federal, no futuro, dado o Princípio da Autonomia Educacional, poderia levar os IFs a um interesse pelo oferecimento de vagas para o Ensino Superior em detrimento da educação básica. Tendo isso em vista, a legislação que instituiu os IFs versou sobre uma carreira diferenciada para os professores da Educação Básica e Tecnológica.

Para Otranto, algumas propostas importantes do CONCEFET propõem,

[...] dentre outras medidas, que o MEC adote um processo de implantação disposto em lei única, e a inclusão dos IFETs entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes às das universidades. Sugere a implementação de política de apoio que garanta iguais condições, em termos de recursos humanos e materiais, aos CEFETs e à Escola Técnica Federal de Palmas, para transformação em IFET. Indica a necessidade de adoção de providências para implantação de um “Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica”, consoante com as prerrogativas da nova instituição, que “assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior”. (CONCEFET, 2007, p. 9 *apud* OTRANTO, 2010, p. 9).

Andrade (2014) menciona a função do Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O CONIF realiza a articulação entre todos os IFs e promove a discussão de políticas para o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia. O funcionamento do conselho se atrela à promoção de eventos, atividades, pesquisa e promoção de debates interdisciplinares e interinstitucionais. Além disso, promove o intercâmbio entre os diferentes IFs, tornando a educação dos institutos mais dinâmica, singular e plural. O CONIF foi criado em 2009 e tem como principais objetivos o fomento à integração e à promoção de políticas que assegurem o acesso democrático ao ensino, o desenvolvimento do sistema educacional dos IFs, além de ser o representante judicial dos institutos (ANDRADE, 2014).

Amorim (2013) menciona o lançamento do Programa Ensino Médio Inovador pelo governo federal no ano de 2009. O programa tinha o objetivo de fomentar e aperfeiçoar a instauração do Ensino Médio profissionalizante no país e buscava fomentar a formação cultural dos indivíduos e promover uma formação engajada nas relações sociais. Amaral (2021) tece uma crítica à formação educacional realizada sob a égide da política econômica capitalista, ou seja, o autor argumenta que a constante especialização do trabalhador exerce sobre o sujeito uma pressão constante por desenvolvimento. A competição que daí se origina coloca sobre as relações sociais de produção um caráter de imediatividade de resultado, ou seja, o trabalhador é constantemente cobrado não apenas por resultados, mas também por inovação e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, quanto mais o capital exerce pressão sobre os indivíduos, mais eles correspondem às exigências que por aquele são efetuadas, resultando na diminuição e precarização da condição de trabalho. A educação teria esse potencial alienante diante das perspectivas que se desenham em um mundo controlado pelas relações de trabalho

(AMARAL, 2021). A complexidade existente no movimento do capital e nas relações sociais resultantes não se esgota em simples terreno mercadológico, pois as esferas a que isso se constitui extrapolam o campo do mercado e se inserem na vida cotidiana de todos os sujeitos, exercendo influência sobre a educação, política e cultura.

Dessa forma, alheio a todo o progresso efetuado pela implantação de um sistema educacional que busca potencializar o ensino, e, assim, promover melhores condições de vida aos grupos subalternos, encontra-se o domínio do capital sobre as relações sociais de produção. A nova institucionalidade dos IFs, que busca ofertar essa capacidade de desenvolvimento da classe trabalhadora, esgota-se à medida que transforma as relações que daí se originam em um processo de ampliação da competição, da constante busca pela especialização e do controle ainda maior do capital sobre as classes dominadas.

Nesse contexto, Amaral (2021) cita a apropriação do capital na própria educação. O sistema educacional se transforma em objeto do capital, seja pela privatização do ensino ou pela perpetuação do sujeito como mercadoria. A educação constitui, nesse sentido, um alvo das relações existentes na economia capitalista. O capital não irá se submeter a um governo menos ou mais do que a outro, ele insinua suas intenções e as submete às realizações exercitadas pelo próprio Estado. Assim o Estado se transforma em instrumento do capital e a educação se torna refém de um processo que pouco lhe é permitido opinar. Sua capacidade fica limitada, bem como o próprio sujeito fica limitado pela relação que o capital exerce sobre ele.

Em sua tese, Vagno Dias (2015) diferencia acepção do trabalho para o modo de produção capitalista e o trabalho como categoria marxista. Dias (2015) explica que, em Marx e Engels, o ser humano transforma a natureza pelo trabalho, pois ao construir o mundo objetivo também se constrói um “ser social”, contudo, o trabalho capitalista, reveste o processo de produção e reprodução da vida material de complexidades que levam o indivíduo ao desprazer no seu próprio trabalho. Ao privar o trabalhador do saber científico e controle do processo, o capitalismo afasta o ser humano de seus produtos, da natureza, de si e dos outros, alienando-o. Semeraro (2021) reitera que a consequência da alienação é a inversão das relações sociais, o que desumaniza e perverte a constituição ontológica do ser humano.

Dias (2015), interpretando Gramsci, lembra ser de interesse da classe hegemônica uma massa de trabalhadores que se considere incapaz de produzir ideias, de dar diretivas e ter opiniões. No entanto Gramsci não se coloca contrário ao desenvolvimento econômico nem nega o industrialismo, mas refuta o capitalismo. Por isso, quando

tratamos da formação profissional, não estamos nos colocando contra o ensino da técnica em si (DIAS, 2015). A discussão gira em torno de compreender como o ensino técnico integrado ao médio, oferecido precocemente para adolescentes pobres no IFs, constitui-se numa oposição radical ao modelo esvaziado e fragmentado de ensino médio que interessa ao capital.

Portanto o trabalho tanto pode ser instrumento de emancipação humana como meio pelo qual se induz à servidão, mas a emancipação não se dá apenas no plano da consciência, pois a alienação não é só um processo subjetivo, ao contrário, também é objetiva e se mostra na exploração. Qualquer proposta de escola voltada à emancipação deve pressupor em seu projeto político pedagógico um conjunto de disposições para o adolescente compreender as relações sociais, suas representações e interpretá-las.

Nosella (2016), Vagno (2015) e Lenzi (2019) são unânimes ao afirmar, com Gramsci, que a escola secundária “deve assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p. 36). Por certo, para Nosella (2016), Vagno (2015) e Lenzi (2019), é entre a transição da adolescência/juventude que se tem o momento adequado ao desenvolvimento biopsicossocial, em que o adolescente/jovem adquire maior maturidade, ou seja, durante o ensino médio adquirimos as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia. A partir da autoiniciativa, os indivíduos aperfeiçoam a própria capacidade de criação intelectual e prática.

É nesse sentido que uma educação unitária se alia à formação do sujeito e nele promove a emancipação dessa relação, transformando-se novamente em relação concreta com a natureza (DIAS, 2015). À vista disso, cabe problematizar: como o principal documento institucional que descreve as bases teóricas da concepção e organização dos IFs, o *Documento Base do Ensino Médio Integrado* (BRASIL, 2007), consegue depreender que a proposta integradora do ensino médio ao ensino técnico guarda as condições necessárias à emancipação do sujeito, conforme defendido por Gramsci? Ao colocar essa problematização, defendemos que a criação dos IFs preconizou a concepção de uma nova institucionalidade que avançou na forma de realização da formação humana dos alunos matriculados no EMI. É justamente no movimento contraditório da sociedade capitalista que buscamos reafirmar e compreender a potencialidade revolucionária dos IFs.

Ao analisar a criação e o estabelecimento dos IFs, Amorim (2013) faz considerações distintas daquelas dos intelectuais das forças progressistas, que pressupõem uma unidade teórico-prática entre os IFs, ensino técnico integrado ao médio e a escola unitária proposta por Gramsci. Os IFs, para a perspectiva neodesenvolvimentista, configuram-se como elementos de inclusão social e desenvolvimento do país. Além de se estabelecerem como mais uma política focalizada que, apesar de lograr investimento para a expansão de unidades escolares, manteve seu alcance limitado, já que entre os diversos grupos sociais somente a um tem-se oportunizada a matrícula.

A despeito da potencialidade revolucionária da nova institucionalidade, a força motriz da implementação e das medidas de expansão dos IFs segue a lógica de reforçar a dualidade no processo educacional relativo à organização da nova institucionalidade para que os IFs sirvam e deem subsídios às necessidades que o mercado apresenta. Amorim (2013) descreve como se dá a função da nova institucionalidade dos IFs:

Ministrar educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, ou seja, promover o ensino médio integrado é, inclusive, um objetivo previsto para os IFs. No seu discurso, Haddad já preconizava a necessidade de apoiar iniciativas que promovam o ensino médio integrado, todavia considera que não se deve impor essa integração. (AMORIM, 2013, p. 74).

A nova institucionalidade se organiza de modo a oferecer desde o ensino técnico integrado ao médio até o doutorado, recebendo o nome de Princípio da Verticalidade. Nas palavras de Pacheco (2015):

Os Institutos Federais não são uma escola técnica e, também, não são uma universidade, pois, se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e compreensão teórica. Os Institutos Federais são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo. (PACHECO, 2015, p. 44-45).

O princípio da verticalização é desenhado por Pacheco (2015), consoante a ‘matriz marxista’ tal princípio estaria fundamentado na indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e teórica. Sob esse véu, duas realidades concretas explicam o surgimento do princípio da verticalização no texto de criação dos IFs – primeiro, o princípio acomodaria os interesses dos professores, que, como demonstraremos no próximo item (4.2), tinham preferência pela aplicação do modelo da Universidade

Tecnológica; o segundo motivo para a inclusão do princípio da verticalização se encontra no estudo de Cunha (2014), o de que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil se dá por um processo desigual e combinado. Desigual entre diferentes setores, não interessando ao setor privado as licenciaturas que formam professores para atuar na educação básica; combinado porque historicamente o Estado não investe na formação e carreira do magistério, além do que os baixos salários seguem atrelados a condições de trabalho cada vez mais insalubres, levando os jovens a rejeitar as licenciaturas.⁷⁹

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica levaria a uma importante capilaridade, aumentando a presença dos cursos de licenciaturas oferecidos em instituições públicas, principalmente nas disciplinas com maior escassez de professores, a exemplo de biologia, física e química. Além da implantação de ofertas de vagas para o Ensino Médio Integrado, os IFs passaram a oferecer cursos de licenciatura conforme a necessidade da região onde a unidade escolar se estabelecia. Os IFs deveriam ser um devir, para além da escola, como exemplifica Amorim (2013) a partir do discurso do então deputado federal Francisco Ariosto Holanda. Nele, o deputado esclarece que a missão dos IFs é a formação de profissionais capacitados para atuar em demandas regionais, constituindo-se numa necessidade latente no país, e que a criação dos IFs busca suprir essas necessidades.

Uma das críticas mais comuns nos discursos em defesa da nova institucionalidade dos IFs se encontra na abstração do conteúdo em relação à necessidade prática de utilização, ou seja, o ensino vinha se prendendo demasiadamente em questões abstratas e teóricas, quando deveria focar em resoluções práticas da vida cotidiana. Em se tratando de educação técnica profissionalizante, os discursos efetuados pelos membros do governo acentuaram as críticas dirigidas à formação profissional do país. Nesse sentido, para Amorim (2013):

[...] os argumentos e as propostas de Lula reforçam argumentos anteriormente apresentados para organização de uma “nova institucionalidade”, com foco na formação técnica – uma instituição “única” para substituir os “seis ou sete programas de formação profissional para a juventude” então existentes. Por qual razão? Porque parece prevalecer a noção de valorização do conhecimento prático, da

⁷⁹ O Censo da Educação Superior, mais atualizado, foi publicado em novembro de 2022, mas refere-se a resultados do ensino superior de 2021. O Inep (2022) apontou que, do total de matrículas em cursos de licenciatura, em 2021, as instituições públicas registravam 35,6% contra 64,4% daquelas registradas em instituições privadas. Contudo, quando o assunto é a modalidade de ensino, as licenciaturas das instituições privadas são prioritariamente à distância, 61% contra a concentração de 39% da mesma modalidade nas instituições públicas.

formação técnica em detrimento da formação superior para ingresso no mercado de trabalho. Aos poucos, vai se engendrando um discurso que procura justificar a substituição do ensino superior acadêmico, clássico, por uma instituição paralela de formação de técnicos para o mercado de trabalho – uma instituição que valoriza o conhecimento técnico e tecnológico em detrimento de outros conhecimentos. (AMORIM, 2013, p. 80, grifos do autor).

Desenha-se, para os IFs, uma realidade distinta da escola única proposta por Gramsci. Ao invés de se destituir a formação educacional dualista brasileira, ela vai se reforçando aos poucos, por meio da nova institucionalidade dos institutos federais. Segundo Dore Soares (2006), na década de 1980, iniciaram-se as interpretações e a difusão do pensamento de Gramsci: “condiciona à leitura que confunde ‘escola unitária’ e ‘politecnicidade’ feita por Manacorda. O historiador italiano não hesita em afirmar que foi o responsável por tal confusão quando esteve o Brasil nos anos de 1980” (DORE SOARES, 2006 p. 342, grifo do autor). Na mesma guisa de pensamento, Nosella (2016) compreende que toda inferência à palavra politécnico, em Manacorda, precisa ser lida e utilizada como sinônimo de “pluriprofissional”.

A compreensão de Gramsci acerca da formação educacional profissionalizante tende a manter a diferenciação entre as classes e a reforçar seu aspecto de alienação do sujeito, impedindo a emancipação crítico-social do indivíduo. A perpetuação das relações sociais pela escola profissional auxilia o processo de manutenção da desigualdade. Os IFs proporcionam, nesse contexto, “a formação de quadros instrumentais, para atender às exigências de desenvolvimento do capitalismo” (AMORIM, 2013, p. 141).

A tese de Amorim (2013) dialoga com a formação da nova institucionalidade dos IFs, embasada pelos estudos de Dore Soares (1983) e Otranto (2010). A autora esclarece o aprofundamento da dualidade do ensino no Brasil com a chegada dos institutos federais. Ainda, ancora-se em trabalho publicado por Ferretti (2010) para destacar que, apesar de pontos positivos estarem associados à criação dos IFs, muitos são seus pontos negativos, dentre eles o foco na tríade profissionalização precoce, produção e mercado. Essa preocupação do ensino com a produção industrial e as necessidades do mercado é uma constante nas medidas educacionais dos governos brasileiros. A gestão dos governos petistas, de acordo com as análises levantadas por Amorim (2013), não fez mais do que perpetuar essa preocupação e transferi-la para os IFs e seu foco na educação profissional.

As questões levantadas pelos estudos analisados se chocam com outra de elevada importância na constituição dos IFs — sua transformação em universidade tecnológica.

Essa questão deverá ser explorada com maior profundidade, a fim de se compreender sua problemática. Martins (2000), em seu livro *Ensino Técnico e Globalização*, chama o Decreto n.º 2.208/1997 de uma propositura legislativa retrógada e anacrônica, mas em parte de um movimento intencionalmente desigual e combinado de interesse do capital. Essa mesma afirmação não poderia ser feita referente ao Decreto n.º 5.154/2004 e à Lei 11.892/2008, ambas são estruturas jurídico-políticas que sintonizam as políticas públicas dos governos Lula/Dilma para a Educação Profissional Tecnológica com as características do neodesenvolvimentismo. De outro modo, as forças que buscam resistir a essa hegemonia e superá-la, ao tensionarem, oferecem-nos condições de compreender os interesses conflituosos e quais são as contradições que se ocultam entre o discurso e a prática das políticas.

O *lulismo* se utiliza de estruturas jurídico-políticas para intervir na concepção educacional do Brasil, portanto, pensando a partir de Gramsci, altera significativamente importantes instituições presentes na superestrutura, reafirmando o sentido do neoliberalismo em toda a Educação Básica. O currículo de todos os níveis educacionais “garante” elementos para a formação integral, porém, precisa guardar convergência com as necessidades do mundo do trabalho, não podendo desprezar a preparação para o trabalho produtivo.

O novo desenho da Rede Federal de Educação, que se encontra expressa na expansão dos Institutos Federais, conforma-se dentro dessa moldura que vem forjando a identidade da instituição na disputa de concepções. Os IFs participam de um projeto de desenvolvimento com um recorte institucional de inclusão socioterritorial limitado a um pequeno grupo. Nesse processo de proposição da nova institucionalidade, ainda sem uma identidade definida e a tensão entre formação profissionalizante *versus* formação geral, a indecisão identitária fomentou outras disputas difusas, mas não menos importantes, porque se tornaram um dilema para a organização dos IFs, *Universidade Tecnológica versus Instituto Federal*, que não fora resolvido, mas novamente ‘integrado’. Não interessava, a partir do segundo governo Lula, uma institucionalidade que não estivesse em sinergia com a necessidade da indústria e do Estado.

O lógico para o governo seria oferecer, em um curto espaço de tempo, mão de obra qualificada conforme a requerida pelo mercado de trabalho no Brasil do século XXI, em que se defendia que o processo de desenvolvimento estimularia a busca por escolarização, a elevação da escolarização melhoraria a produtividade do empresário e a renda do trabalhado. A Rede Federal estava subutilizada, de modo que permitir a

proliferação de Universidades Tecnológicas estava fora de cogitação, pois a centralidade da demanda passava pela elevação da qualificação de nível médio.

4.2 Universidade Tecnológica *versus* Instituto Federal

O dilema político-pedagógico sobre ser Universidade Tecnológica *versus* Institutos Federais corresponde a interesses econômico-corporativos. Para Gonçalves (2019), o momento econômico-corporativo representa a existência de uma cisão entre a teoria e a prática, em que o aspecto prático ganha proeminência em relação ao teórico, de forma mecânica. Essa disputa mostra que o interesse não é o ensino médio, mas o superior, ou seja, concretamente passava longe de uma travessia para escola unitária.

Do que infere Gonçalves (2019), o(s) interesse(s) econômico-corporativo(s), traduz (em), em certa medida, como esses sujeitos estão sendo afetados na política, economia e estrutura social, bem como no sistema prevalecente de status e a relação de tudo isso com Estado. Vale lembrar que o único interesse do Estado era a criação e a expansão de escolas federais para a formação técnica profissionalizante de nível médio. Na medida em que a política é uma atividade prática, a teoria política está relacionada ao contexto histórico, assim, segundo Gonçalves (2019), diante dos conflitos o Estado deverá tomar decisões ou fará recomendações sociopolíticas que atenderão mais aos interesses de um grupo em detrimento de outros.

A evolução do Ensino Técnico, Profissional e Superior no país guarda relações conflituosas apoiadas em questões de cunho ideológico, político e cultural. Antes da chegada dos IFs ao cenário nacional, alguns CEFETs pleiteavam sua transformação para universidades tecnológicas, a exemplo do ocorrido em 2005, com a transformação do CEFET paranaense em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O CEFET paranaense deixou, então, de ofertar o ensino médio e passou a se constituir somente de cursos superiores.

Estabelecendo um diálogo entre a pesquisa de Lima Filho (2010) e Otranto (2011), após a transformação do CEFET-PR em UTFPR, outras instituições começaram a desejar a mesma possibilidade. Conforme aponta Lima Filho (2010, p. 142), após “a transformação das antigas escolas técnicas em CEFET e a do CEFET-PR em UTFPR, iniciou-se um movimento entre diversos CEFETS, pleiteando o alcance do status de universidades tecnológicas”. O governo precisou “estancar a sangria” e fazer valer o

neodesenvolvimentista proposto como fundamento político para a expansão da rede federal de educação.

O segundo governo Lula encontrou resistência entre os grupos das instituições envolvidas. Lima Filha (2010, p. 142) menciona que, por meio de um instrumento jurídico, o governo se posicionou contra os interesses econômico-corporativos, o “Ministério da Educação apresentou um caminho diverso, emitindo o Decreto n.º 6.095, em 2007⁸⁰, estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e procedimentos normativos para a transformação dos atuais CEFETS em IFETS”. Otranto (2011, p. 8) também destaca a reação das instituições da rede federal ao Decreto no. 6.095, em 2007, “os CEFETs, por exemplo, após a determinação do governo de que não haveria mais a possibilidade de transformarem-se em Universidades Tecnológicas Federais, fizeram algumas exigências para a adesão à reforma”.

Houve negociação e algumas solicitações foram atendidas. Os Institutos Federais passariam a figurar como equivalentes às universidades, o que posteriormente seria justificado como *princípio da verticalização do ensino*. A referida “democracia participativa”, os fóruns de discussão e simpósios, como evidenciado, funcionaram como elementos pedagógicos para o consenso. Não há negação da importância dos espaços institucionalizados de participação popular, criticamos apenas o fato de a utilização desses espaços institucionais funcionarem como estratégia do Estado para educar o consenso. É perceptível que a proposta dos Institutos Federais já estava consolidada para o governo e o MEC. Era preciso a reforma da educação profissional da rede federal de educação, a *verticalização* não impediria a criação de uma nova institucionalidade, reformulada no sentido de atender as novas demandas por meio de cursos mais flexíveis e integrados às demandas locais.

Amorim (2013) compreende essa relação dos IFs com as universidades tecnológicas e questiona a possibilidade de as universidades tecnológicas se constituírem como modelo para a ascensão dos IFs. A questão se expande à medida que se reflete sobre sua problemática, o próprio conceito de tecnologia é alvo de esclarecimento. Além disso, as funções definidas para os IFs possuem responsabilidades que estão além daquelas dirigidas às universidades tecnológicas.

⁸⁰ O Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O Decreto n.º 6.095/07 orienta a ordem de prioridade às vagas em cursos técnicos e no ensino superior, primeiro os de tecnologia, depois as licenciaturas e, por fim, os bacharelados de natureza tecnológica. Lima Filho (2005) alerta para o uso do termo *tecnologia* de forma enviesada, do nome Universidade Tecnológica captura-se o termo tecnologia, que passa a ser usado de forma ampla, cabendo em tudo e satisfazendo, na prática, diversos níveis de interesses corporativos.

A discussão se torna mais complexa quando o conceito de tecnologia é abordado e inúmeras definições e possibilidades de conceituação sobre o que é tecnologia ampliam a problemática. Lima Filho (2005, p. 364) trata de dois entendimentos distintos para a conceituação do termo tecnologia – um vinculado à “construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” – nessa conceituação a tecnologia está aliada às formas sociais de produção do conhecimento, ou, dito de outro modo, a tecnologia se transforma à medida em que a sociedade produz novas formas de se fazer no mundo, sendo esse fazer aliado a questões tão diversas como a produção e a cultura; noutra matriz conceitual, a tecnologia é tratada como conceituação de “técnica, isto é, como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos” (LIMA FILHO, 2005, p. 364).

Em relação às oposições conceituais que essas definições dão à tecnologia, o autor esclarece que tratar a tecnologia vinculada à construção social infere ao conceito de uma complexa relação integrada aos processos sociais. Diferentemente, considerar tecnologia como avanço da técnica lhe fornece poderes autônomos sobre as relações sociais, além disso possibilita definir as relações, à medida em que a técnica é quem preconiza as formas de o sujeito lidar com o espaço. Essas conceituações de tecnologia não exprimem, segundo Lima Filho (2005), a realidade tal qual se apresenta. O autor trata a tecnologia como um processo intimamente conectado ao viver humano

Diante disso, os IFs surgiram como instituições singulares no campo educacional brasileiro. Alinhados, em certa medida, aos objetivos de universidade tecnológica, ofertando o ensino médio e profissional integrados. A configuração de instituição que opera em diferentes níveis de ensino transforma a identidade dos IFs em algo exclusivo e diverso do que se apresenta nas universidades tecnológicas que atuam no campo do Ensino Superior. As características únicas dos IFs atuam, inclusive, em um processo de descobrimento. Diferentemente das universidades tecnológicas, os institutos não se configuram exclusivamente como universidades. A formação integrada e continuada —

iniciada no ensino médio profissionalizante — e a oferta de Ensino Superior dão aos institutos essa forma única de ensino, que ainda vem se constituindo (AMORIM, 2013).

O que deve chamar a atenção para essa nova configuração do ensino no Brasil? As características presentes na nova institucionalidade dos IFs permitem estrita colaboração entre o conhecimento técnico profissional e o superior. Essas características fornecem saberes que a universidade não seria capaz de fornecer aos sujeitos. A aplicabilidade dos saberes que ali se efetuam está estritamente vinculada às demandas sociais econômicas. Dito de outro modo, os institutos preparam os indivíduos para a atuação direta no mercado de trabalho.

Com uma avaliação crítica a respeito da visão da nova institucionalidade, segundo Moraes e Kipnis (2017, p. 695), “[...] coloca em xeque toda uma política que concebeu os Institutos na perspectiva de ‘orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais’ (BRASIL, 2008b) de forma a valorizar as formações necessárias para o crescimento do Brasil”. Para os autores, os Institutos reforçam as distorções e as contradições do sistema educacional, aproveitando-se do Princípio da Autonomia para, paulatinamente, encerrar os cursos técnicos em função daqueles de nível superior.

Assim, para Matuichuk (2011, p. 19), o fato de os IFs se equipararem às universidades federais, no que diz respeito a sua “regulamentação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, a UTFPR distingue-se como uma universidade especializada no âmbito da educação tecnológica”. Para o autor, isso significa que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná se distingue dos Institutos Federais por seu caráter de especificidade tecnológica, o que quer dizer que a universidade destaca o conhecimento de áreas específicas do saber, principalmente as engenharias. Ainda, segundo Matuichuk (2011), no caso específico da UTFPR, a instituição busca acompanhar a complexidade de relações que acontecem no mundo, sendo que a “flexibilização de currículos e de cursos precisam estar compatíveis com a complexidade do mundo do trabalho” (MATUICHUK, 2011, p. 19).

Nesse sentido, Amorim (2013) destaca que em relação às universidades tecnológicas, as diferenças pertinentes aos IFs se comprazem ao fato de os institutos ofertarem uma educação mais “estrita e aplicada”. A autora traz ainda uma análise com base nas considerações de Otranto sobre o tema:

Otranto mostra que, com a criação dos Institutos, assiste-se à organização de um modelo de instituição alternativo à “universidade de pesquisa”, para ofertar ensino superior de menor custo e atender, por meio da pesquisa aplicada, os setores industriais e empresariais. Ao que tudo indica o “novo modelo” encaminha-se no sentido de consolidar uma rede de ensino destinada especificamente à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo secundária e acadêmica. (AMORIM, 2013, p. 154 -155, grifo da autora).

Na análise de Amorim (2013), observamos que a passagem do CEFET-PR para UTFPR, ou seja, sua transformação em universidade tecnológica ao invés de instituto federal, deveu-se à ambição dessa unidade (assim como dos CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais) em se transformar numa universidade devido ao investimento realizado por ela a respeito da formação de seus docentes e à estruturação para tanto. A não transformação em IF, por parte dessas unidades, deve-se, em grande parte, ao receio de perda de autonomia sobre as decisões. A centralização do poder de decisão em um conjunto de rede institucional tornou receosa a participação e, por fim, definiu a decisão de tais CEFETs.

A análise de Amorim (2013) sugere uma visita a terrenos já aqui discutidos, a questão da conceituação das palavras “universidade” e “tecnologia”, bem como daquilo que difere a universidade tradicional da universidade tecnológica. A autora ressalta que há margem para se discutir essa questão, já que o Brasil mantém esse assunto incipiente e pouco debatido. Para além de mera nomenclatura, universidade tecnológica ou instituto federal, no início deste item lembramos que o interesse econômico-corporativo diz sobre o *status* do grupo social. Qualquer discussão sobre os dois caminhos e seu significado é discussão sobre *capital simbólico*, prestígio etc. Afastado do viés do capital simbólico e considerado como efeito prático, além da diferenciação curricular, o diploma confere o mesmo grau a todos.

A educação profissional e as mudanças na rede federal de educação tecnológica sempre se vincularam a períodos e trajetórias de determinados governos. Durante o governo de FHC, no Decreto 2.208/1997, a orientação expressa no texto legal proibia novos investimentos do governo federal a respeito do oferecimento da articulação Ensino Técnico e Ensino Médio. O protagonismo poderia existir com recursos estaduais ou municipais. Com o governo Lula/Dilma, para Reis e Reis Jr. (2017), inaugurou-se uma preocupação com a justiça social, a competitividade e o desenvolvimento econômico. Nesse cenário, a nova institucionalidade dos IFs responde a uma estratégia global de inserir o Brasil em uma lógica econômica neodesenvolvimentista.

Nomear o dilema como econômico-corporativo não o faz menos importante, pois como dissemos, esse é constituído a partir de particularidades dos reais. Discutir o dilema universidade tecnológica *versus* institutos federais é falar do fundamento da finalidade, princípio e organização da nova institucionalidade, de suas dinâmicas e dialéticas. Ao se impor aos Institutos Federais prioritariamente 50% das vagas para o ensino técnico integrado ao médio, iniciou-se um novo processo interno sobre a identidade dos IFs, que a partir do Decreto n.º 5.154/2004 nomeou-se *integrados*. Era de conhecimento dos pesquisadores marxistas, principalmente do grupo que esteve à frente das discussões que resultaram no Decreto n.º 5.154/2004, a necessidade de acompanhar e tensionar algum tipo de equilíbrio entre as disciplinas profissionalizantes (técnicas) e as de formação geral. A discussão sobre o equilíbrio, o ‘peso’ entre as áreas, é algo que está na *identidade* dos IFs.

Na verdade, mesmo com todas as contradições, as antigas ETFs e agora os IFs sempre se destacaram por destinarem uma carga horária maior para disciplinas do núcleo de formação geral, em comparação com a realidade das escolas técnicas estaduais ou do ensino médio em geral. É uma identidade dos EMIs dos IFs que pode se perder, considerando a reforma do Ensino Médio em 2017, que estabeleceu um limite máximo de carga horária para disciplinas de formação geral. Com isso, os IFs tiveram de diminuir as cargas horárias que já não eram ideais para o Ensino Médio, ou seja, a emancipação total do sujeito. Em breve, abordaremos essa questão.

4.3 Dualidade e diferenciação como princípio da organização escolar

O trabalho é a ação humana sobre a ‘coisa’, ou natureza, mas também a intencionalidade envolvida nessa ação. Essa ação sobre a natureza ou sobre o objeto promove uma transformação, ao que se pode definir como valor de uso. Segundo Marx (2013), essa relação é positiva. É por meio dela que o ser humano se relaciona com a natureza de forma produtiva, mas essa produção não se assenta na busca pelo valor de mercadoria, no qual a perspectiva negativa do trabalho se insere. Marx demonstrou a duplicidade de caráter que a mercadoria possui; por um lado o valor de uso, pelo outro o valor de troca.

Sem o trabalho, Marx (2013) afirma, não haveria meios para a sociabilidade, sendo que ele é necessário para a vida humana. É no trabalho concreto, no trabalho que

busca suprir as necessidades humanas, que o ser humano se realiza e se relaciona com a natureza de forma produtiva. É por meio desse tipo de trabalho que o ser humano alimenta seu espírito. Nesse sentido, Marx esclarece que o trabalho positivo é uma atividade livre, não mecanizada e repetitiva. O trabalho, nessa perspectiva, supre uma necessidade de o ser humano relacionar-se com a natureza em processo dialético, em que retira da natureza sua matéria-prima. Ele promove, também, a sua manutenção, pois ela significa o subsídio de sua existência. O trabalho positivo se difere do realizado sob o controle do capital, o trabalho que envolve a propriedade privada tem essa potência negativa de ser. Ele retira o sentido, a utilidade que o trabalho concreto e ligado à natureza confere ao ser humano, e, em troca, fica a abstração, algo estranho e hostil, que não gera ligação com o ser humano (MARX; 2013).

Esse tipo de trabalho ainda possui uma sociabilidade efetiva, que, embora precise do trabalho concreto, nega-o e se coloca em oposição a ele. A produção de uma cadeira, por exemplo, não está associada ao seu valor de utilidade, como seria o caso de um trabalho concreto. Isso se dá porque o capitalismo não produz algo somente por ser útil, mas em busca de valor de troca. Assim, uma mercadoria somente é produzida e vendida por um valor mais elevado ao custo total de sua produção, considerando todo o custo, a força de trabalho requerida e a matéria-prima. Ou seja, o que o capitalismo produz é o excedente ou mais-valia (MARX, 2013).

Visto de outra forma, o trabalho abstrato constitui o conjunto da força de trabalho necessária para produzir determinada coisa e definir seu valor de troca, isto é, ao compararmos dois profissionais como o sapateiro e o carpinteiro, por exemplo, há duas funções completamente distintas uma da outra. Ainda que sejam distintas, o valor de troca do produto por eles criado é determinado de acordo com a força de trabalho aplicada sobre tal produto e a matéria-prima utilizada, além do excedente. No final, é uma abstração matemática. O trabalho abstrato se trata, então, de abstrair o valor da troca final de determinada produção (MARX, 2013).

A exploração da classe trabalhadora pela classe dominante constitui uma problemática que se desenvolve no seio da produção capitalista. As relações sociais que se desenvolvem com o processo de industrialização e, posteriormente, com a precarização do trabalho constituem força motriz para as discussões acerca do conflito existente entre as classes sociais desfavorecidas e o grupo dominante (GOMES; NOSELLA, 2016). Nesse sentido, verificam-se os constantes conflitos relativos a essas duas classes antagônicas. Para Gomes e Nosella (2016), na classe dominante há consciência do poder

de transformação dos grupos subalternos, e que a esse poder é necessário combater. O combate não é físico, mas travado por meio de burocracias e programas que buscam preservar as relações sociais existentes e o capitalismo que daí se nutrem.

A essa teorização marxiana alguns intelectuais do campo Trabalho e Educação acreditam ser possível guardar a função estrita dos IFs, ou seja, escola de formação profissional e tecnológica, deduzindo daí uma unidade entre a teoria e a prática, bem como utilizando o termo/conceito *integrado* do ensino com vistas a dar fim à dualidade e diferenciação presentes principalmente no Ensino Médio. Dualidade e diferenciação que encontram sua marca em uma sociedade forjada pela distinção entre dirigidos e dirigentes, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ronaldo Araújo (2019) discute amplamente o fundamento da diferenciação agudizada pela reforma do ensino médio de 2017, oportunidade em que afirma existir no Brasil um grande número de pesquisa que fala da dualidade escolar, principalmente do ensino médio, mesmo assim o tema da diferenciação se mantém pouco explorado.

O fundamento teórico de Araújo (2019) para conceituar a *diferenciação* no ensino médio são os textos de Gramsci, mormente as categorias marxianas de classe e a compreensão da luta de classes como motor da história. Araújo (2019), ao trazer as considerações de Gramsci e ao analisar as reformas educacionais fascistas, conhecidas como Reforma Gentile (1922-1923), relembra que para Gentile a diferenciação escolar é necessária na sociedade capitalista moderna em função da necessidade de diferentes especialistas, visto que atividades práticas se tornaram complexas. A Reforma Gentile retrata a multiplicação de escolas profissionalizantes para os adolescentes encaminhados ao ensino secundário, que em idade e nível corresponde ao ensino médio. Para uma aproximação mais didática, a Reforma Gentile e a “Reforma” do Ensino Médio, em 2017, partem de distintos momentos históricos e contexto, contudo, subsidiadas pelas palavras de Gramsci (2001), ambas reproduzem a tendência atual de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e privilegiar pulverização das escolas profissionais especializadas.

A tendência à diferenciação do ensino médio deve ser utilizada para se pensar motivações que movem o dilema da diferenciação como princípio da organização no caso dos Institutos Federais:

Essa leitura classista da organização escolar nas sociedades capitalistas modernas, que identifica a tendência de ofertar uma escola interessada (pragmática) às crianças e jovens de origem trabalhadora e uma escola

“formativa” destinada a setores das elites dominantes, constitui a base da crítica gramsciana à escola capitalista. (ARAÚJO, 2019, p. 25).

Torna-se primordial compreender a discussão do *princípio pedagógico da diferenciação escolar* e como esse processo se revela na reconfiguração da nova institucionalidade. Com a criação dos IFs, o princípio da diferenciação ganha novos contornos e possibilidades. Desde a publicação do Decreto n.º 5.154/2004, inúmeras políticas de financiamentos públicos propunham que os governos estaduais⁸¹ criassem ou expandissem o número de escolas técnicas integradas ao ensino médio. Espalhou-se por todo o país leques de ‘opções’, mas a maioria desses modelos eram fragmentados, precários e de baixíssima qualidade. As escolas técnicas federais já eram conhecidas por oferecem uma educação de nível médio de altíssima qualidade, entretanto, com a criação dos IFs parece-nos que se institucionalizou uma espécie de *diferenciação paralela*⁸².

Temos, dessa forma, tanto redes estaduais com escolas de ensino técnico integrado ao ensino médio de qualidade duvidosa, mas que ao menos até o advento da Lei nº 13.415/2017 do “Novo Ensino Médio” (aprovavam nos vestibulares), como também temos estados que ofertam modelos de baixíssima qualidade. Ademais temos os IFs como uma rede paralela àquelas estaduais de escolas técnicas. Uma mesma legislação educacional, a mesma base econômica de produção, porém com uma dinâmica teórica e organizacional própria. Lenzi (2019) esclarece que a sociedade capitalista burguesa se organiza, conforme Gramsci, em uma superestrutura que determina as relações de poder e delimita as possibilidades de emancipação dos sujeitos. Uma mudança cultural por meio de um sistema educacional preparado para efetuar tal mudança seria o propulsor adequado a uma transformação da sociedade.

A classe dominante se utiliza de aparelhos difusores de ideias. Gramsci estabelece uma dialética relação entre a sociedade civil, lugar dos “aparelhos privados de hegemonia”, e a sociedade política, lugar do Estado, reconhecendo que a educação é

⁸¹ A maioria esmagadora das vagas do ensino técnico integrado ao ensino médio está nas redes estaduais de educação, conforme pode ser visto no Gráfico 5.

⁸² Ao criarmos os EMIs dos IFs, que oferecem um bom nível de qualidade de ensino em comparação com outras redes de ensino públicas e/ou privadas, acrescentamos à dualidade: escola para dirigentes *versus* escola para dirigidos, ou seja, escola privada *versus* escola pública; e a dicotomia: ensino médio público de formação geral *versus* ensino médio público de formação profissionalizante. Isto ocorre porque a maioria dos adolescentes/jovens que procura o EMI são filhos e filhas de trabalhadores. Dessa forma, desde 2008, contamos com o Ensino Médio Geral, o EMI das Escolas Técnicas Estaduais e o EMI dos IFs. Portanto, uma rede de ensino médio público, paralela à própria rede de ensino médio público. Uma Rede Federal de EMI, com organização e dinâmica própria, com dada autonomia pedagógica e institucional nunca vista em outra rede da Educação Básica nacional.

imprescindível à classe burguesa dirigente, por difundir a direção intelectual e moral, já que isso implica formas de agir no mundo. Dessa afirmação, Gramsci infere a hegemonia como o exercício da direção intelectual e moral da sociedade. Ainda, através da noção de Estado integral, o pensador concebe a existência de vinculações orgânicas e dialéticas entre a sociedade civil e a sociedade política, visto que dessa conexão as relações de hegemonia se evidenciam.

Não por acaso, os grupos de intelectuais orgânicos do capital e grupos políticos conservadores procuram influenciar na “organização da escola, desde o modelo de gestão, passando pelo financiamento e adentrando o currículo escolar, apontando para a luta da hegemonia do capital sobre a educação” (AMARAL, 2021, p. 256). De outro modo, interessa à hegemonia do capital a multiplicação de escolas profissionalizantes em contraposição a uma escola destinada à forte ampliação cultural, intelectual e moral. Cabe destacar, ainda, consoante as considerações de Amaral (2021) sobre o dilema da diferenciação, que a luta por um “justo equilíbrio” entre as disciplinas profissionalizantes e aquelas de conhecimentos gerais ou entre áreas do conhecimento não se resolve com o termo/conceito *integração*, festejado no Decreto n.º 5.154/2004. Como contraponto teórico para a “solução” do dilema da tendência estrutural da dualidade que se revela na organização dos IFs, em forma dicotômica, Lenzi (2019) recorre às contribuições de Nosella e passa a defender que um “justo equilíbrio” passaria por uma dosagem regulada da aprendizagem isenta de direcionamentos ou especializações profissionais.

Lenzi (2019) busca fundamentar a diferenciação/dicotomia a partir da proposta pedagógica de Gramsci, que, como é sabido, defende a escola unitária acima de qualquer profissionalização do sujeito. Nesse sentido, instaura-se no seio identitário dos IFs uma concepção *avessa* ao pressuposto gramsciano, conforme elucida Lenzi (2019):

[...] contrariamente, o que se vê na argumentação dos proponentes do EMI, em relação ao legado gramsciano, é a apropriação da formulação do fato existencial do trabalho e sua relação indissociável ao processo educativo para se promover módulos de ensino dirigidos ao trabalho produtivo, sob o argumento de que a profissionalização deve incentivar o ingresso de uma cultura do trabalho nas escolas. (LENZI, 2019, p. 97).

Segundo Lenzi (2019), a defesa de teóricos marxistas brasileiros em prol de um sistema de ensino que articula antagonicamente o pensamento gramsciano a um ensino “politécnico profissional”, que ao invés de promover a superação hegemônica de uma

sociedade de classes e possibilitar a tomada de consciência por parte dos grupos dirigidos, deve-se ao fato de eles constatarem a impossibilidade de uma escola unitária nos moldes de Gramsci na sociedade brasileira atual. Esse diagnóstico estaria baseado na profunda desigualdade existente no país, a qual condiciona os jovens a buscar a carreira profissional já ao fim da formação média.

Consoantes à interpretação de Nosella e Azevedo (2009), os IFs, então, da maneira como se organizam, não seriam o *locus* da proposta de Gramsci em relação a uma formação educacional unitária nem em perspectiva. Também para Amaral (2021), o acertado diagnóstico de desigualdade social não pode ser a base para um “reformismo”, já que “criou mecanismos de uma nova reconfiguração da dicotomia que se ajusta às necessidades do capitalismo em formar a força de trabalho para o mercado” (AMARAL, 2021, p. 31), pelo contrário, os institutos estariam muito mais alinhados à perpetuação da dualidade existente no ensino brasileiro.

A divisão se aprofunda à medida que a formação educacional se volta para a especialização e profissionalização precoce do jovem estudante brasileiro, sendo que daí a relação foi modificando o discurso de forma gradual, à medida que uma transformação ocorria no intelectualismo marxista brasileiro. A conversão gradual a esse reformismo, aos poucos, excluiu o ideário revolucionário. Tem-se, assim, a entrada em cena de uma “humanização do capital” baseada nas reformas. As reformas se transformaram na própria revolução, que se converteu não mais em luta, mas em transformação cultural orquestrada por uma quantidade significativa de medidas reformistas. O desfecho que se desenha é criticado por Nosella (2016), que não crê que esses desígnios possam ter como resultado a objetivação inicialmente proposta pela revolução socialista. Lenzi (2019) esclarece que Nosella vê o sentido da revolução esvaziado à medida que se perde de vista o próprio sentido. Dito de outro modo, o reformismo tomou o objetivo da revolução e, em seu lugar, inseriu algo que não fazia parte da busca original.

A crítica de Nosella se estabelece em torno da ilusão gerada pelo reformismo relacionado à questão hegemônica do sistema de classes capitalista. O autor ainda ressalta o fato de que o reformismo estabelecido não considera a necessidade da luta por uma transformação sociocultural, o que, em sua visão, é ineficiente em termos de ruptura com a ideologia capitalista. Isso se justifica uma vez que tal ideologia somente terá fim em um processo de ruptura completo, que se dará por meio da luta em “sincronia, ao mesmo tempo, pelo advento da escola unitária e da sociedade unitária” (LENZI, 2019, p. 100-101).

Lenzi simplifica o argumento de Nosella:

[...] ao lermos o argumento da suposta “condição de travessia” para a educação integral e omnilateral dos jovens trabalhadores através de uma profissionalização precoce, constata-se a crença de que a realização da escola unitária deve esperar até a obra revolucionária socialista ser realizada num futuro incerto, quando os jovens trabalhadores teriam finalmente o direito, tal como os filhos da elite econômica, de vivenciarem um período escolar de indefinição profissional. Esse argumento, portanto, demonstra como os autores caem na ilusão reformista de que a revolução da classe trabalhadora possa ser fruto de uma quantidade significativa de reformas no interior do próprio sistema do capital, até que um dia, quase que por “milagre”, o capitalismo deixe de ser capitalismo. Como consequência, o EMI acaba tornando-se um projeto facilmente cooptado pelos interesses burgueses, servindo inclusive como tática antirrevolucionária ao adaptar e acomodar a juventude ao atual modo de produção pela naturalização das relações mercantis e pela venda da sua força de trabalho. (LENZI, 2019, p. 101-102).

Essa forma de analisar a questão está ligada a um pressuposto de que não seria possível a realização da escola unitária em uma sociedade dual. A escola não pode absorver sozinha o ideário unitário. O fim do dualismo passa, necessariamente, pela unidade da própria sociedade. Dessa forma, o rompimento da educação com os meios de produção capitalista, ou mesmo a cooptação de jovens para a perpetuação do sistema econômico do capital, não se subordina a reformas educacionais que visem à formação integral do indivíduo. Na verdade, o contrário acontece: as reformas se aproximam cada vez mais de uma associação aos objetivos desenhados pela economia capitalista.

Um olhar atento para a política de criação dos IFs, sua expansão e sua nova organização acentua o processo de diferenciação entre as escolas, consolidando-se uma rede paralela de oferta do EPT no país. Temos o ensino técnico integrado ao ensino médio das redes estaduais com forma e conteúdo diverso, cada estado oferece o EMI com uma configuração. As redes privadas de escolas técnicas oferecem, em menor número, o EMI de baixíssima qualidade, priorizando as disciplinas técnicas. Como demonstraremos no item 4.4, a rede privada de escolas técnicas não se empenha em oferecer o Ensino Técnico integrado ao Médio por considerá-lo pouco lucrativo.

Na identidade da “nova institucionalidade” não há uma nova concepção, o viés seguido na organização é parte de um projeto já antigo em que o atendimento das demandas do processo de produção capitalista, hoje chamado de Arranjos Produtivos Locais – APL, para o desenvolvimento regional, considera “necessário” que os

trabalhadores sejam qualificados. Para Dore Soares (1999, p.108), “o padrão de qualidade da formação oferecida pelas escolas técnicas federais se insere na perspectiva da construção de uma educação unitária, ideal que está no horizonte das lutas políticas dos trabalhadores”.

4.4 Fundamentos estruturantes da ação: transversalidade; verticalização e territorialidade

O SETEC/MEC, em 2008, no documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*, no tópico “Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais”, sugere a arquitetura curricular que se converge, embora diversa, rompendo os limites colocados pelos diferentes campos do saber, “na perspectiva da transversalidade possível.” (BRASIL/MEC/SETEC, 2008, p. 26). Para o SETEC, a compreensão da transversalidade seria facilitada com a organização curricular, *verticalizada*, dos IFs, já que essa carrega a possibilidade de um diálogo simultâneo e de forma articulada, desde a educação básica até a pós-graduação. E completa o documento: “[...] formação profissional como paradigma nuclear” (BRASIL/MEC/SETEC, 2008, p. 27), deixando clara a finalidade da verticalização e articulação

A atuação de cada *campus*, circunscrita a um território determinado e à verticalização e transversalidade, como o documento SETEC/MEC (2008) apontava, tinha por fim a vinculação do *campus* (unidade escolar) com os processos locais regionais. A articulação transversal do ensino era compreendida pela formação de um currículo que se constituía em matrizes tecnológicas que, por sua vez, distribuíam uma quantidade significativa de técnicas. Como chave de compreensão, apresentamos alguns recortes do que, à época, tínhamos conceituado como o termo transversalidade. O Conselho Nacional de Educação (CNE) define nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Transversalidade refere-se à dimensão didático pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento” (BRASIL.2010, Art. 13, § 6º);

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma

a estarem presentes em todas elas” (BRASIL. CNE, 2010, Art. 13, § 4º).

Segundo nos ensina o Prof. Eliezer Pacheco — influente intelectual orgânico que esteve presente na elaboração dos principais documentos e diretrizes que regularam a concepção dos IFs —, a transversalidade

[...] diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia. Este é o elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos. Envolve também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa. (PACHECO, 2011, p. 10).

Nesse sentido, Pacheco (2011) se refere à transversalidade como meio de integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, o perfeito alinhamento da técnica estabelecida pelo campo tecnológico e sua aplicação prática. O ensino transversal é esse caminho que busca percorrer a associação entre os campos do conhecimento. De acordo com Welker (2016), esse conceito de transversalidade surgiu nos contextos de uma renovação pedagógica, que está associada à compreensão de que a aprendizagem precisa estar articulada ao plano das atividades reais.

Noutra forma de se recorrer a uma compreensão do conceito, Welker (2016) recorre à definição dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem a transversalidade como um processo articulado entre a realidade da vida e suas transformações. Esse processo ocorre por meio de um ensino que busca a efetivação de saberes vinculados à realidade e suas transformações. As mudanças que se articulam com a tomada de conhecimento sobre a própria realidade constituem os catalisadores para uma realidade que continuamente se transforma.

Aos IFs, portanto, cabe essa função de articular as questões da vida real, produzi-las sob o campo do saber, transformando-as em técnica e conhecimentos especializados, e, a partir daí, proporcionando novos caminhos para diferentes transformações. A tecnologia se compraz em efetuar essa função de modificação daquilo que é real. O real passa a ser não mais que a mera possibilidade de se transformar. Na verdade, o real passa a ser uma transformação constante, fluxo de mudanças que proporcionam amplitude à dinâmica da vida.

Nesse contexto, Pacheco (2011) esclarece que a verticalização é a organização de um currículo composto por conteúdos que se articulam entre si. O que se configura na

verticalização é a concepção de um diálogo constante entre as diferentes áreas de formação. A verticalização é esse fluxo que permite e exige a articulação entre os diferentes cursos de formação profissional e “a transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica” (PACHECO, 2011, p. 25).

Essa relação que se estabelece fornece o que para a ciência é mais necessária, a inter-relação entre os diversos campos do saber. A compreensão do mundo e da realidade em um processo articulado e multidisciplinar orienta o trabalho a um processo natural do conhecimento. Nesse contexto, os IFs desenvolvem essa formação articulada às demandas sociais, econômicas, ambientais e culturais que promovem a diversificação do conhecimento com o intuito de proporcionar o desenvolvimento inter-relacionado desses campos. Para Pacheco (2011), a efetivação dessa proposta somente pode acontecer em uma estrutura como a dos IFs. O autor destaca algumas condições estruturais como a oferta de laboratórios adequados para aulas e pesquisas, materiais disponíveis para estudo, bibliotecas, tecnologias e recursos acessíveis ao processo de ensino-aprendizagem, que, em tese, deveriam estar presentes na totalidade das escolas brasileiras.

Pacheco (2011) esclarece que esse processo de ensino verticalizado exige do professor uma nova forma de refletir sobre o processo didático-pedagógico. A exigência se apresenta à medida que o contexto altera a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca que a disciplina hegemônica, anteriormente definidora do trabalho pedagógico, não se insere em um contexto de verticalização do ensino. Ao profissional agora é exigida uma prática desvinculada do rigor da especialização, a articulação multidisciplinar exige o fazer reflexivo. O conhecimento articulado ao Ensino Técnico demanda o esforço de um trabalho integralizado entre as disciplinas. A autonomia do estudante é dependente desse processo verticalizado. Para Pacheco (2011), essa proposta de ensino verticalizado,

[...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2011, p. 26).

O autor defende a constituição dos IFs, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais para a atuação no ensino. Para ele, a articulação entre os diferentes níveis de ensino, do básico à pós-graduação, permite, sob uma perspectiva única, a formação de um profissional que estabelece diferentes vínculos com o processo de ensino-aprendizagem. Para Pacheco (2011), o contato direto com as práticas educativas do ensino técnico, do currículo comum, da graduação e da pós-graduação é determinante para a formação de um profissional reflexivo e consciente. A verticalização do ensino seria necessária para a formação da autonomia do aluno.

Em trabalho exploratório, Quevedo (2016) conduziu entrevistas com sujeitos que participavam ativamente da realidade dos IFs. A constatação da pesquisadora, no que se refere à verticalização do ensino, é a de que os sujeitos entrevistados compreendiam a verticalização como oferta de percurso formativo dentro de uma mesma área de atuação. A organização curricular que envolvia o processo de formação dos sujeitos ali inseridos era o fator catalisador de verticalização do ensino. A autora reforça que a verticalização vai além da oferta de cursos que se encontram na mesma área, porém, em níveis diferentes. E, assim, oferece um panorama da concepção de verticalização do ensino como:

[...] a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular para que se possa traçar itinerários de formação; o necessário diálogo entre os sujeitos; o planejamento e o trabalho coletivo; uma educação profissional e tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação (teoria X prática; saber X fazer; contemplação X ação...); o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e criativo por intermédio de transposições didáticas contextualizadas que contribuam para a construção da autonomia; um compromisso claro com o processo de educação continuada de todos os seus sujeitos; uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, dentre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano. (QUEVEDO, 2016, p. 11).

Lenzi (2019), no entanto, adverte para a crítica de Nosella relativa à formação profissional do sujeito como estudante do Ensino Médio. Na concepção do autor, o ensino médio tem de ser assumido como fase autônoma do processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, ao direcionar jovens para o mercado de trabalho em uma fase compreendida ainda como processo maturativo, a formação retira a capacidade autônoma de decisão do jovem. Com o direcionamento já proposto, o sujeito se vê refém de escolhas que ainda não lhe deveriam ser imputadas, já que não possui maturidade suficiente para realizá-las.

A distinção se torna ainda mais evidente quando se elucida as diferenças entre as classes sociais. O filho da elite burguesa tem à disposição uma quantidade significativa de aprendizados, nos mais diversos campos do conhecimento. Ele tem contato com diferentes idiomas ao realizar cursos extracurriculares, tem a possibilidade de viajar e conhecer diferentes culturas, praticar esportes e atividades que vão além do que a escola oferece, além de diversas outras atividades que um jovem oriundo de classes desfavorecidas não possui. Os grupos subalternos se encontram obrigados a direcionar os filhos para o mercado de trabalho tão logo possam imputar-lhes essa responsabilidade. Esse direcionamento é advindo da necessidade de subsistência a que estão impelidos.

A formação e direcionamento que o ensino profissional impele nos sujeitos são os pressupostos para o aprofundamento da dualidade de classes que na sociedade se encontra. A formação da autonomia dos sujeitos passa pela experimentação plural de possibilidades. Essa condição de poder experimentar diferentes possibilidades e conhecer diferentes destinos para uma só existência não se efetua à medida que a promoção efetuada pelo ensino profissional degrada o horizonte das possibilidades, limitando enfaticamente os possíveis destinos de uma escolha. Lenzi (2019, p. 121) torna evidente essa crítica ao Estado, “que ainda na educação básica de forma precoce, treina, as novas gerações para o exercício de uma profissão”.

O ponto de vista político-pedagógico é de uma formação humana e cidadã que aponte a qualificação para a *empregabilidade*. Para a pesquisadora, o Estado precisa de jovens com o devido “adestramento para satisfazer as necessidades do mercado através da profissionalização precoce” (LENZI, 2019, p. 121). Ainda que a verticalização e transversalidade versem por um ensino dinâmico e reflexivo, sua prática está comprometida pela própria função direcionadora do ensino. A única maneira de se romper com essa lógica perversa, falseada por termos ideologicamente pertencentes à lógica do capital, é uma organização escolar que se oriente por uma “formação de cunho geral e indiferenciada de elevada qualidade, que preconize a socialização de conhecimentos

científicos e tecnológicos em alto nível, para o aumento da intelectualidade e nível cultural das massas” (LENZI, 2019, p. 121).

Pacheco (2011, p. 65) corrobora a crítica de Nosella ao afirmar que os Institutos Federais têm por objetivo primeiro “a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção”. Qual seria, então, o problema da afirmação acima? Nosella considera um descabimento a declaração de alguns intelectuais progressistas, ao enfatizarem que esses pressupostos se assentam na teorização de Gramsci. Não é possível afirmar que, em seu conteúdo e forma, os IFs *priorizem* o amadurecimento dos jovens para, posteriormente, sob os pressupostos de uma ampla formação geral dos jovens e adolescentes — o que pode ser traduzido como uma educação *omnilateral*, “formação integral do ser humano” —, conscientizar as massas para a constituição de uma nova hegemonia, que será conduzida por um novo sujeito ético-político. No entanto, o que o professor Pacheco (2011, p. 10) chama de fundamento *estruturante da ação dos IFS* (princípios de finalidade: verticalização, transversalidade e territorialidade) tem importância prática.

A expansão da rede federal de educação é guiada pelos princípios da verticalização e territorialidade, mesmo permeada por contradições. Esses são os princípios responsáveis por levar aos rincões do Brasil escolas públicas técnicas federais, que passam a oferecer desde a formação técnica de nível médio até a pós-graduação. A expansão dos campi das escolas técnicas (IFs) trouxe mudanças para a realidade da vida material de grande número de jovens e trabalhadores. Em 2003, existiam 140 campi de escolas técnicas federais (IFs), atualmente são 661 campi de escolas técnicas federais (IFs) em 578 municípios do país. Mais de um milhão e meio de estudantes frequentam os quase 12 mil cursos ofertados, desde o nível básico até a pós-graduação. Para isso, a estrutura nacional conta com mais de 80 mil servidores (IFSP, 2022)⁸³. Como fora dito anteriormente, os IFs participam da historicidade da educação pública, que tem na relação capital e trabalho sua principal contradição. O processo de desenvolvimento das forças produtivas levou a classe trabalhadora a lutar pelo direito à educação. Então a política de expansão dos IFs, com foco na interiorização, produziu impactos territoriais de importância econômica e social para os municípios. Sobrepondo-se à discussão dos

⁸³Conferir em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/3275-rede-federal-celebra-113-anos-de-existencia-em-meio-a-cortes-no-orcamento-e-reconhecimento-internacional>
Consultado em 02/03/2023

dilemas de concepção acerca da nova institucionalidade, a organização curricular voltada para a lógica da formação do trabalho flexível, a realidade *imediata*, a capilaridade dos IFs e sua interiorização possibilitaram o aprendizado técnico-científico e cultural de adolescentes/jovens e a qualificação/requalificação de trabalhadores que estariam alijados dessa possibilidade.

4.5 Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A divisão do capítulo não guarda identificação com graus de importância entre os princípios de cada dilema em discussão. Entre os conceitos em análise — princípio da verticalização, territorialidade, transversalidade —, ainda que apareçam em pesquisas de dissertações e teses⁸⁴, não surgem como objeto central delas, o que temos são produções acadêmicas que tangenciam esses princípios a partir de uma visão institucional. A compreensão e análise do dilema e princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais, como objeto central de pesquisa⁸⁵, ainda são muito limitadas. Todas as consultadas reproduzem, por analogia, estudos que aplicam o conceito na prática universitária.

Compreendemos que o caminho idealizado na lei constitucional e as três dimensões da indissociabilidade podem contribuir com a desejada transformação social. Contudo, por buscarmos na realidade da universidade pública os fundamentos do princípio da indissociabilidade, os IFs passam a ser “[...] vistos de forma separada, cada uma destas dimensões tendo planejamento e controle próprios, inclusive desvinculados” (TAUCHEN, 2009, p. 122). Não seria incorreto afirmar, é uma indissociabilidade “integrada e não “integral”. Isso, em termos de organização, significou a institucionalização e a departamentalização dos conceitos de ensino, pesquisa e extensão

⁸⁴ Realizamos uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscamos por teses que, entre o período de 2012 a 2023, tivessem em seu título um ou mais termos/princípios estruturantes dos IFs: verticalização, territorialidade, transversalidade. O processo de busca restou delimitado por meio de palavras-chave, mais precisamente pelos termos “institutos federais/verticalização, territorialidade, transversalidade”. Não encontramos nenhum resultado.

⁸⁵ Realizamos uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscamos por teses que entre período de 2012 a 2023, tivessem no seu título, um ou mais termos/princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O processo de busca restou delimitado por meio de palavras-chave, mais precisamente, pelos termos “institutos federais/ensino, pesquisa e extensão”. Resultados encontrados: 08 teses com pelo menos um dos termos/princípios no título; 02 teses com todos os termos/princípios; todas as 08 teses com o termo/princípios “extensão”.

(TAUCHEN S, 2009). Vide nos IFs a existência de Pró-Reitorias específicas para os três tipos de atividade.

A Constituição Federal de 1988 versa sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. O artigo 207 esclarece que as instituições de ensino superior terão de garantir a igualdade em tratamento dos três campos, caso contrário, violarão o princípio constitucional (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Moita e Andrade (2005) esclarecem o conceito da indissociabilidade e sua aplicação prática nas universidades, alertando, desde o princípio, para a dificuldade de se cumprir tal tripé por parte das instituições. Essa dificuldade é advinda da construção histórica das universidades brasileiras, que, em seu percurso, viram confluir diversas transformações político-culturais que moldaram sua própria forma de ser e fazer conhecimento.

Para Moita e Andrade (2005), a história elitista da educação universitária brasileira é fator determinante para as complicações que se apresentam no que diz respeito ao cumprimento de tal princípio. Para Couto (2020), o princípio surge na própria luta pedagógica por um processo de ensino mais democrático. A indissociabilidade está na busca pela transformação social vinculada ao ensino crítico dos sujeitos. Couto (2020) ainda sugere que a dificuldade em se fazer cumprir o Princípio da Indissociabilidade se atrela, intimamente, aos interesses da sociedade capitalista. A transformação social e a criticidade, bem como a aproximação entre a universidade e a sociedade, que estão no princípio da indissociabilidade, são contra os interesses do capital e seus objetivos de manter o senso comum afastado de um saber histórico-crítico. O reconhecimento das forças de produção e do lugar que ocupam poderia levar as massas, que não se reconhecem como instrumentos do capital, a uma postura de enfrentamento e dissolução dos meandros produzidos pela economia capitalista.

A importância que o conhecimento científico adquiriu ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista e que o tornou instrumento para a indústria do capital produziu o elevado interesse do sistema econômico capitalista nas universidades. Moita e Andrade (2005) ressaltam que a forma descontextualizada como a produção científica se desenvolveu, principalmente no Brasil, fez surgir críticas ao modelo de desenvolvimento do conhecimento universitário, apelando sobretudo a uma maior pragmaticidade, isto é, ao uso social da produção científica. O princípio da indissociabilidade surge à medida em que se torna necessário produzir conhecimento para a esfera social.

Gonçalves (2016) faz um alerta ao aspecto histórico-político do princípio da indissociabilidade, em virtude de ela não ser pensada de forma isolada, como um fim em si mesma. Precisa, de outro modo, estar inserida nas discussões em que cada instituição concebe o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Seus fundamentos são regulados conforme Decreto n.º 9.235/2017. O princípio da indissociabilidade, por essa visão, alcança uma perspectiva transdisciplinar, estimulando ações conexas e interconexas. A escola é o momento de ampliação das percepções dos sujeitos, momento de construção de relações, interações e interconexões. Para Tauchen (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio epistemológico fundamental para a construção dessas conexões e relações.

Considerando a limitada matriz conceitual, deduzimos que os IFs, quando observam o princípio da indissociabilidade no processo de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desconstruem e ressignificam os objetos de conhecimento, dando condições objetivas ao jovem para socializar, internalizar e produzir conhecimento significativo. No uso do Princípio da Indissociabilidade, os IFs se autoproduzem como instituições, os pilares ensino-pesquisa-extensão permitem novas formas pedagógicas. A resolução de problemas que se apresentam ao seio social se torna o objetivo da produção científica por meio de um diálogo integrado ao mundo real. Não obstante, a extensão surge dessa necessidade de disseminar o conhecimento científico produzido nas universidades. Moita e Andrade (2005, p. 82) esclarecem que a extensão constitui o vínculo da universidade ao seu papel principal de formação, “é ele, portanto, um dos princípios básicos da indissociabilidade”.

As discussões teóricas e práticas nacionais ganharão forma em cada IF, por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um documento dotado de natureza política que conjuga o desenvolvimento de ações e permanece inalterado por quatro anos. Usando a expressão marxista, o PDI dos IFs é um construto conceitual e prático, “síntese de múltiplas determinações”. O que se segue é um recorte do PDI (2014-2018) do Instituto Federal Goiano. Os servidores Simone da Silva e Cláudio Virote (2017) apresentam o resultado de uma demanda do Curso de Formação Continuada, em que se discutiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Silva e Virote (2017) *apud* Marise Ramos (2003, p. 142) escrevem: “a força transformadora da escola está, portanto [...] sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia [...]”, promovendo a “ampliação das finalidades da educação escolar, que inclui a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação

científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudo” (SILVA; VIROTE, 2017 *apud* RAMOS, 2003, p. 142, grifo meu). Em outro momento, no mesmo tópico *Fundamentos*, os servidores relembram que além da base teórica, os princípios pedagógicos direcionadores das práticas educativas devem seguir as orientações do PDI do IF Goiano:

- a) compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral, pois nenhuma atividade humana se realiza sem elaboração mental, sem uma teoria em que se referencie, *apesar de ser a prática o objetivo final de toda aprendizagem;*
- b) não admite a separação entre as funções intelectuais e técnicas, respaldando uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais. (SILVA; VIROTE, 2017, p. 143, grifo nosso).

Onde queremos chegar? A inclusão do ensino técnico integrado ao médio, juntamente com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos IFs, fundamentado por livros e documentos oficiais, parece optar por uma *ressignificação eclética* de categorias marxistas e gramscianas. Como é possível verificar, entre as finalidades do ensino técnico integrado ao médio *inclui a preparação para o exercício de profissões técnicas*, porque a *prática é o objetivo final de toda aprendizagem*. Ora, não são essas as finalidades da proposta de educação escolar para o capitalismo? Um tipo de ensino médio que “ofereça” aos adolescentes e jovens entre 15 a 17 anos uma profissionalização precoce, aligeirada e fragmentada, mas sintonizada com o mercado. Para Rodrigues (2008), a coincidência de finalidades dilui artificialmente a diferença, pois “[...] adapta, resgata elementos sem levar em consideração seu sentido fundamental, esvaziando o seu sentido fundante que é localização alienada do trabalho” (RODRIGUES, 1998, p. 17).

A ausência de uma bandeira político-pedagógica, de perspectiva revolucionária, favorece a indefinição da identidade da nova institucionalidade. A inserção dos IFs na sociedade e da sociedade nos IFs somente poderiam gerar benefícios ao meio social. A associação entre o conhecimento produzido no *campus* e a realidade social, isto é, a articulação entre a teoria e a prática, constitui um caminho para a construção de sujeitos historicamente conscientes de seu lugar e de sua atuação no mundo. Contudo existe uma dificuldade de materialização do princípio da indissociabilidade, que está relacionada à compreensão do conceito por parte das próprias instituições e à falta de discussão,

principalmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica dos IFs (COUTO, 2020). Essa falta de compreensão e debate em torno do princípio se refere a lacunas de métodos que veiculem a aplicação integral e associativa do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Não obstante, Couto (2020) destaca que a indissociabilidade não pode ser exclusivamente tarefa do professor e do estudante, a instituição também deve fazer parte da execução do princípio e possibilitar os meios necessários a sua aplicação por parte de docentes e discentes. Nesse sentido, é imprescindível o diálogo entre a instituição, professores e estudantes, a respeito da execução da indissociabilidade. Esse diálogo democrático deve ser pensado como forma de fornecer as condições para a formação humana integral, associada ao meio social. Para Moita e Andrade (2005), a dissociação entre o ensino e a pesquisa com a extensão, em um processo que relega a extensão e a menospreza, fere o princípio da indissociabilidade e tem na pós-graduação seu principal acontecimento. Essa dissociação é prejudicial ao conhecimento na medida em que priva os indivíduos de situações plurais que poderiam enriquecer a produção científica.

As forças do capital influenciam os modos de educar utilizando-se da necessidade que a classe trabalhadora tem em vender sua força de trabalho, esse sistema explora e dita regras para “colocar na forma” o futuro profissional, tentando restringir o surgimento de pensamentos críticos, influenciando a direção de práticas pedagógicas no ambiente escolar, pois estas podem levar o sujeito a uma emancipação dependendo de como são planejadas e executadas no dia-a-dia da instituição. A educação é historicamente um campo de disputa e isto é identificado quando nos remetemos aos modelos educacionais dos trabalhadores nos períodos do fordismo, taylorismo e mais recentemente no toyotismo cada qual concedida de acordo com a necessidade do capital e isto se deve à divisão do trabalho. (COUTO, 2020, p. 35).

Diante do exposto, a indissociabilidade constitui o fator motivador para a construção de um sujeito que não fica à margem das condições sociais nas quais está inserido. A indissociabilidade é um conceito contemporâneo que fornece elementos novos para pensar, a partir das linhas gerais da “escola unitária” traçada por Gramsci, a formação de um novo tipo de ser humano, autônomo, livre e construtor da sua história.

Nesse sentido, Lenzi (2019) considera um erro alguns intelectuais progressistas defenderem uma formação pedagógica profissionalizante que foi reduzida a mero princípio educativo para o trabalho. Dessa forma a indissociabilidade não se concretiza, à medida que a formação profissional se articula apenas ao desenvolvimento da força de

trabalho desarticulada da emancipação criticista e da consciência social. Portanto a indissociabilidade — quando compreendida como formação para o diálogo e para a criticidade, frente às relações sociais e às formas de produção do sistema capitalista — propõe aos IFs uma sociabilidade de novo tipo. Mesmo assim a dimensão da indissociabilidade, ainda pouca explorada em pesquisas, carrega elementos novos. Trata-se de uma formação que oferece ao educando trabalho, ciência e cultura, de forma orgânica (indissociável). Ou seja, sob a perspectiva da escola unitária de Gramsci, realiza-se a formação humana em sua totalidade.

4.6 Articulação entre os IFs, desenvolvimento regional e arranjos produtivos locais

É importante destacar que o conceito de desenvolvimento regional, dado a partir da interface com os Arranjos Produtivos Locais (APLs)⁸⁶, não é novo, principalmente entre os intelectuais da área da administração e economia. Os APLs são nomeados como mais um dos princípios da criação dos IFs na CHAMADA PÚBLICA MEC/ SETEC n.º 001/2007, documento criado pelo MEC sobre o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica; além de artigos e livros de Pacheco (2011; 2015), que podem ser encontrados no site do MEC/SETEC, recebidos como documentos orientadores da nova institucionalidade, por isso, obrigatoriamente, são documentos internos da nova institucionalidade.

Ao tratarmos do surgimento e da construção do conceito e suas implicações nos IFs, procuramos evidenciar como se materializa o dilema do princípio dos Arranjos Produtivos Locais no interior da nova institucionalidade. Dentre as várias referências citadas até aqui, muitas passam pela produção de Gramsci durante seu período no cárcere, para propor o problema da dominação, atualizando o conceito de hegemonia e suas definições de Estado, sociedade civil e política, escola, guerra de posição e movimento, intelectuais etc. Como princípio estruturante dos IFs, os APLs são pontuados como um

⁸⁶ Como termo técnico, o APL foi criado originalmente pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST), proposto como derivação do conceito de aglomerações produtivas conhecidas mundialmente como clusters e distritos industriais. A inclusão de APLs como prioridades do governo federal se formalizou nos Planos Plurianuais (PPA), desde o ano 2000, no governo FHC; nos governos Lula e Dilma, o APL se efetiva e se apresenta como princípio de outros projetos governamentais, alguns como o Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCT&I), 2007-2010; na Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP), 2008-2013.

Disponível em: <https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/programas/arranjos-produtivos-locais-apls/> – Acessado em: 26 mar. 2022.

problema de hegemonia à luz das definições mencionadas anteriormente, uma vez que influenciam direta e indiretamente a prática dos IFs. A identificação da relação funcional teórico-prática dos APLs na estruturação dos IFs nos ajuda a capturar a complexidade da sociedade capitalista, mas não só isso, já que enxergar a contradição configurada no dilema é condição para produzir ou suscitar uma refinada crítica.

A Expansão da Rede Federal atendeu a três dimensões baseadas em critérios de criação dos IFs: a dimensão Social, que tem por referência os grandes ou médios municípios com baixa receita per capita e percentual elevado de pobreza; a dimensão Geográfica, que prevê o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes e/ou a dinâmica da interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior; e, por fim, a dimensão de Desenvolvimento, que atrela os IFs aos APLs. O processo de implantação dos IFs, conforme o MEC (2009), busca identificar as demandas sociais, econômicas e educacionais associadas às localizações geográficas das cidades-polos e seus municípios. O pressuposto é de que as instalações dos *campi* representem desenvolvimento para as cidades, criando novas oportunidades, empregabilidade e renda, se houver o alinhamento dos IFs aos APLs. Como são definidos os APLs? O sentido mais usual encontrado em documentos do MEC foi produzido por solicitação do SETEC/MEC – UNESCO (AMORETTI *et al.*, 2006).

Os APLs são, em suma,

[...] aglomerados de micro e médias empresas que atuam em uma atividade produtiva específica, localizadas num mesmo território, promovendo trabalho e geração de renda na comunidade, criando demandas específicas de mão de obra, articulando a comunidade em torno de atividades produtivas, em arranjos com outros atores locais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. (AMORETTI, *et al.*, 2006, p. 4).

Conforme Amoretti *et al.*, (2006), os APLs constituem um instrumento fundamental da metodologia de integração dos IFs aos seus contextos, porque os APLs estão profundamente vinculados ao desenvolvimento tecnológico moderno da produção. Ao se articularem à tecnologia, acredita-se que os APLs promovam e potencializem o desenvolvimento regional na esfera econômico-social. O desenvolvimento do ambiente de produção, bem como sua constante modernização, exige que as mudanças efetuadas se atenham ao campo das oportunidades e da competitividade. Esse desenvolvimento se

articula, por sua vez, à amplitude do conhecimento que então se desenvolve no seio das localidades.

A articulação em sua forma integrada é a mesma que trazemos ao texto, defendida nos governos neodesenvolvimentistas de Lula/Dilma e por grupos de intelectuais progressistas. O sentido prevalente aqui é o econômico. O processo educacional dos IFs é intrínseco aos APLs e, conseqüentemente, ao desenvolvimento regional. As contribuições do campo do conhecimento são necessárias à ampliação da capacidade de produção de qualquer que seja o local no mundo. Assim, torna-se necessária a articulação entre o processo educacional e todo o processo de ensino. Para o Banco Nacional de Desenvolvimento e Social (2004, p. 162):

Arranjo produtivo local é uma concentração geográfica de empresas e instituições que se relacionam em um setor particular. Inclui em geral, fornecedores especializados, universidades, associações de classe, instituições não governamentais e outras organizações que provém educação, informação, conhecimento e/ou técnico e entretenimento.

Portanto pressupõe-se a interação entre as instituições privadas de produção juntamente aos meios acadêmicos e toda e qualquer instituição organizada que possa contribuir junto aos APLs. As contribuições do campo científico e educacional ao desenvolvimento regional se articulam com conceitos da economia capitalista, como o lucro e a competitividade. O desenvolvimento se atrela à promoção de modernizações tecnológicas que ampliam a produção e a competição entre empresas e a lucratividade delas conseqüentemente. É claro que no contexto capitalista a objetivação do capital se volta para o excedente da mais-valia.

O que se pode inferir dessas noções é a forma arraigada da produção de excedente para se considerar o desenvolvimento econômico de uma região. Precisamente, a concepção está interligada à forma com a qual os sujeitos participantes da produção contribuem para esse desenvolvimento econômico. A concepção que advém daí é o reducionismo que se faz dos sujeitos a uma mera contribuição financeira, o humano é deixado de lado para se tornar apenas um instrumento geracional de valores monetários. No entanto não se reduzem apenas os sujeitos, tal como é concebido todo o processo educacional, o conhecimento também é reduzido a uma reprodução das relações de produção, em que o que se pede é a ampliação das capacidades de produção cujo intento final é obter mais dinheiro.

Dentro de qualquer sociedade capitalista parece clara a necessidade de que se exista uma desigualdade entre os sujeitos. Afinal, para haver pessoas que possuam mais dinheiro do que outras é preciso que haja as que têm menos. A velha lógica do capital: dirigentes *versus* dirigidos ou dominadores *versus* dominados, mas essa constatação óbvia não está limitada ao campo das individualidades. Também na esfera da coletividade encontramos os problemas que a sociedade capitalista, com seu sistema de desigualdade, impõe aos grupos sociais. Dessa forma, em uma mesma cidade e sem nenhuma culpa, convivem diferenças sociais e estruturais abissais à elite burguesa, que, sem qualquer incômodo moral, naturaliza ideologicamente a condição periférica dos grupos subalternos. É preciso uma população alienada e vulnerável socialmente para que se mantenha a dinâmica da exploração pelo capital em graus elevados.

Em sua versão exclusivamente excludente, o capital explora, devassa e consome todos os recursos das regiões e municípios, para depois tirar da cartola a solução, ou seja, integração, tecnologia e educação, e, dessa forma, os investimentos em tecnologia e educação são amplificados. Os APLs deveriam mitigar e/ou reverter esse processo, uma vez que o arranjo produtivo local tem a missão de evitar a necessidade de migração por questões referentes ao desenvolvimento regional.

De fato, a articulação entre os IFs e os APLs busca a mitigação dos problemas referentes ao sistema econômico, a falta de emprego, a baixa produção e outras nuances que daí se originam. No entanto, a própria natureza do sistema capitalista opera contra a mitigação, já que incentiva a competição e a aglutinação da produção. Por mais que essa articulação possa produzir resultados positivos para regiões específicas, isso significaria dizer que, em algum nível, outra região pode ter sido prejudicada. Ao desenvolver a produção de determinado bem em alguma região particular, os APLs podem determinar uma piora na produção desse mesmo bem em outra localidade. Ainda que se busque realizar as corretas articulações e que se veicule sob objetivos nobres, seus resultados sempre serão determinados em um sistema econômico que prioriza o excedente.

Gramsci (2004, p. 75) já aludia aos arranjos produtivos modernos ao citar a função da escola como uma incubadora de “pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício”. Ele se certificou de criticar a escola em seu objetivo primário de formação para servir em um ofício. O que acontece, então, dentro do Ensino Médio Integrado é a antecipação do trabalho em uma idade precoce. Ao direcionar o jovem de 15 anos para uma carreira vinculada ao desenvolvimento regional, isto é, devido às necessidades de

crescimento econômico local e à ilusão da empregabilidade, impede-se a realização do pleno desenvolvimento do sujeito.

Para o sistema produtivo, a função central da educação profissional está profundamente articulada com os ‘anseios’ das populações locais, uma vez que não só articulam a oferta de cursos profissionalizantes direcionados às demandas existentes em cada região, como também atraem e justificam o ensino como oportunidade de desenvolvimento econômico individual. Na prática, os *campi* iniciam um processo de profissionalização contínuo, entregando precocemente jovens para o mercado de trabalho. Com o processo de desaceleração da industrialização vivenciada no Brasil e a flexível necessidade do sistema capitalista, formou-se nas cidades e regiões brasileiras um “exército de reserva” que ultrapassa a própria capacidade de gerência do sistema capitalista.

Em sua tese, Nogueira (2016) esclarece que a articulação (entre tudo isso: *a educação profissional tecnológica, o desenvolvimento regional e os arranjos produtivos locais*) é proposta pelo governo federal como processo de articulação desenvolvido pelos IFs. Dessa forma, seria papel da educação fornecer as condições para a redução da desigualdade e proporcionar o desenvolvimento regional das localidades onde se insere. A discussão de Nogueira (2016) trata do processo de estabelecimento dos IFs, que, segundo o governo da época, teria como objetivo a “melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas” (BRASIL, 2010, p. 14). É possível verificar, no entanto, a reprodução das formas de produção do sistema capitalista, ampliadas e desenvolvidas em regiões onde antes não se encontravam com tamanha força.

Nogueira (2016) ainda esclarece que a educação é novamente entendida como forma de reprodução das relações. Para o capital, a educação é mercadoria, isto é, um produto a serviço dos grupos empresariais e financeiros, usado para a manutenção do *status quo*. Desse modo, para o capital e seus diferentes objetivos, a educação somente pode ser compreendida como forma de gasto, mas vista sempre como uma unidade ideológica — a divisão e a diferenciação entre as classes. A emancipação da classe trabalhadora de sua condição de classe subjugada passa pela necessária emancipação dessa mesma classe, que se encontra sob os efeitos da ideologia capitalista. O desenvolvimento regional preterido pela institucionalidade dos IFs “esconde que uma concepção de formação humana fundamentada nessa integração pode estar diretamente associada aos interesses capitalistas” (NOGUEIRA, 2016, p. 74).

A avaliação de Nogueira (2016) é a de que há, na política governamental da criação dos IFs, uma clara tentativa de relacionar desenvolvimento social e crescimento econômico. Com isso, atender parcialmente as reivindicações efetuadas pelas classes desfavorecidas, ao mesmo tempo em que atende as reivindicações da classe dominante também de modo parcial. A autora esclarece ainda que, apesar dessas “institucionalidades serem criadas para atender a um projeto ideológico, não implica em concluir que o tipo de formação proporcionado por todos os IFs está pautado pelos interesses do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora” (NOGUEIRA, 2016, p. 78).

Para a autora, os sujeitos que fazem parte das instituições determinarão se os interesses defendidos pelos IFs atendem as exigências de determinada classe. Nogueira (2016, p. 79) ressalta que a política pública desenvolvida pelos IFs se pauta pelo “propósito de continuar contribuindo para a reprodução da força de trabalho nos moldes do desenvolvimento capitalista em sua especificidade contemporânea”. Assim, por meio dos arranjos produtivos locais, os IFs têm a função de se articularem à dinâmica existente em sua localidade no que diz respeito às relações de produção. O foco se torna o mercado de trabalho e a empregabilidade dos sujeitos no contexto de desenvolvimento regional articulado aos arranjos produtivos locais.

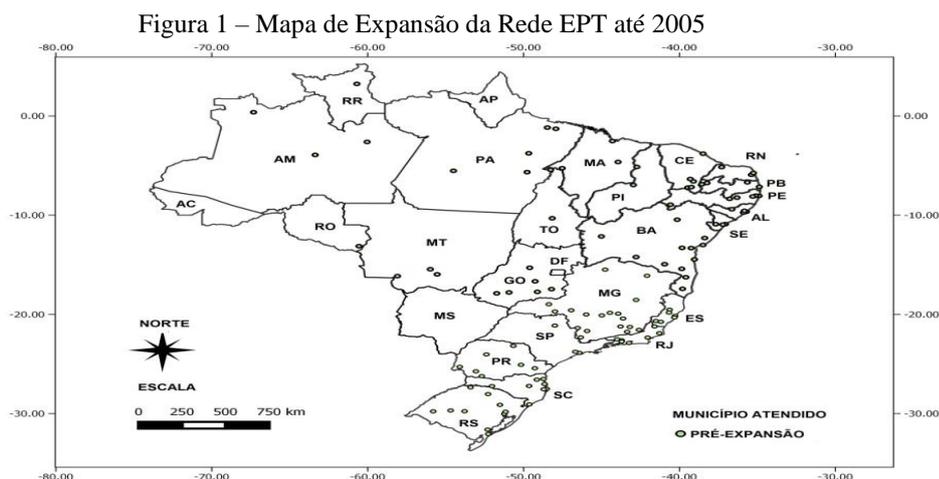
Em suma, o trabalho de Nogueira (2016) esclarece que a concepção política dos IFs está centrada na ideia de uma possibilidade de objetivação harmoniosa entre o desenvolvimento socioeconômico, com a formação voltada para o trabalho especializado, e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento social, ao ofertar aos grupos subalternos e marginalizados as condições de acesso ao Ensino Profissional e Superior, por meio da nova institucionalidade. O que não concordamos é com a pretensa harmonia, pois a consideramos parte de uma tentativa aludida de “humanizar o capital”. O capital se alimenta dos grupos subalternos, não há como ele prescindir disso. A autora deixa claro ainda as formas do novo projeto desenvolvimentista, ou neodesenvolvimentismo, que ganham relevo com base nos anos 2000, as quais subordinaram a educação profissional à lógica do mercado de trabalho por meio de duas categorias operacionais, o desenvolvimento regional e os arranjos produtivos locais. Porém a teórica enfatiza que “os processos de subordinação não ocorreram e nem ocorrem sem resistências” (NOGUEIRA, 2016, p. 183).

Nogueira (2016) conclui que a nova institucionalidade se tornou vinculada aos ditames economicistas da economia de mercado do sistema capitalista. A ciência se tornou subordinada ao capital, e, da mesma forma, a educação se tornou um processo de

adequação às relações de produção, sendo ela própria um objeto disso. Nesse sentido, a educação pode ser vista não apenas como forma de preparação para o trabalho, mas como o próprio trabalho sendo executado em fase de treinamento. A articulação dos IFs aos arranjos produtivos locais demonstra o vínculo gerado entre os IFs e a iniciativa privada, como aporte a cursos técnicos vinculados ao processo de desenvolvimento regional por meio da profissionalização.

4.7 A expansão da rede EPT e seus sentidos

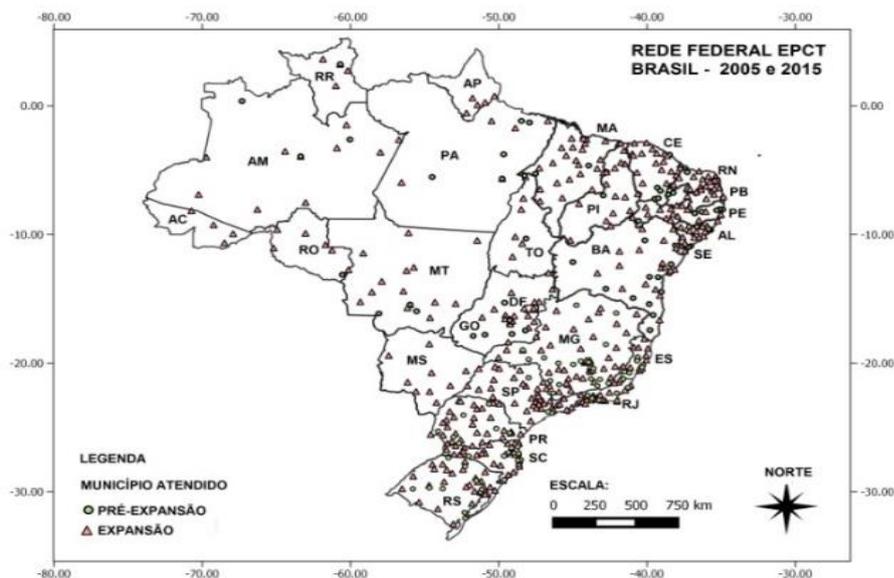
Superada a etapa de debates, disputas internas e consulta às instituições — ao final desse processo, em 2007, bem antes da lei de criação dos IFs em 2008 — o SETEC contabilizou 78 instituições que concluíram o processo de conversão em IFs, tendo como resultado inicial um total de 38 Institutos Federais por todas as regiões do Brasil. Restaram organizadas 16 unidades de CEFETs que se integraram a Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 03 EAFs a outras EAFs; 03 integrações de Escolas Técnicas Federais (EFTs) com EAFs; 01 integração de EAF, CEFET, EFT; 11 IFs são o resultado de transformação de CEFETs em IFs; 03 IFs surgiram com a transformação em EFTs e 01 foi criado da transformação de Escola Técnica vinculada à Universidade (ETV). (AMORIN, 2013).



A Fase I, lançada em 2005, anunciou a construção de 64 novas unidades, restando previstas, no primeiro momento, 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas –

UNEDs, 9 novas autarquias, além do encampamento de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal. Na figura 2, expõe-se a expansão da Rede Federal EPT (2005-2015), período abarcado pela Fase I, II, III da expansão.

Figura 2 – Mapa de Expansão da Rede EPT (2005-2015)

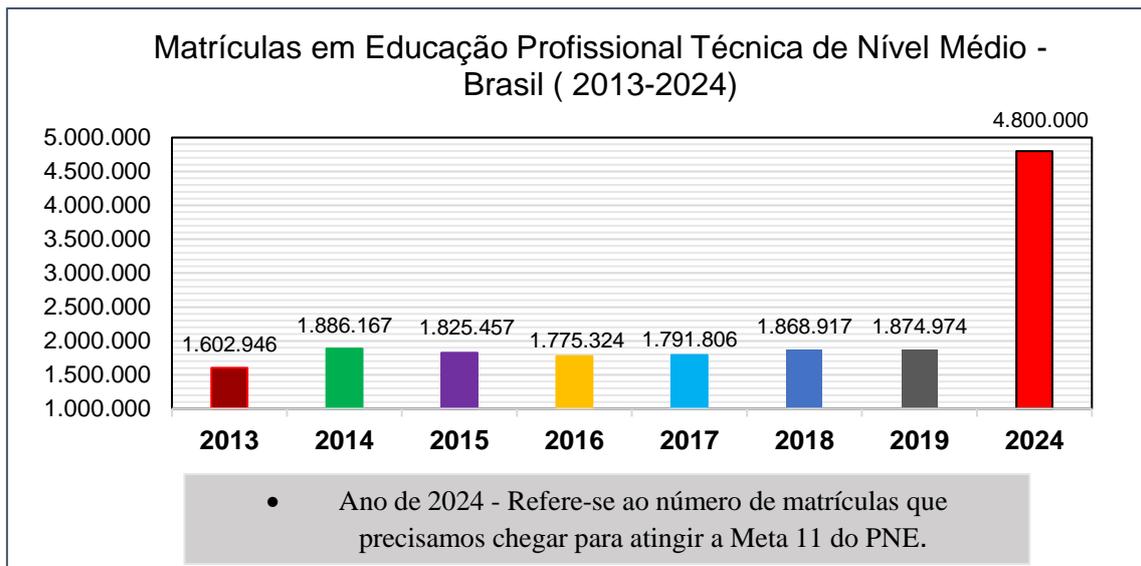


Fonte: MEC (2015).

A Fase II previa um total de 214 novas unidades de ensino até 2010, que, somadas às 140 existentes, atingiram 354. Em agosto de 2011, a presidenta Dilma anunciou a Fase III. Conforme a relatório de gestão SETEC (MEC/SETEC, 2011b), projetavam-se 86 novos *campi* de IFs, 46 remanescentes da Fase II, com audacioso número de 1000 unidades implantadas até 2020, sendo necessária, para isso, a implantação de 60 novas unidades por ano. Em consulta à Plataforma Nilo Peçanha (PNP) — criada em 2018 para gerir dados relativos à Rede Federal EPT —, utilizando os dados de ano base 2020, há 654 unidades, com o total de 1.507.476 estudantes matriculados. Isso entre todos os níveis e etapas, da formação para a qualificação inicial, Ensino Técnico Integrado, Ensino Médio e doutorado. Do total apresentado de matrículas, 92% estão nos IFs.

O gráfico 3 nos ajuda a identificar quanto da política educacional proposta foi atingida, uma vez que o número total de matriculados na Rede Federal EPT se vincula a um projeto de expansão da rede de educação profissional de todo país. Os objetivos e o tempo para sua execução estão presentes na Meta 11 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Gráfico 3: Matrículas em Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Brasil (2013-2019)



Fonte: elaborada pela Dired/Inep com base nos dados do Censo da Educação (2013-2019).

O PNE (2014-2024) prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 71). Para os que tecem crítica ao PNE (2014-2024), o estabelecimento de metas sem a realização de diagnósticos do cumprimento das metas do PNE, que vigorou até 2011, era uma tentativa de camuflar as metas cumpridas. Mesmo sem cumprir as metas do PNE 2011, foi apresentado um número ‘mágico’, apontando uma nova meta de triplicar o número de matrículas⁸⁷ na educação profissional como um todo. O novo PNE (2014-2024) tem a meta de triplicar o número de matrículas, e, desse aumento, garantir que 50% das vagas sejam ofertadas pela educação pública.

Com base nas informações do Gráfico 3, o total de matrículas em 2013 foi de 1.602, mas quando triplicamos esses números para o intervalo correspondente a 2014-2024, contabilizamos, pelo menos, 4.800 milhões de matrículas em 2024. Entretanto, como observamos em 2020, apenas 4 anos depois, o número total de matriculados somado à esfera pública e privada será de 1.936.094. Desses, 1.117,596 serão de matrículas públicas (federal, estadual e municipal) nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao

⁸⁷ Esclarecemos que o PDI se refere a matrículas em educação profissional técnica de nível médio. Acima utilizamos a Plataforma Nilo Peçanha, contabilizando 1.507.476 de matrículas na Rede Federal EPT, a mesma informação está presente no site do MEC. A plataforma e o MEC não estão publicizando números falsos, mas desses 1.507.476 de matrículas, em 2020, deram-se na Rede Federal. Conforme o Censo da Educação Básica – INEP, ano base 2020, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (Ensino Médio Integrado, concomitante, subsequente e EJA) totalizam pouco mais 350 mil matrículas.

Médio, concomitantes, subsequentes e EJA. No universo de 4.800.00 vagas na educação profissional do país, contabilizando os 50% das vagas para as esferas públicas, é preciso ter 2.400,00 de matrículas, e ainda que restassem dois anos, considerando como ano de referência 2022, precisaríamos da criação de um número de vagas públicas superior a 50% em dois anos para cumprir o PNE atual.

A respeito das políticas educacionais para a educação básica sobre a taxa de expansão do IFs, bem como o aumento de vagas para a educação profissional de nível médio, os números são positivos se verificados isoladamente e se excetua dados demográficos, etários e educacionais globais da educação básica do Brasil. Para Santos *et al.* (2018), em texto que versa sobre o uso do materialismo dialético na análise de dados quantitativos, os materiais produzidos para análise e representação, bem como os números presentes em gráficos e tabelas, carregam características fundantes do materialismo dialético: movimento, contração, sínteses provisórias, luta de contrário e totalidade. Para as autoras, como princípio metodológico, deve-se buscar o todo e as partes, suas relações e rupturas e contradições.

A política pública educacional de expansão da educação profissional de tipo “neodesenvolvimentista”, iniciada em 2003 por meio do fortalecimento e expansão da Rede Federal EPT, segue com a criação da Rede E-TEC Brasil, em 2007, e o Brasil Profissionalizado iniciado igualmente em 2007. No início de 2008, o acordo de gratuidade com o Sistema S, conjugando outros dois programas: Bolsa-Formação e o Fies Técnico; no fim de 2008, a criação dos Institutos Federais; por fim, em 2011, criou o Pronatec. O MEC, em resposta a grupos da sociedade civil acerca dos fundamentos do Pronatec, no portal de *Acesso a Informação*⁸⁸, respondeu:

O PRONATEC é composto por cinco iniciativas: i) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; ii) Programa Brasil Profissionalizado, que se destina à equipagem de laboratórios e construção, reforma e ampliação de escolas técnicas estaduais; iii) Rede e-Tec Brasil, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade à distância; iv) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, por meio do qual são aplicados os recursos do SENAI e do SENAC, recebidos da contribuição compulsória, em cursos gratuitos para trabalhadores; e v) Bolsa-Formação, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional,

⁸⁸ Canal de informação digital em que a interface é feita envolvendo o cidadão, o órgão do governo a ser questionado e a Controladoria Geral da União.

utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2016).

É notório o caráter ambivalente e/ou ambíguo no movimento de expansão da educação profissional dos governos Lula/Dilma, em que se mantinha o movimento de reformas que acompanhou a tendência em nível mundial, apontando para a maior flexibilidade na formação de nível médio e profissional. Muitos elementos trazidos por essa política de expansão do ensino profissional foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula.

O prolatado *lulismo*, como já referenciamos, *acerta uma no cravo, outra na ferradura*, atende ao mercado e aos empresários, ao fixar nos *princípios estruturantes* da criação dos IFs finalidades próximas às necessidades do sistema capitalista do século XXI. De outro lado, acerta o projeto político ideológico do campo de pesquisa Trabalho e Educação, ao permitir que os progressistas elaborem os documentos teóricos que versam sobre a concepção político-pedagógica dos IFs. Esse é o primeiro momento em que documentos oficiais aprovados pelo MEC contam com conceitos como: escola unitária, politecnia, marxismo etc.

Durante os governos Lula, os intelectuais progressistas puderam usar ferramentas governamentais, mas não se tinha a ilusão de que elas, por si só, resolvessem o problema da dualidade escolar. Interpretando Gramsci (2001), o Brasil do século XXI inicia um processo de adaptação para uma nova reestruturação do trabalho, em sua forma flexível, alicerçado em premissas neoliberais e apoiado pelo capital financeiro. Para tanto, torna-se fundamental alcançar o consenso ativo das principais organizações do mundo do trabalho e o consenso passivo das massas trabalhadoras desorganizadas — o caminho para o consenso em Gramsci (2001) precisa vir acompanhado de uma “retribuição”, mesmo que provisória.

Por isso a coerção deve ser sabidamente combinada com a persuasão e o consentimento, e isto pode ser obtido nas formas adequadas de uma determinada sociedade, por uma maior retribuição que permita um determinado nível de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de trabalho. (GRAMSCI, 2001, p. 405, grifo nosso).

Por isso é fundamental um olhar crítico, cheio do otimismo da vontade, mas acompanhado do “pessimismo da razão”. Do cárcere, Gramsci (2001) nos ajuda a pensar o que é a “retribuição”, explicando ser ela um mecanismo para manter e reintegrar as forças desgastadas. Para esse pensador, a classe burguesa só consegue manter o seu domínio subordinando a prática política das outras classes à própria concepção de mundo, a “retribuição” ora *simula* ganhos político-sociais ora significa limitados ganhos político-sociais. Qual o resultado desse processo para a classe burguesa? O estabelecimento de um “conformismo” que adapta as práticas da classe a sua direção e dominação.

A “retribuição” para um “conformismo”, na maioria das vezes, é uma política pública em resposta a um reconhecimento de problema que geralmente é reconhecido por interessar ao governo. Em teoria, as políticas públicas envolvem a escolha, por parte do governo, de fazer algo ou não. Sobre a questão, Oliveira (2011) mostra a necessidade de distinguir a política pública como política de Governo e política de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Como evidenciado, a política de Estado é fixada por instrumentos jurídico-normativos que exigem mais esforços para aprovação, e, exatamente por isso, mantém-se durante outros governos. A rigidez jurídica da política de Estado impede malabarismos repentinos. A política de Estado é pensada de forma ampla, envolve a sociedade e se desenvolve por meio de programas e ações articuladas com toda a sociedade civil. Ainda, considera como política de governo aquelas que o Executivo decide, visando responder às demandas da agenda interna e de grupo, seu processo de formulação e implementação é elementar, ainda que envolva escolhas complexas.

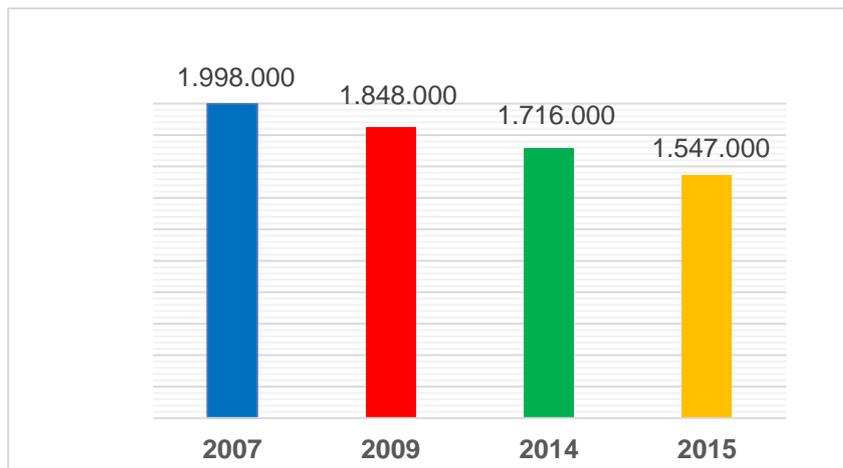
Algumas políticas públicas podem carregar a marca do governo que a criou, sem, contudo, ser política de governo. Um bom exemplo é o Programa Bolsa Família, marca histórica do governo Lula, que sofre a mudança de nome para Auxílio Brasil em 2022, sob a gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro. Apesar disso, tal mudança não conseguiu fazer com que a população mudasse seu referencial. De igual modo, acontece

com os IFs, também criados sob a gestão do governo Lula, em 2008, e constantemente relacionados aos governos do PT, partido que mantém uma forte influência na nova institucionalidade. Diferente do Bolsa Família, uma política de Estado, os IFs são uma política de governo que não foi pensada para alcançar a totalidade da população pobre do país. Excetuada a lei de criação, as bases da nova institucionalidade dos IFs foram construídas através de instrumentos jurídico-normativos frágeis, que podem ser modificadas ao gosto do governo de ocasião, basta ver a bagunça que o governo Bolsonaro impôs aos IFs através de decretos e portarias.

Aplaudimos a criação e o processo de expansão da rede federal EPT. Os dados mostram o sucesso da expansão, e, ao mesmo tempo, demonstram que seu limite está no fato de ainda hoje se efetivar como uma política de governo, segundo apontam os resultados do Censo Escolar 2010, em que estão quantificados os resultados dos oito anos de governo do presidente Lula. Portanto os resultados do Censo Escolar 2010 contêm duas das três fases da expansão da Rede Federal EPT, incluindo-se aí os CEFETs e outras 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Os números confirmam a trajetória de expansão da matrícula na educação profissional, que, em 2007, era de 780.162, atingindo, em 2010, um total de 1.376,824 matrículas – crescimento superior a 50% no período.

Esse quantitativo de matrículas na educação profissional de nível médio e o seu crescimento são parte de um esforço para o cumprimento da Emenda 59/2009 como política de Estado, pois considerou a totalidade das crianças e jovens do Brasil. Contudo, tanto a garantia de vagas em escolas para a faixa etária de 4 a 17 anos, ou ao menos de 15-17 anos, recomendada para o cumprimento do Ensino Médio, quanto a ampliação de vagas não significaram “igualdades de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme prevê o artigo 206 da CF/88. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE confirmaram a falta de uma política radical de enfrentamento, em 2016 – ano limite para o cumprimento da Emenda n.º 59/2009. Ainda havia 16% de jovens da faixa etária de 15 a 17 anos fora da escola. Verificamos no Gráfico 3 um movimento de queda de 2007 até 2015, ao menos os dados do PNAD, ano base 2019, revelam 1.200 milhões da faixa etária estimada fora da escola, equivalente a 11,8% dessa população.

Gráfico 4: População Fora da Escola Faixa Etária de 15 a 17 anos – Brasil (2007 a 2015)

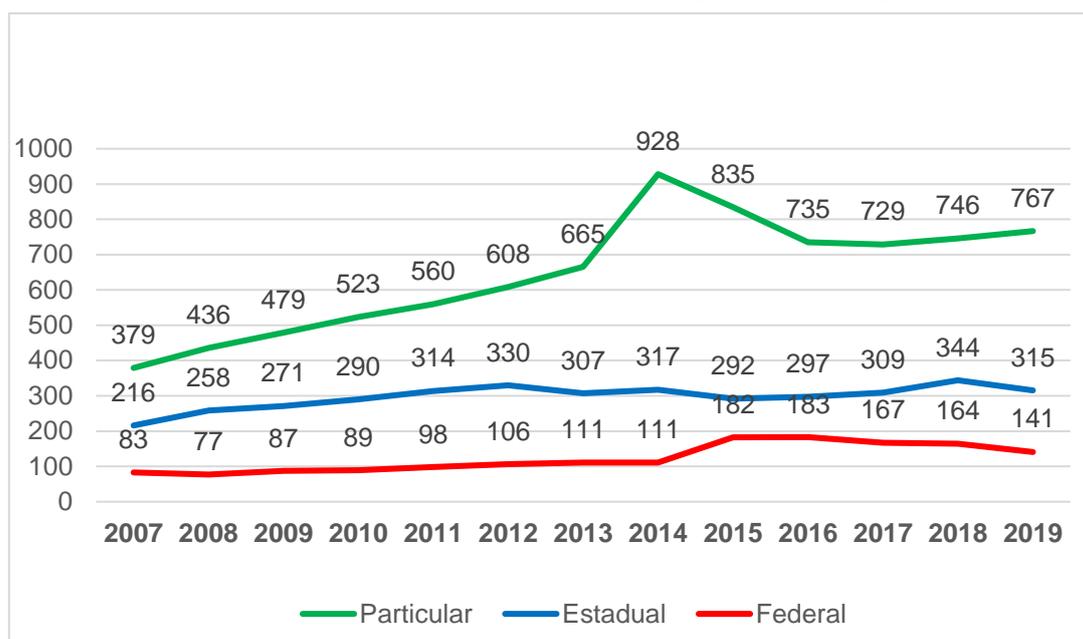


Fonte: adaptada (Laboratório de Dados Educacionais / UFPR).

A notável expansão das ofertas de vagas nos IFs está acompanhada de uma também notável e superior expansão em relação à Educação Profissional por instituições privadas, em especial, o Sistema S. Com a implementação do Pronatec, em 2011, as instituições privadas passaram a receber recursos do fundo público para a oferta de cursos de pequena e média duração, em sua maioria aligeirados e fragmentados. O Gráfico 4 faz um panorama das consequências nefastas para a formação do trabalhador, a partir do advento do famigerado Decreto n.º 5.154/2004. Ao autorizar e incentivar a diferenciação e flexibilização do ensino técnico de nível médio, possibilitando a articulação (concomitante e subsequente), agradando e favorecendo os interesses hegemônicos da classe dominante, o referido Decreto abre e promove um acentuado processo de mercantilização de toda a educação profissional do Brasil.

Compartilhar da defesa do Decreto n.º 5.154/2004, como um marco na reforma da educação profissional de nível médio, configura-se num meio de confirmar a primazia dada pelos governos do PT aos interesses particulares sobre os públicos. Segundo nos ensina Kuenzer (2013, p. 501), isso “[...] representou uma acomodação conservadora que atendeu os interesses em jogo”, uma vez que se ampliou “o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada” (KUENZER, 2013, p. 501), servindo, obviamente, aos interesses do capital.

Gráfico 5 – Evolução Ed. Profis. Concomitante ou Subsequente (X 1.000) por Segmento



Fonte: adaptada de Laboratório de Dados Educacionais / UFPR (ano).

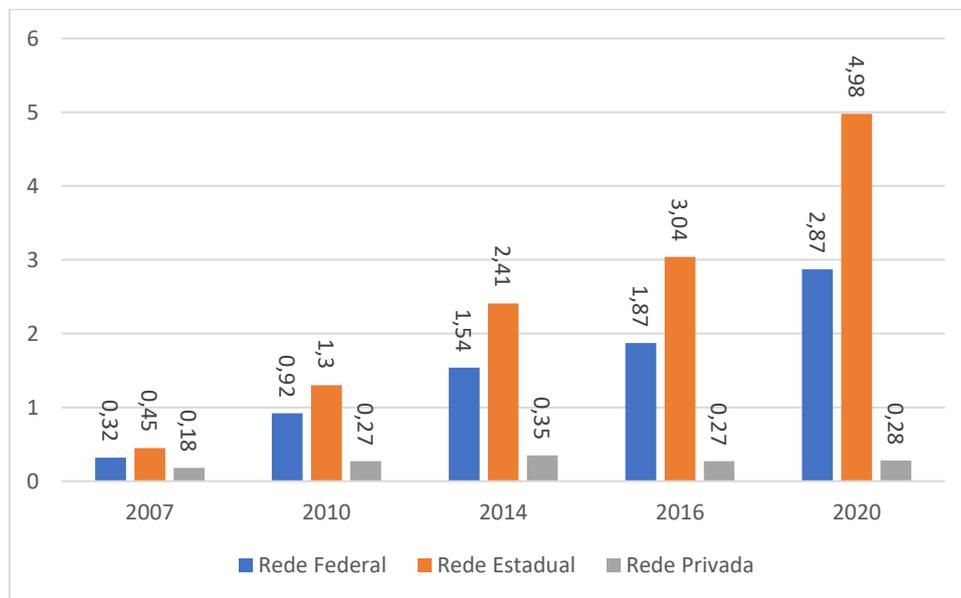
O Decreto n.º 5.154/2004 escancarou as portas para a mercantilização da educação profissional, não interessando à iniciativa privada os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio, sua duração de três anos e a exigência de carga horária mínima para seu cumprimento os tornam mais caros e sem lucratividade. Os cursos concomitantes (uma matrícula na escola regular — pública ou privada — e outra matrícula na escola técnica privada), ou cursos subsequentes (o que se observa é uma diferença gritante entre os cursos subsequentes – cursos técnicos realizados após a conclusão do ensino médio), tornaram-se quase exclusivos da iniciativa privada ou das redes estaduais.

A leitura do Gráfico 5 precisa considerar que o ano de 2007 também foi o ano da publicação da Circular SETEC n.º 076, que inicia o processo efetivo de discussões, orientações para os debates e estabelecimento de prazos para a criação dos IFs. À época, a rede federal EPT oferecia pouco mais 12%⁸⁹ das vagas; em 2014, ano eleitoral, a presidenta Dilma anunciou 8 milhões de matrículas em toda a educação profissional. O aumento exponencial de mais de 25% em 2014, em comparação ao ano anterior, é reflexo das premissas neoliberais do governo, que gasta dinheiro público com instituições educacionais privadas sem prever fiscalização e acompanhamento dos gastos. O gasto do orçamento público da educação com a iniciativa privada se faz em detrimento do

⁸⁹ É preciso lembrar que o ensino concomitante e subsequente, tal como analisado, consolidou-se após o Decreto n.º 5151/2004. As primeiras matrículas nessas modalidades se iniciam em 2005. E, em apenas dois anos, 55 % do total das vagas eram da iniciativa privada, com a liderança isolada do Sistema S.

investimento na rede federal. É oneroso oferecer educação profissional de qualidade referenciada. Em ano eleitoral, a quantidade faz a diferença.

Gráfico 6 – Representa número de matrículas em porcentagem (%). O valor em (%) é abstraído do total de matrículas no Ensino Médio do Brasil em cada ano.



Fonte: elaborada pelo autor com base em INEP/Educacenso (2022).

Na rede federal, com a expansão do número de *campi* dos IFs e apesar de ser o nível de maior expressão, com crescimento de 800% entre 2007 e 2020, na participação do total de matrículas no ensino médio nacional o EMI não ultrapassou 2,87%. A materialidade dos números corrobora a nossa afirmação de que os IFs, mesmo com toda sua importância, capilaridade e potencial, aparecem como um subsistema paralelo da própria educação profissional e do Ensino Médio, uma ação política focalizada de governo e não de Estado.

É possível observar que as matrículas da educação profissional estão concentradas principalmente na rede estadual. Da totalidade de matrículas do ensino médio nacional, 4,98 % referem-se aos matriculados na rede estadual, e, em comparação às matrículas de EMI entre as redes, a estadual representa 41,7%, seguida da federal 36% e privada 18,6, segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar 2020. De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que apresenta o maior número de matrículas na rede federal, alcançando 360.623 em 2020.

A expansão histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de IFs por todo Brasil, aponta para a superação da concepção de educação

profissional de baixa qualidade, voltada para as habilidades de trabalho manual. A opção no interior dos IFs é dar educação aos “desvalidos”, de tal modo que possam ser dirigentes de sua própria vida. Contudo reconhecer a importância desse ramo da educação para a sociedade brasileira não é apagar a marca que acompanha a história dessa rede federal. Negar ou afirmar a dualidade estrutural ao longo do tempo revela o movimento dialético gerador da luta de classes na sociedade capitalista.

Próximo da última década do século XX e primeira década do século XXI, em relação ao movimento de mudanças nas políticas liberais para políticas assumidamente neoliberais, ascendeu um período de políticas de cunho democrático-popular. Em 1990, a hegemonia do Estado Mínimo, do qual FHC é seu principal representante, contribuiu para reforçar a separação da educação profissional do ensino médio propedêutico. As idas e vindas da educação profissional estão inseridas em um contexto de dualidade estrutural. Não temos dúvida, a expansão da rede federal avançou a passos largos, isso é algo sem precedentes na história do Brasil e se deu sob a tutela dos governos Lula/Dilma, mas não foi assumida pelos referidos governos como política de Estado, de tal modo que pudesse ser universalizada ao conjunto de jovens marginalizados pelo sistema capitalista, a médio e longo prazo. A mesma gestão petista acenou e reforçou sua opção pelas parcerias público-privadas lançando o PRONATEC, demonstrando, com isso, sua proximidade com o viés neoliberal, apesar das críticas contundentes à ganância de dinheiro público em instituições escolares privadas. São os próprios IFs que se afastam voluntariamente da qualificação profissional.

Como relatamos no presente capítulo e demonstramos por meio dos Gráficos 1 e 5, há uma forte tendência de se abandonar o oferecimento de cursos técnicos profissionais, abrindo espaço cada vez mais para o ensino superior. São muitas as contradições e interesses que afastam uma proposta de educação integral e única para todos. A existência de dois percursos escolares, em si, não é o que caracteriza a dicotomia nesta etapa da educação básica, mas sim o fato de uma parte da população, ou classe social, poder acessar sem dificuldade o tipo de ensino reconhecido socialmente como sendo de qualidade, enquanto aos demais resta como única opção uma educação considerada precária e que os coloca numa situação de desvantagem escancarada.

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE O USO DO PRÍNCIPIO TECNOLÓGICO NOS IFs

Na primeira parte do presente capítulo resgatamos as mediações que consolidam os conceitos *tecnologia*, *politecnia* e *ciência* como mais um dilema político-metodológico. Enquanto os intelectuais progressistas se debruçam sobre os fundamentos dos conceitos *tecnologia*, *politecnia* e *ciência*, no uso de suas atribuições, o Estado desenvolve um aparato político-jurídico que impõe a lógica capitalista, a título de exemplificação na Lei n.º 13.415/2017, chamada de “Novo Ensino Médio”:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes *áreas do conhecimento*:

- I - linguagens e suas *tecnologias*;
 - II - matemática e suas *tecnologias*;
 - III - ciências da natureza e suas *tecnologias*;
 - IV - ciências humanas e *sociais aplicadas*.
- (LEI n.º 13.415/2017, grifo nosso)

Como evidenciado, a palavra tecnologia está presente em todas as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o currículo nacional do ensino médio regular ou técnico profissional. Veja, o que é possível depreender da expressão ‘suas tecnologias’? Nada! Esvaziar o conceito ou fazer parecer que o termo é neutro e nutre confusões, tornando-se ‘jabutis’⁹⁰ que os IFs precisarão dar conta. Na segunda parte, demonstramos como no plano da prática os princípios científicos e tecnológicos influenciam as decisões no interior dos IFs, norteando o próprio princípio formador do ensino médio em geral. As múltiplas e antagônicas bases teóricas e diversas, somadas às confusas formas de compreensão, vêm materializando um *pedagogismo político* que pode ser nocivo.

⁹⁰ No jargão legislativo, ‘jabuti’ é um ‘contrabando’ que os parlamentares fazem ao inserir em uma proposta legislativa, um tema sem relação com o tema principal. No exemplo, os termos/conceitos “tecnologia”, “politecnia” e “ciência” estão nos documentos orientadores dos IFs e na legislação que os constituem, para figurar (esconder) algum outro conceito ou demarcar inspirações neoliberais. Como dito em outro momento, nesse caso o método prevê um esvaziamento e sua ressignificação. O trabalho de Garcia e Lima Filho (2004, p. 25) corrobora nossa argumentação, “por seu turno, o termo educação tecnológica perde a sua semântica e similitude com a ideia de educação politécnica, uma vez que, nas palavras de Saviani (2002), foi apropriado pelo discurso liberal”.

Portanto, esclarecer a forma como isso é compreendido se faz necessário para entender como é praticado. Desse modo torna-se urgente indicar quais são os pressupostos da filosofia da tecnologia, tendo em vista que a transformação da natureza pelo ser humano se exprime por meio de ferramentas entendidas como meios tecnológicos. Nesse sentido, a tecnologia se insere na esfera do trabalho humano, já no âmbito educacional sua concepção denota diferentes interpretações, de forma que o aprofundamento teórico se faz necessário.

Utilizamos do trabalho produzido por Garcia e Lima Filho (2004) para demonstrar como os termos/conceitos Tecnologia/Ciência/Sociedade se constituem como um dilema político-pedagógico nos IFs e como vêm sendo enfrentados pela educação brasileira, de modo que “[...] talvez um dos que mais tenham recebido atenção dos estudiosos e dos legisladores da educação sejam aqueles *ligados às finalidades da escola* destinada aos jovens e jovens adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas escolas de formação profissional.” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 1, grifo nosso).

Os termos/conceitos Ciência/Tecnologia (C&T) oscilam conforme a finalidade dos estudos propedêuticos, de formação geral e aqueles profissionalizantes. Garcia e Lima Filho (2004), recuperando o processo histórico, ligam a inclusão do Educação Tecnológica como decorrente do discurso do governo e da “necessária” reestruturação do aparelho do Estado, marca dos governos FHC. É preciso modernizar o Estado. Os autores identificam como os conceitos politecnicidade e educação tecnológica são construídos e os significados que assumem na história da educação brasileira. Durante as discussões que antecedem a LDB/1996, alguns intelectuais progressistas, dentre os quais Dermeval Saviani, procuram tensionar o debate sobre a finalidade do ensino médio e da educação profissional, desejando incluir expressamente a palavra educação politécnica. Isso se verifica no projeto de LDB de Otávio Elísio, em seu artigo 35, são objetivos para o Ensino Médio: “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 14).

Como é de conhecimento entre os pesquisadores e professores, a palavra formação politécnica não era palatável aos parlamentares e fora substituída pelo termo educação tecnológica. Os autores interpretavam como distintos os significados atribuídos à educação tecnológica, enquanto grupos da sociedade civil imbricavam a palavra à compreensão de educação politécnica e tecnológica presente nos escritos marxianos. O

governo e outras instituições representativas dos interesses do capital afastavam o termo educação de uma concepção pedagógica, vinculando-o a uma estratégia de caráter econômico (GARCIA; LIMA FILHO, 2004).

Como trouxemos no capítulo 4, os dilemas são complexos e carregam “múltiplas determinações”, tais como “econômica-corporativas” ou interesses próximos daquilo que Gramsci denomina por “pequena política”. Os servidores das Escolas Federais (ETF) tinham notícias da experiência iniciada nas Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que, através da lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978, transformou as três ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Assim, além da ampliação de sua autonomia administrativa e pedagógica, passaram a ser considerados centros de referência para a educação técnica e tecnológica.

Valendo-se do discurso da valorização da produção científica e tecnológica e da necessidade urgente de modernização do país, os servidores das ETFs passaram a requerer o modelo institucional dos CEFETs, processo conhecido sob o nome de “cefetização”. Ainda, como mencionado no capítulo 3, revisitamos o passado de novas transformações de ETFs em CEFETs. Consoante o início dos governos Lula, o desejo se modifica e passam a almejar a transformação dos CEFETs e EFTs em Universidades Tecnológicas. Como já dito, foram essas disputas que levaram à criação dos Institutos Federais, em 2008. Portanto a inclusão dessa categoria de análise oportuniza investigar não só a construção teórica dos termos/conceitos educação tecnológica/tecnologia, como também perceber como se dá sua apropriação institucional.

5.1. Fundamentos e apropriações: técnica, ciência e tecnologia

Em sociedades capitalistas, há a crença no desenvolvimento econômico pautado em investimentos recorrentes em ciência e tecnologia. A ciência está a serviço da economia, tornando-se seu subproduto e é reduzida a instrumento do capital. Da mesma forma, o desenvolvimento tecnológico é observado sob a lógica de mercado e tem sua projeção voltada ao retorno de lucro.

A relação entre os meios de produção, o trabalho, a ciência e a tecnologia se impregnam da lógica capitalista e subvertem seu sentido emancipador e inovador. Para os pesquisadores progressistas o trabalho, a ciência e a tecnologia são concebidos como elementos articuladores da organização curricular integrada. O desenvolvimento

tecnológico passa a significar substrato de relações empresariais que buscam o crescimento e fortalecimento das relações de produção. O próprio produto que se origina do florescimento científico e tecnológico é mero substrato da ordem dominante do capital, isto é, o que se desenvolve e se aprimora no campo científico e tecnológico serve como catalisador para a perpetuação de relações abstratas de trabalho que mantêm a relação desconexa dos sujeitos com a própria realidade e os condicionam ao limbo inconsciente das relações de classe.

Ainda, conforme é possível depreender de Marx (2010), no clico do capital existe uma constância acerca do processo de expropriação dos meios de produção. O dono do capital tem sempre mais necessidade de aumentar sua produção, não só sem aumentar os custos. O empresário almeja produzir mais com menor custo.

Dito de outro modo, para o aumento na lucratividade das empresas, que se veem legalmente impedidas tanto de diminuir o salário quanto de aumentar a jornada de trabalho, a única alternativa a que podem recorrer para ampliar a mais-valia é o desenvolvimento científico-tecnológico, que possibilita ao sistema produtivo a ampliação da produção e outras formas de exploração. À ampliação do processo de produção por meio do uso de novas tecnologias avançadas Marx chama de *mais-valia relativa*⁹¹.

Contudo, ao avançar sobre essa problemática, podemos verificar que há na sociedade uma competitividade pelo desenvolvimento de tais processos inovadores e potencializadores da produção. Mais ainda, o desenvolvimento tecnológico da produção se torna tão acelerado que mesmo os proprietários se tornam reféns da modernização. O desenvolvimento de tecnologias que ampliam a capacidade industrial de produzir bens de consumo é cooptado pelos grandes conjuntos de multinacionais, que, aos poucos, vão englobando as empresas menores e subsidiando toda a produção sob seu portfólio internacional. Os sujeitos que fazem parte desses conglomerados se aglutinam em torno de funções administrativas e estabelecem um ritmo de trabalho alucinante compensatório que esgota suas próprias capacidades.

O Estado e as cidades são vítimas da lógica operante e destruidora do sistema econômico capitalista. Um bom exemplo disso é: o capital incentiva a urbanização não só para o avanço da técnica e da ascensão da burguesia, mas também porque a relação

⁹¹A característica principal da mais-valia relativa é a "redução do tempo de trabalho necessário" à produção. Isso ocorre, realmente, por meio do uso de novas tecnologias, mas também por meio de estratégias de organização do trabalho. Além disso, para haver mais-valia relativa, é necessário haver redução do valor da força de trabalho e, portanto, redução do valor do trabalho necessário.

entre as cidades se fortalece. A divisão da produção entre as cidades e seu consequente comércio fortaleceu o modelo de negócio e proporcionou o crescimento e a expansão da indústria (LEFEBVRE, 2001). Para Milton Santos (1993), em análise sobre o desenvolvimento industrial do Brasil, a técnica substituiu a natureza, ela criou espaço para um novo tipo de relação do indivíduo com o meio. Essa relação não pode mais se fazer do mesmo modo como ocorria, e, a partir de então, passou a ocupar novo território. É o território mecânico.

A modernização, que veio a ocorrer por meio da técnica, expandiu-se do urbano para o campo. A produção agrícola também passou pelo processo de modernização, e, com isso, o país viu crescer vertiginosamente sua produção. Destinada tanto ao mercado interno quanto ao externo, a produção impulsionou economicamente a nação e fortaleceu o processo de modernização pela técnica. Ciência, tecnologia e informação modificaram os meios de produção social e o próprio espaço, seja ele urbano ou rural. O que vem daí é uma cientificidade do trabalho, cada vez mais a técnica se funde ao próprio trabalho. A ciência evolui ao ponto de criar sementes como se fossem naturais, a técnica se infiltra em toda parte. Por trás disso, o objetivo é a geração da mais-valia. A técnica é subordinada ao capital (SANTOS, 1993). O autor ainda se refere a esse predomínio das grandes corporações e à aglutinação e acumulação das riquezas:

Legitimada pela ideologia do crescimento, a prática da modernização cria, no território como um todo, em particular nas cidades, os equipamentos, mas também as normas indispensáveis à operação racional vitoriosa das grandes firmas, em detrimento das empresas menores e da população como um todo. Daí, em pouco tempo, resultados concomitantes: a extraordinária geração de riquezas, cada vez mais concentradas, não é contraditória com a enorme produção de pobreza, cada vez mais difundida, enquanto surgem novas classes médias. Estas são indispensáveis à operação do sistema, na cidade e no campo, onde se instalam como nervo e instrumento da circulação e como alavanca de uma produção e de um consumo hegemônicos, isto é, comandados pelas corporações. (SANTOS, 1993, p. 104).

O que Santos (1993) esclarece é que a modernização incentiva pelo desenvolvimento científico e tecnológico, subjugados pelos interesses do capital. Incentiva ainda a acumulação pelas corporações, que se tornam cada vez mais hegemônicas no processo de produção das relações sociais. Não somente nas relações de consumo e produção, mas também na influência direta sobre o Estado, isto é, as grandes corporações identificam oportunidades de aumentarem a produção de mais-valia por meio

do desenvolvimento tecnológico e científico. O excedente fornece a elas a capacidade de expropriar pequenos proprietários ou grupos empresariais menores que lhe oferecem resistência ou competitividade.

Para Feenberg (2010), autor de base marxista e aluno de Herbert Marcuse – membro da Escola de Frankfurt, existe na tecnologia algo como o fetiche da mercadoria de Marx, que seria o fetiche da tecnologia. Para ele, a tecnologia está intrinsecamente ligada ao mesmo processo de obscurecimento do sistema de classes ao qual a mercadoria está atribuída. Sua instância não social, que se veicula diretamente à técnica, confere um papel de neutralidade nas relações sociais históricas que Feenberg não acha correto. O que Feenberg quer dizer é que a relação humana com a tecnologia é apresentada sumariamente como papel de uso, ou seja, ela se situa no campo das relações sociais apenas como um objeto prático que permite certas facilidades no desenrolar das funções humanas. Feenberg (2010) critica essa forma de enxergar a tecnologia e atribui essa leitura errônea a outros autores de cunho marxista, que a delimitaram sob um viés mecanicista e unilinear do progresso científico e tecnológico.

Nesse sentido, Feenberg (2010) destaca que a tecnologia é somente mais um subproduto das relações humanas, e, como toda relação humana, conserva características histórico-culturais. Essa concepção atribui à tecnologia um papel relevante na luta de classes, pois vista dessa forma não estará isenta de participação nos movimentos históricos. Sua influência se vincula aos processos de transformação socioculturais de toda sociedade. O autor critica a visão determinista da tecnologia, que entende o processo de desenvolvimento desconexo de toda produção social e cultural. Ele não acredita que a ciência e a tecnologia possam se desvincular das relações sociais e se estabelecerem acima delas, considerando então um avanço intermitente e progressista da técnica.

Feenberg (2010) aponta que a ciência e a tecnologia teriam desfechos diferentes em contextos sociais diferentes. A técnica que se estabelece é uma de suas possibilidades dentre outras, tanto quanto os contextos sociais puderem ser pensados. Sua possibilidade democrática se vincula a um contexto democrático, mas a ciência e a tecnologia no âmbito da sociedade capitalista não foram desenvolvidas de forma democrática. A tecnologia incorporou valores da sociedade capitalista que se desenvolveu durante a industrialização. Na condição de um instrumento que se articula ao meio social, politicamente inclusive, assim como a técnica, a tecnologia se transformou em instrumento de dominação cultural e social. A razão instrumental é também razão política.

O sistema de dominação estabelecido pelo capitalismo está intimamente ligado ao domínio da técnica e à forma como ela se traduz socialmente, ou seja, ao vincular-se na sociedade por meio de pressupostos do capital, a técnica é também instrumento de dominação, pois reflete tão somente os anseios vinculados aos ideais capitalistas. O racionalismo técnico que se configura dentro da estrutura social é tão somente instrumento ideológico desta mesma estrutura. Assim, a técnica vinculada à estrutura capitalista é seu instrumento ideológico de perpetuação da hegemonia.

A crítica de Feenberg (2010) provoca questionamentos interessantes em relação à produção científica realizada sob a égide do capital. Inclusive coloca sob suspeição todo trabalho contrário a ele. Seria possível pensar que a superação de uma produção científica e tecnológica desvinculada dos ideais capitalistas, dentro do sistema capitalista, parece ser improvável para o autor? Feenberg considera que a possibilidade de desenvolvimento de uma ciência e tecnologia a-classista só ocorre se a técnica se destina a suprir necessidades evidentes do conjunto de relações sociais existentes dentro da sociedade. Do contrário, a técnica é sempre subvertida à lógica do capital.

Apesar da rigidez evidentemente direcionada aos ditames do capital, Feenberg (2010) considera existir certa maleabilidade, que permite um desenvolvimento de ciência e tecnologia alheio aos interesses financeiros do sistema capitalista. A predominância e a determinação final são amplamente destinadas à geração de excedente, mas algumas disputas entre as classes evidenciam a existência de uma resistência que combate o conjunto ideológico dominante. Para Novaes e Dagnino (2004), é preciso que se tenha em mente a existência de um paralelo entre a produção tecnológica científica e o desenvolvimento social. Considerando uma suposta neutralidade da ciência e da tecnologia, os autores permutam a tese de que a exacerbação da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas indicaria novas relações sociais de produção.

Novaes e Dagnino (2004) mostram então que a União Soviética, a partir de Lenin e de uma necessidade latente de se desenvolver economicamente, adota a técnica capitalista do taylorismo, abraçando sua cientificidade. Os autores mostram que a URSS, ao inserir-se em um contexto técnico capitalista, deixou de desenvolver no seio de sua própria cultura técnicas intimamente ligadas aos seus ideais. Consoante Novaes e Dagnino (2004), para aqueles autores marxistas que analisaram posteriormente a forma como a União Soviética conduziu seu processo de desenvolvimento fica claro que o próprio regime socialista trouxe o capitalismo para dentro de si, ao adotar a técnica capitalista. Isso se justifica uma vez que adotar práticas de produção baseadas em um

regime econômico capitalista, dentro do socialismo, seria uma forma equivocada de se conduzir o processo. As “relações sociais de produção distintas só poderiam consolidar-se com o concurso de uma mudança radical e simultânea dos meios e técnicas de produção” (NOVAES; DAGNINO, 2004, p. 200).

Nesse sentido, alguns teóricos marxistas criticam a possibilidade de realização de uma transformação social apoiada em técnicas vinculadas à estrutura do capital. A base técnica e a indústria, criadas para a produção capitalista, não são neutras no processo de transição econômica, tem-se, portanto, a necessidade de se reestruturar todo o modelo de produção, de forma que ele se adapte às condições sociais emergentes. Se toda a construção técnica é pautada em ideais do capital, torna-se impossível sua assimilação por regimes econômicos distintos dele.

Refundar a técnica e transformar os meios de produção seria essencial para a efetivação e manutenção de regimes econômicos que não se vinculam ao modo capitalista de produção. Essa constatação implica uma complexidade evidente, a transição por uma revolução implicaria a necessidade imediata de refundar toda a técnica existente. A impossibilidade da tarefa reestabelece a problemática. Ao citar Mészáros, Novaes e Dagnino (2004) esclarecem que para o autor a transição não é tanto política como é econômica. Assim, modificar as estruturas econômicas, conseqüentemente as formas de produção, seria mais importante do que assumir o controle do Estado e efetuar uma ressignificação dos objetivos estatais.

À vista disso, a transição se torna mais longa e lenta. Feenberg (2010) aponta para a necessidade de se integrar ao contexto capitalista e da luta de classes a lenta oposição técnica ao regime econômico do capital. Dessa forma, a luta de classes não estaria limitada ao plano da propriedade privada e do acesso aos universos culturais elitizados, como fazem crer alguns marxistas, vai muito além e trata de toda a construção social que historicamente se constituiu com a implantação do capitalismo. Fornecer aos jovens a capacidade de operarem de forma flexível o trabalho capitalista, na esperança de que eles saibam guiar o novo Estado a-classista em uma transição. É uma esperança vã se a própria técnica não for modificada para os ditames de tal sociedade. Feenberg, citado por Novaes e Dagnino (2004), acredita que o conjunto tecnológico desenvolvido pelo regime capitalista possa ser transformado e adequado a um regime socialista, mas não acredita que isso possa acontecer sem que a técnica seja transformada igualmente. Assim, Novaes e Dagnino (2004) esclarecem a possibilidade de mudança de acordo com Feenberg:

Ao invés de atribuir à técnica atual uma eficiência incontestável, Feenberg propõe um radical redesenho tecnológico que incorpore e harmonize outras variáveis na configuração tecnológica, tais como participação democrática no processo de trabalho, variáveis ambientais, critérios de saúde no trabalho, do impacto da técnica na saúde dos consumidores e desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos trabalhadores. (NOVAES E DAGNINO, 2004, p. 205).

Os autores advertem que não se trata de frear o desenvolvimento tecnológico e recuar até os métodos de produção da era medieval. Antes, trata-se de reconfigurar a forma como a tecnologia é desenvolvida, para que é desenvolvida. Ampliar o acesso do trabalhador em um processo de democratização da técnica, em que a especialização não seja mais exclusividade de poucos e potencializar as capacidades humanas no trabalho, aproximando-se em longo prazo da configuração estabelecida por Marx entre o ser humano e o trabalho concreto. Para Novaes e Dagnino (2004), em sua análise, apontam para o fato de que a ciência e a tecnologia, nas configurações atuais do sistema capitalista, representam muito mais um obstáculo à integração democrática e a-classista do que um fator propulsor à emancipação dos sujeitos.

Para Fernandes (1987), são questões complexas que configuram a relação entre países imperialistas e países periféricos. O desenvolvimento tecnológico e científico nos países imperialistas significa domínio. Em se tratando do Brasil, por exemplo, os Estados Unidos conduziram nosso desenvolvimento científico e tecnológico. Mais do que a expropriação de saberes ou a capacidade de desenvolver o saber, fecundou-se o pensamento de que a cultura *gringa* é a que mais se conecta ao sujeito contemporâneo, soterrando nossas regionalidades brasileiras. Como resultado, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia distinta, ou propriamente brasileira, deixou de ser possível. Assim o que se produz é fruto de uma técnica importada que não possui representação cultural, ou seja, é mais uma consequência da neutralidade atribuída à ciência e tecnologia. Ao considerá-la desprovida de qualquer influência cultural e social, desapropria-se sua regionalidade cultural e a homogeneiza ao conjunto técnico universal, sem antes verificar suas atribuições e potencialidades.

Para Vieira Pinto (2005), a técnica é o meio pelo qual o ser humano estabelece sua relação com a natureza. Mais do que isso, é o meio pelo qual o ser humano domina aspectos do mundo natural, a fim de que este lhe sirva como forma de sobrevivência. A técnica não seria, portanto, o motor responsável por proporcionar à humanidade seu desenvolvimento, e sim a necessidade de sobreviver em um mundo dominado pelo

natural. A ferramenta pela qual o ser humano aplica sua técnica é o trabalho. Diante das complexidades existentes entre as formas pelos quais os homens relacionam entre si e com a natureza, a técnica surge como meio de se sobressair perante a natureza e o próprio ser humano, ou seja, ela é um instrumento ideológico que permite àqueles que a dominam, dominarem os que não a dominam. Assim, a técnica, além de ser um instrumento de dominação dos meios naturais e ferramenta para a produção humana, é também ferramenta de dominação do ser humano pelo próprio ser humano. Vieira Pinto (2005) ainda esclarece que a forma como o ser humano constitui sua vida é determinante para a forma como ele estabelece o desenvolvimento da técnica.

Da forma como Vieira Pinto considera o conceito de tecnologia, podemos verificar que a construção social tem significativo impacto nas relações entre o ser humano e técnica. A técnica passa a significar a relação existente na sociedade entre os sujeitos constituintes. Se a relação se estabelece dentro de um conjunto econômico capitalista, a técnica então só poderia estar alinhada aos preceitos capitalistas, seu desenvolvimento se faz com o intuito de preservar o próprio sistema do qual surgiu, e conservar assim, a si mesma. Nesse sentido, a técnica busca sua autopreservação na forma como se estabelece em um determinado sistema econômico, ao direcionar o conjunto das produções humanas ao fortalecimento desse mesmo sistema. Seria insensato, dessa forma, propor uma transformação partindo da própria técnica.

Para Vieira Pinto (1960a), a transformação tem de vir da tomada de consciência das massas, ao que chamou ideologia do desenvolvimento tem de proceder das massas. O que o autor propõe é que a transformação social só pode acontecer se dentro da consciência nacional de um país residir o intuito de projeto que busca justamente a transformação social. Nesse contexto, ele aponta para a necessidade de os sujeitos, por meio de um projeto educacional, conscientizaram-se do lugar que ocupam, e, a partir disso, transformarem a realidade que ocupam. A ideologia do desenvolvimento de que fala Vieira Pinto está associada a um conceito de unidade orgânica da sociedade, de forma que o conjunto populacional possa decidir em função dele próprio as medidas destinadas à nação. Vieira Pinto (1960b) busca esclarecer que a educação está intimamente ligada aos anseios da população, e que as medidas devem ser tomadas em conjunto com a população para melhorar a proposta educacional, afinal é o povo o mais interessado na forma como a educação é gerenciada. Seria essa a forma de estabelecer um movimento educacional que se desprendesse de qualquer forma de ideologia política e intimamente ligado aos anseios da massa.

Dessa forma, para Pinto (1960b), o processo de desenvolvimento social deve acompanhar concomitante ao processo de transformação educacional. A educação seria o meio pelo qual o sujeito se conscientiza de seu lugar no mundo, tornando-se autônoma à medida em que seus cidadãos também se tornam autônomos. Vieira Pinto e Gramsci associam a tecnologia a uma ideologia, processo não passível e não linear, que se estabelece por meio de uma concepção social dominante, apresentando como resultado o conjunto dessas concepções à medida que busca se autopreservar e preservar sua ideologia criadora.

Conforme Gramsci, a escola unitária buscaria essa transformação ao defender uma nova forma de se realizar a educação intelectual e a educação para o trabalho. O italiano versa sobre uma mudança na própria técnica ao insistir na necessidade de fazer uma educação desinteressada que busque o desenvolvimento de todas as capacidades e emancipação dos sujeitos. Uma nova forma de compreender o processo do trabalho pode orientar os indivíduos para a mudança de direcionamento da ciência e tecnologia, e, por fim, transformar a técnica. A técnica é o conjunto de conhecimentos acumulados pelo ser humano ao longo do tempo. Se esse conhecimento for redirecionado a propósitos mais amplos, como a cultura, o autoconhecimento e a relação entre o ser humano e natureza, então a técnica se transforma em um reflexo de novo direcionamento e a transformação social será operada dentro dela própria por intermédio da educação.

5.2. Perspectiva histórica para o debate da (C&T) na educação do Brasil

No início do século XX, conforme mencionado anteriormente, a concepção em torno da ciência e tecnologia se pautava na compreensão de que eram instrumentos neutros e desprendidos de caráter ideológico. Acreditava-se que o desenvolvimento de uma nação estava articulado intimamente ao investimento que ele destinava ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Esse panorama começa a se modificar já na metade do século com os constantes debates sobre as características sócio-históricas da técnica, e, finalmente, considera-se a técnica uma ferramenta ideológica não isenta de características socioculturais.

As consequências geradas pela 2ª Guerra Mundial foram determinantes para a virada no pensamento em relação à ciência e tecnologia. O advento da bomba atômica contribuiu para desencadear essa virada, já que os desastres bélicos, em muito

contribuição da ciência, foram catastróficos ao considerar o número de vidas perdidas (PADOIN, 2020). Os movimentos pós-guerra buscavam justamente questionar os princípios científicos que, ao invés de proporcionar desenvolvimento e progresso à humanidade, tinham contribuído para exterminar milhões de pessoas.

Dessa forma, as reflexões sobre a ciência, tecnologia e sociedade (C&T) tiveram origem nas academias europeias e norte-americanas. Padoin (2020) esclarece que o pensamento europeu inicialmente nasce atrelado mais às questões sociais, no âmbito da sociologia. E assim, destinava-se a esclarecer os efeitos que a sociedade tem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como o efeito delas na sociedade. O movimento europeu buscava realizar uma completa compreensão de como a tecnologia é construída. Doutro lado, nos Estados Unidos, o debate se preocupava em compreender as consequências imediatas da tecnologia na vida dos sujeitos constituintes de sua sociedade.

Já no Brasil, conforme supracitado, o imperialismo norte-americano foi decisivo para o surgimento das primeiras discussões acerca da C&T. A preocupação centrava-se na dependência em que se situava o país em relação ao país do Norte. Ainda, Dagnino (2014) esclarece que no contexto latino-americano, a partir da criação do Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLAC&T) por pesquisadores que se concentravam na Argentina, os estudos tiveram início e se difundiram. O autor ainda destaca que foi somente na década de 1980 que o pensamento C&T teve início no Brasil por meio da Unicamp, quando a Europa e os Estados Unidos já possuíam programas consolidados.

Dagnino (2014) considera que o debate C&T está alicerçado sob a égide das condições sociais em que hoje o país se encontra. O desenvolvimento social está intimamente ligado ao ensino de C&T nas classes mais vulneráveis da sociedade. Ele ainda destaca que o país sofre com a enorme quantidade de trabalhadores que são obrigados a se manterem à margem do emprego formal, ou seja, na informalidade, porque o país não dá conta de absorver, com sua geração atual de empregos formais, toda a massa trabalhadora existente.

Para a realização da inclusão social dos considerados desfavorecidos, ou que se mantêm à margem do sistema socioeconômico, Dagnino (2014) considera que seria necessária a criação de alternativas que permitissem a estes a possibilidade de desenvolverem atividades ocupacionais que lhes permitissem produzir renda suficiente para uma participação mais ativa na sociedade. O autor ainda reflete sobre o processo de inclusão, que visa dar margem à inserção destas pessoas no âmbito do sistema cultural e

político. A voz ativa e participativa não pode se efetivar em um contexto de exclusão que não permite aos mais vulneráveis participar das decisões sociais e políticas que definem os rumos da política nacional.

Dagnino (2014) esclarece que, para a população excluída, é fundamental antes de tudo, incluí-la. Esse processo de inclusão é dependente de ações tecno-científicas inicialmente orientadas em associação com o meio acadêmico, tendo em vista que a população que se encontra à margem da sociedade não tem as condições de realizar esse processo de forma autônoma. O autor ainda alerta para a forma como se dá esse processo de construção de conhecimento orientado aos mais desfavorecidos. Em sua constatação, ele adverte para a necessidade de inclusão da população já no processo de construção dos modelos que visam dar a estes as condições para a autonomia financeira e social. Isso quer dizer que a população deve fazer parte das discussões sobre sua própria formação, para que se alinhe os objetivos da C&T aos objetivos da própria população beneficiada.

Essa forma de ver de Dagnino aponta para uma possível característica comum de toda teorização, as teorias nem sempre se vinculam intimamente ao conjunto da realidade, e, portanto, não possuem vinculação prática. No caso do ensino de C&T, que o autor considera essencial para o processo de inclusão dos mais vulneráveis e que julga ser necessário para o processo mais amplo de tomada de conhecimento e ampliação democrática dos espaços a todas as classes, teorizações estritamente acadêmicas não teriam a capacidade de produzir o efeito desejado por justamente não incluírem no debate os sujeitos mais interessados em sua constituição.

Dagnino (2014) ainda comenta sobre a interação entre o setor brasileiro de produção e as academias, em que ele vê uma fraca interação entre o universo de produção intelectual e o universo da produção material. O autor parece se articular a objetivos mais amplos de transformações sociais nos quais diversos autores se debateram e continuam a se debater ao longo dos últimos anos. Ao que parece, esse trabalho delineou algumas questões pertinentes ao processo de transformação social, numa demonstração clara de que, para que haja uma efetiva modificação social que venha dar fim à sociedade de classes e ao sistema capitalista, torna-se necessária uma articulação ampla e complexa entre os mais diversos setores da sociedade. Mas não só isso, os atores são também os mais diversos e estão espalhados, desde o proprietário da empresa ao professor da universidade e ao cidadão que se encontra em estado de vulnerabilidade.

A teia que se estende e se amplia à medida que se debate a questão mostra que a congruência dos fatores e dos interesses é a consequência articuladora do processo de

mudança. Em síntese, o problema é amplo, complexo e necessita que muitos nós sejam atados para se efetivar. Seu caráter é quase utópico. As concepções educacionais que se estabeleceram no Brasil e que foram aqui tratadas, mais especificamente as concepções marxistas que tratam da perspectiva de transformação social, baseiam-se em conceitos distintos e atravessados inúmeros fatores que buscamos esclarecer ao longo do texto, retomando alguns pontos, no intuito de clarificar algumas ideias sobre as concepções de tecnologia no Brasil, as quais, segundo Dore Soares (2004), alinham-se à concepção equivocada do termo politecnia por um segmento do marxismo brasileiro que o veicula diretamente a Marx.

Contudo, como aponta Dore Soares (2004), a origem do equívoco está na interpretação ou em parte das interpretações de Manacorda sobre o pensamento de Marx. Dore Soares (2004) salienta que em entrevista a ela, Manacorda explicitou sua intenção em desfazer o erro, quando ele mesmo apontou ter errado na tradução do termo politecnia. A pesquisadora também se recorda de que, para Manacorda, Marx considerava a educação politécnica “a proposta predileta da burguesia” (p. 9). Na mesma entrevista, Manacorda aponta algumas das diferenciações principais existentes entre a concepção educacional de Marx e Gramsci. No tocante à tecnologia, Manacorda esclarece que Marx definia a formação tecnológica como “objetivo de formar um homem omnilateral, isto é, não só capaz de lidar com as transformações advindas dos desenvolvimentos tecnológicos da indústria, mas também em condições de desenvolver todas as possibilidades culturais pessoais” (DORE SOARES, 2004, p. 9). Mais adiante, Manacorda novamente nega a politecnia ao dizer “Esta não é uma perspectiva que não tem nada a ver com a pluriprofissionalidade dos burgueses”.

Dessa forma, Marx compreende a educação tecnológica como processo pelo qual os indivíduos são instruídos de forma que possam compreender como o trabalho se relaciona com a natureza e como o trabalho se relaciona com o ser humano, dentro de todas as suas condições de desenvolvimento moderno. O trabalho primitivo, no qual o ser humano lidava diretamente com a natureza e era emancipado, ou seja, sabia que necessitava do trabalho para garantir sua existência, proporcionava encontrar na natureza o respeito pela vida, já que era daí que ele tirava as condições para afirmar a própria sobrevivência. Este trabalho com a modernização dos modos de produção deixou de existir, bem como o reconhecimento daquele neste, necessariamente, precisa ser trabalhado, no sentido educacional. Os jovens precisam, por meio do ensino, reconhecer

no processo tecnológico da produção as condições de trabalho concreto. Essa é a concepção educacional tecnológica tal qual Manacorda associa a Marx.

Em relação a Gramsci, Dore Soares (2004) continua, Manacorda diz que este propunha um processo educativo que passasse do trabalho à técnica, da técnica à ciência, para depois alcançar uma consciência histórica. Esse perfil da escola elaborado por Gramsci busca estabelecer um paralelo entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento da técnica e da ciência. O que se pode perceber é que a ciência se vincula diretamente à categoria trabalho. Como processo de desenvolvimento do trabalho, a ciência está associada a esse processo de evolução. O vínculo estabelecido entre a ciência e o trabalho, no processo educativo, no pensamento de Gramsci, não transforma a ciência em um “puxadinho” a serviço do trabalho produtivo. Essas elucidações promovidas por Manacorda reproduzem o desenho da escola unitária gramsciana tal qual já desenvolvida neste trabalho.

As distinções que se exprimem entre a ciência, a tecnologia e o próprio trabalho são frutos de discussões conceituais e se veem por vezes distintamente elaboradas dentro do sistema educacional. No estudo específico dessa tese, o interesse é a concepção que os IFs formularam para seu sistema de ensino. Nesse sentido, a concepção dos Institutos Federais teria como objetivo o ensino voltado à formação profissional científica, técnica e tecnológica. Assim o que se entende por educação técnica e o que se entende por educação tecnológica, em suas distinções, torna-se um produto de análise.

No entender de alguns intelectuais progressistas, a legislação evidencia essa distinção ao atribuir o ensino técnico ao nível médio da educação e o ensino tecnológico ao de graduação ou pós-graduação. De qualquer forma existem controvérsias relacionadas a esse entendimento, já que instituições que deveriam ser voltadas ao ensino técnico, e, portanto, prático, não pretendem se limitar a esse tipo de formação. As instituições de cunho tecnológico, e, portanto, mais voltadas à produção de conhecimento teórico, não se limitam a produzir apenas no campo da teoria, expandindo suas atribuições para a prática. As terminologias se confundem e se articulam, porque há no país uma resistência às atribuições estatais delimitadoras do ensino (AMORIM, 2013).

Para Sousa e Oliveira (2014), o mundo governado pelo sistema econômico capitalista não permite aos trabalhadores que deixem a condição de dirigidos e se tornem dirigentes. As autoras esclarecem que uma educação de amplo alcance e formada sob uma base unitária, tal qual a proposta de Gramsci, seria um risco para a minoria dirigente. Portanto as reformas estabelecidas na educação profissional brasileira, nos governos de

FHC e Lula/Dilma, resguardadas suas distinções, participam do mesmo projeto hegemônico, ou seja, separando a formação geral ou científica da formação técnica como feito por FCH, em 1997, ou integrando a formação geral à técnica, como fez Lula em 2004. Tudo isso descortina uma “trama” que, para Sousa e Oliveira (2014), reforça a diferenciação do ensino. O ensino profissionalizante antes do amadurecimento psicofísico e intelectual adolescente, antes do máximo de formação geral na etapa do ensino médio, reforça a ideia da subordinação da escola à divisão social do trabalho, que se perpetua no modo de produção capitalista

Como apresentamos no contexto do Decreto n.º 5.154/2004, no capítulo 3, e nesse capítulo anteriormente, a discussão sobre as premissas da ciência e da tecnologia no interior da nova institucionalidade dos IFs e a educação profissional de modo geral, segundo Sousa e Oliveira (2014), são uma resposta do Estado às necessidades de reestruturação da lógica produtivas. As mudanças seriam tomadas com objetivo de articular-se as transformações pelas quais o mundo do trabalho vinha sofrendo. Os avanços da tecnologia obrigaram o sistema educacional a se reorganizar de forma que pudesse suprir as necessidades de formação dos trabalhadores, agora em uma perspectiva mais flexível. Exigia-se, sob a batuta do “Tio Sam”, um certo reposicionamento do Brasil, frente a nova economia global, essas adequações eram ainda mais urgentes para que o país pudesse acompanhar as exigências dos países imperialistas. Nunca se objetivou o desenvolvimento do Brasil *pari passu* ao das grandes nações.

As ações tomadas no que diz respeito à educação brasileira foram, segundo a autora, associadas à política neoliberal de flexibilização, competência e empregabilidade do trabalhador. Sousa e Oliveira (2014) utilizam Frigotto para salientar que a formação requerida para o trabalhador está assentada na tutela do desenvolvimento para o desempenho de funções pré-estabelecidas, apropriadas ao exclusivo desempenhar de funções. A concepção na visão dos autores é reducionista e produtivista. O ensino que se propunha o Brasil estava estabelecido dentro da perspectiva mercadológica, na qual se educa com o intuito de suprir carências de mão de obra do mercado, sem se preocupar, com as categorias culturais e vinculadas ao desenvolvimento da criticidade nos jovens.

Dessa forma, o Estado brasileiro transforma a educação em objeto do mercado, no qual negocia com seus próprios cidadãos. O desenvolvimento econômico é priorizado em prol do crescimento produtivo do país. As justificativas estão pautadas em necessidades atreladas às questões sociais do país. O Brasil precisava antes desenvolver-

se e dar condições satisfatórias de vida a seus habitantes, para que posteriormente se instaurasse um ensino voltado à humanização e ao acesso cultural amplificado.

Sousa e Oliveira (2014) consideram que a educação voltada à formação de competências específicas dá a entender que o desemprego está associado à falta de competência dos cidadãos que não conseguem acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Essas noções estão atreladas ao individualismo apregoado pelo neoliberalismo, onde a responsabilidade recai sobre o trabalhador. O desemprego se associa a incapacidade deste de articular-se junto ao mercado de trabalho.

Na gestão do governo seguinte, ou seja, do governo Lula, a implantação dos IFs foi encarada por muitos teóricos marxistas brasileiros como uma “travessia” para a mudança social. Essas motivações estão associadas a um princípio de capacitação polivalente oferecida pela nova institucionalidade, que, futuramente, evoluiria para a concepção de politecnia conceituada pelos autores, conforme proposições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). No entanto, como sabemos, outro grupo não vê os Institutos Federais da mesma forma. Ferretti (2011) é especialmente crítico à forma como se concebem os IFs e esclarece que

Quando Marx e Gramsci se reportam à escola, pretendem que ela contemple a formação técnica, mas não se encerre nela, nem na mera aquisição de informações. Gramsci, em particular, estabelece estreita associação entre a ação cultural como estratégia da luta política e a educação escolar, pois percebe a escola como elemento central, embora insuficiente, no processo de desenvolvimento intelectual-moral do homem-massa, tendo em vista a constituição da sociedade socialista. O que se propõe não é a adaptação dos sujeitos sociais a novas configurações de um mesmo modo de produção (no caso, o capitalista), mas sua superação (FERRETTI, 2011, p. 798).

Ferretti (2011) vai além, e, ao analisar entrevistas com docentes sobre a forma como enxergam a concepção dos IFs, percebe que há uma clara distinção entre o que entendem os professores e o que seja a concepção oferecida por intelectuais como Frigotto e Ciavatta. O que os professores enxergam no ensino médio dos IFs é tão somente uma formação para o mercado de trabalho. O autor vai ainda mais fundo e aponta para uma total desarticulação entre as disciplinas oferecidas nos cursos, inclusive entre as disciplinas exclusivamente técnicas. A articulação entre os professores não ocorre na medida em que a concebem, idealizadores da nova institucionalidade. Na verdade, Ferretti mostra que existem dentro dos IFs grupos distintos que se articulam dentro de

especificidades particulares e que têm disposições políticas distintas. O pleno desenvolvimento do EMI apregoado por alguns teóricos não somente se distingue da proposta gramsciana, como nem mesmo se efetiva em suas proposições originais. A crítica de Ferretti (2011) é à prática materializada no interior dos IFs, mesmo assim concebe o EMI como inserido na proposta da politecnicidade.

Ferretti (2011) então esclarece que a efetivação de um modelo em que o EMI se realize conforme a proposta politécnica depende muito de aprofundamento teórico-prático vinculado à formação dos professores que atuam na rede, uma vez que, além da disposição de recursos materiais e conceitual de amplo alcance, inclui ainda a necessidade de formação não só para os docentes, mas para todo o corpo administrativo e técnico das instituições. A rápida expansão da rede também é alvo de críticas por Ferretti, ele apoia-se no pressuposto de que ofertar ensino de qualidade, como se esse fosse facilmente estruturado em todas as suas categorias, rapidamente não é lógico tendo em vista todas as contradições inerentes a esse processo.

A criação dos IFs e sua rápida expansão proporcionaram a oferta de diferentes cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, também ampliaram o alcance desses cursos à população brasileira, além da geração de novos cargos destinados a professores e técnicos que trabalham nas referidas instituições. Mas para todos esses benefícios, existem contradições inerentes ao processo de expansão que dificultam a concretização das propostas de ensino politécnico, mais distante encontra-se a proposta de escola unitária de Gramsci, já que esta se encontra dentro de um confronto teórico estabelecido entre dois distintos grupos marxistas da educação brasileira.

Aliado a todas as contradições, Ferretti (2011) também aponta outras medidas governamentais, em relação aos IFs, que dificultam e fazem emergir conflitos dentro da própria institucionalidade. Ele cita as medidas que estabeleceram maior remuneração à titulação do que ao tempo de carreira, medida esta que criou mal-estar entre os professores que já possuíam diversos anos de prática de ensino dentro das instituições originárias dos IFs. Assim, questiona-se a capacidade de doutores de oferecerem aulas de qualidade sem nunca terem efetuado na prática atividades docentes dentro de uma instituição voltada ao ensino tecnológico.

Novamente, Ferretti (2011, p. 801) ressalta que as críticas são direcionadas à “insuficiência de recursos, as condições contratuais dos docentes, a ausência de laboratórios, as carências na capacitação do corpo docente como entraves para o melhor funcionamento ou a melhor adequação das diretrizes postas pela Reforma da Educação

Profissional”. Dentro desse contexto, Ferretti (2011) destaca que a mera existência material de uma instituição de ensino, na prática, não garante que suas concepções se realizem tal qual se conceituam. Para o autor, a cultura estabelecida dentro dos IFs é muito similar ao conjunto ideológico da educação brasileira ao longo de muitos anos, que é o de capacitar e sociabilizar os jovens para o exercício da cidadania.

Dentro da estrutura capitalista, isso significa preparar para os desafios sociais impostos pelo próprio capitalismo, ofertar um ensino voltado à capacitação profissional, proporcionar as possibilidades para o desenvolvimento de inovações tecnológicas e cumprir com as expectativas sociais e culturais estabelecidas. Essa disposição cultural da qual estão afinados os docentes dos IFs é distinta e contrária aos “fundamentos político ideológicos da proposta de integração entre formação geral e específica na linha da formação politécnica e omnilateral, tal como pensada a partir de Marx ou Gramsci” (FERRETTI, 2011, p. 802). A proposta se constitui muito distante dos docentes para que se efetive na prática. O contato entre estes e os ideais propostos por teóricos marxistas não apresenta sinais de integração efetiva.

Nosella (2016) crítica a própria concepção do termo politécnia. Ele adverte que a conceituação na qual o termo se estabelece se desvincula da realidade à medida que o contexto se altera. Assim, quem defende o uso de “expressões linguísticas que foram bandeiras de políticas educacionais de outros tempos e em outros contextos” estaria incorrendo no erro de afirmar que “aqueles tempos e contextos passados conservam hoje o mesmo significado cultural de antigamente” (NOSELLA, 2016, p. 138). O pensador aponta ainda para o fato de Gramsci destinar certas dificuldades ao emprego das expressões “educação politécnica” ou “tecnológica”, pois estas expressões deslocam o real objetivo da educação, que é o ser humano. A associação que se faz da educação com o trabalho desvirtua o sentido de educação desinteressada, na qual os jovens são orientados sem quaisquer tipos de direcionamentos. Ao vincular-se à educação um termo diretamente associado ao trabalho, já se vincula a própria educação a esse objetivo, e não seria, portanto, associada à amplitude cultural e à humanização dos sujeitos.

Nesse sentido, Nosella (2016, p. 148) declara “a fórmula marxiana de formação omnilateral ou de escola unitária, para todos, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual”. Dessa forma, o que o autor defende é a superação das contradições existentes entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Seria a efetivação de uma educação que permite a integração entre ambas as esferas. Ele cita o fato de que sempre que alguém vive para o estudo é indagado

por outros com a questão “mas você só estuda?”, essa questão de não se considerar o estudo como um trabalho, bem como não se considerar o trabalho braçal tão digno quanto o intelectual, está aprisionada na concepção comum da sociedade.

A liberdade seria fruto do fim da distinção e do ensino integrado, em que se compreenda a importância da dimensão física e intelectual do trabalho na mesma medida. A dificuldade de compreender o trabalho como processo de libertação do ser humano tem origem nessa forma de trabalho que se desenvolveu ao longo da história e hoje se situa numa relação abstrata, fruto do sistema econômico capitalista. Não só a distinção se acentua como também a prática do trabalho não é compreendida como processo de libertação, pelo contrário, a maior parte da sociedade se sente aprisionada pelo trabalho.

Nosella (2016, p. 148) sintetiza de forma clara a relação entre os homens e o trabalho “quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica”. Essa seria a primeira dimensão do trabalho, “ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens”. A partir do momento em que os sujeitos se estabelecem na dimensão comunicativa, podem desenvolver as habilidades necessárias para a produção de “objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais” e dessa forma interagir com a natureza e com a sociedade, configurando-se já na esfera do trabalho. “Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar”. Mesmo assim o autor adverte que ainda não se desenvolveu a plenitude do trabalho. Esta só é alcançada quando “o homem frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos, interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho”.

A tríade da qual alude Nosella se estabelece no elo entre a comunicação, a produção e a fruição, categorias complementares uma as outras. A comunicação é necessária para a correta assimilação dos conteúdos, mas também para a compreensão democrática do processo de produção e orientação na forma como o consumo se dá, tornando sempre necessária a observação consciente e responsável. A produção é a categoria que infere sobre o trabalho, na forma como a relação se direciona diretamente a ele, de forma única e não dualista como se tem hoje. Para a produção ser eficiente ela requer que a comunicação também o seja. Ninguém pode usufruir do trabalho se este não for realizado, assim a produção é necessária para que os sujeitos possam desfrutar de seu esforço e usufruir do trabalho os materiais que este lhe provém. Por fim, a fruição só pode ocorrer no âmbito social se os sujeitos se compreendem e se relacionam de forma

harmônica e democrática, essa relação só pode existir se a comunicação entre eles for clara e objetiva. Paralelamente, ninguém pode usufruir se não estiver vinculado ao processo de produção. O espólio produtivo deve ser acessível a todos os integrantes da sociedade para usufruto integral e democrático.

As contradições com o modelo capitalista residem, para Nosella (2016), no fato de que a economia capitalista projeta a categoria de produção ao nível máximo e a fruição é limitada aos proprietários dos meios de produção. Além disso, a comunicação não acontece de forma democrática, já que a própria educação é fruto de dualidades que visam o aprofundamento destas relações de classe. Sobre isso, Nosella (2016, p. 149) adverte que “atualmente, a rede de comunicação ampliou-se e complexificou-se enormemente”. Com as novas tecnologias de comunicação, a ciência e as tecnologias, as possibilidades de interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento tomaram proporções nunca vistas. “Encontrar as formas adequadas de interagir com os semelhantes e com a natureza é um desafio tremendo para um jovem” (NOSELLA, 2016, p. 149).

Seria então, função da escola instruir os jovens nesse contexto comunicacional de amplo alcance. Além disso, “se o homem não consome, não usufrui do que ele e a natureza produzem, o ciclo de interação homem-natureza-sociedade permanece truncado” (NOSELLA, 2016, p. 149). Se o ser humano não usufrui do que produz, ele se vê angustiado e frustrado, o que ocorre é a falta de sentido existencial, já que não pode ter o que ele mesmo produz. A produção industrial de mercadorias acumulou enormes riquezas, entretanto, uns poucos consomem demais, outros de menos, e todos de forma inadequada. Seria também tarefa da escola formar para a correta fruição dos bens. É dentro desse contexto que Nosella (2016) exprime as necessidades pelas quais a escola contemporânea deveria se preocupar. “Certamente, todo cidadão precisa comunicar-se com propriedade, produzir algo útil para si e para outros, e usufruir dos prazeres simples e elevados que a cultura e o planeta dispõem” (NOSELLA, 2016, p. 149).

A liberdade seria o pressuposto para a escola, não a da hegemonia liberal, mas a liberdade que emancipa, que permite ao sujeito sonhar e ser quem realmente deseja ser. Não importa quais seriam as predisposições de cada indivíduo, a escola deveria ser a ponte que os ligaria a esses talentos, de forma igualitária, sem relacionar-se a preceitos monetários que estigmatizam as funções da sociedade.

Trata-se um espaço educacional ricamente implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente. À escola-do-trabalho, neste sentido rico, amplo, para além

do trabalho para produzir mercadorias, associa-se a política de distribuição de riqueza para além dos tradicionais salários relacionados aos empregos do modelo industrial. (NOSELLA, 2016, p. 149).

Portanto, o termo/conceito pensado e associado aos princípios da escola única, e mais ainda, à formação tecnológica e o conteúdo tecnológico: nossa primeira hipótese é a de que o princípio tecnológico precisa urgentemente ser pensado por nós professores e pesquisadores do campo progressista. Compreendemos que é o trabalho como princípio educativo a categoria orgânica de todas as ações estruturantes que organizam os IFs e da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O que não quer dizer, por outro lado, o abandono do horizonte tecnológico, de certa forma o termo/conceito tecnológico é historicamente criado e transformado, por isso, antes de introjetado deve ser assumido e ressignificado pelos intelectuais que se dedicam à pesquisa educacional de referencial marxista. Não devemos fazer concessões, devemos incentivar os nossos pares a usar a formação tecnológica e/ou novas tecnologias, vinculando-as a um projeto de inclusão que busque ofertar os subsídios necessários à população que se encontra à margem da sociedade, o que, conseqüentemente, terá impacto significativo na realidade social a médio e longo prazo. Não somos partidários do determinismo tecnológico, mas não nos posicionamos contra a tecnologia. A renúncia ao seu uso e ao seu poder é uma forma de permitir que ela se torne uma arma ideológica que visa o consenso em benefício da classe social dominante. Tema que vamos discutir no próximo tópico.

Durante o texto, muitas vezes, trouxemos a queixa dos intelectuais do campo progressista pelo modo como o capital captura conceitos progressistas e socialistas e os ressignificam. Enquanto nos mantemos no debate inócuo de produzir uma identidade semântica entre politecnicidade e tecnológico, o capital ocupa os espaços de discussão da nova institucionalidade dos IFs e conecta tecnologia a empreendedorismo, desenvolvimento, inovação, meritocracia, emprego etc. Para a realização de políticas públicas de Estado voltadas a esse objetivo, um Ensino Médio Unitário para a totalidade dos adolescentes, um único ensino médio de massas: de cultura geral, humanística e formativa. Supomos como evidente, a necessidade de utilizarmos os fundamentos tecnológicos em nossas novas propostas educacionais, políticas e culturais.

Semeraro (2021) conclui que a novidade revolucionária proposta por Gramsci contrapõe-se às determinações, para o autor Gramsci parte das determinações históricas

concretas, mas não as utiliza para postergar para o amanhã a defesa de uma escola revolucionária hoje. E acrescenta Semeraro (2021):

O princípio educativo introduzido por Gramsci, na verdade é ‘novo’ não apenas pelo fato de preconizar uma formação ‘omnilateral’ e atualizada até as *fronteiras mais avançadas da ciência e da técnica*, componentes que o *próprio capital exige de seus intelectuais e trabalhadores mais estratégicos*” (SEMERARO, 2021, p. 170, *grifo nosso*).

Como demonstra Semeraro (2021), Gramsci não rejeita a técnica e a ciência, ele as eleva a um componente estratégico que serve à finalidade do Ensino Médio Unitário, tornar o sujeito dirigente (político + especialista), só a formação de “dirigentes” é capaz de recusar tutelas e toda sorte de subordinação, neutralizando até os mecanismos de controle da própria tecnologia. Para a realização de políticas públicas de Estado caminharem em consonância com os objetivos descritos é necessário que haja convergência clara e declarada sobre o objetivo-fim do ensino médio oferecido aos alunos dos IFs. Os tempos são outros, não se pode titubear e relegar à escola do futuro a educação para a liberdade. Esse deve ser nosso único compromisso *ético e político*.

5.3 Esfera conceitual: tecnologia e determinismo tecnológico

Dagnino (2008) inicia um debate sobre as políticas de C&T na América Latina e discute o determinismo tecnológico, busca compreender por que a política de C&T se distancia tanto das demandas sociais na América Latina. Suas ideias sobre a C&T se dividem em dois polos distintos – o primeiro é o da neutralidade, ou seja, de que o desenvolvimento da C&T não tem influência sobre o meio social, que a ciência e a tecnologia se encontram em um mundo apartado socialmente e que se desenvolvem independentes de qualquer tipo de influência da sociedade. Essa ideia já foi debatida e refutada nesse trabalho. O que nos interessa na obra de Dagnino é o seu segundo foco de estudo, isto é, a concepção de que o desenvolvimento em C&T determina as questões sociais e econômicas, ou seja, o determinismo tecnológico.

Dagnino (2014) explora essa ideia de que a C&T é determinada por relações sociais e reproduz os elementos presentes na sociedade. Dentro da abordagem conceitual do autor, ele procura indagar acerca das possibilidades de se efetivarem políticas em C&T

que permitam a promoção do bem-estar social e contribuam para a justiça social. Dessa forma, ele articula em seu pensamento as possibilidades de reestabelecer os padrões de C&T além do meramente acrítico ou completamente rejeitado debate que obscurece as variadas possibilidades de se trabalhar dentro da C&T em prol da equidade social. Assim, a tecnologia não é necessariamente uma forma de submeter os homens a outrem, ou até a ela mesma, no sentido de que os homens se submetem à lógica da maquinaria. A tecnologia pode trabalhar em favor de todos os homens em um processo de “redesenho” de suas funcionalidades. O objetivo, claro, seria o benefício comum de toda a esfera social, sem priorizar grupos.

O autor assevera sobre as funções absorvidas pelo capitalismo da C&T. Em sua concepção, tornou-se cada vez mais frequente no sistema econômico capitalista a avaliação sobre o trabalho em C&T estar intimamente associado a sua capacidade de retorno dentro do mercado financeiro. As comuns associações entre as descobertas científicas e o potencial desenvolvimento tecnológico só encontram campo dentro da esfera financeira. Dagnino (2014) ressalta que a ciência contém em si mesma a crítica necessária a seu redirecionamento. É no campo das ciências sociais que impera a possibilidade de se refazer ciência. Assim, o autor sugere a adequação da C&T as demandas sociais. Diferentemente do determinismo, a adequação não está respaldada na ênfase da contribuição econômica da ciência, antes busca estabelecer um elo entre o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que se volta para o desenvolvimento social. Seria o estabelecimento de uma cultura científica apoiada ao desenvolvimento da produção e da equidade social.

Assim, Dagnino (2014) evidencia a emergência de ações de C&T voltadas ao desenvolvimento social, tais como as redes de economia solidária, incubadoras de tecnologia e cooperativas populares. Ele esclarece, por fim, que as necessidades de desenvolvimento tecnológico devem ser pautadas na emergência local, ou seja, os sujeitos constituintes da pesquisa científica devem estabelecer parâmetros para solucionar problemas locais, sem se atrelarem à lógica capitalista. Seguindo a direção contrária, espera-se encontrar soluções que permitam o desenvolvimento econômico das classes mais desfavorecidas. O pensador determina que a agenda de C&T deve ser mais complexa e amplamente estruturada para oferecer aos pesquisadores as condições para desenvolver o trabalho atrelado aos ideais do desenvolvimento social.

As ações propostas por Dagnino encontram respaldo na forma como Feenberg compreende a relação entre tecnologia e poder. Feenberg (2010, p. 105) esclarece que “a

tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas”. O autor esclarece que grandes corporações e “líderes dos processos técnicos” possuem muito mais poder de determinação de sistemas sociais, tanto em sua estrutura física, quanto conceitual, do que todas as instituições governamentais. Sua compreensão é endossada por uma visão marxista que serve de contribuição a sua análise. Nela, Feenberg considera que o conjunto democrático das ações políticas deve se estender ao mundo do trabalho, isto é, as decisões efetuadas no campo industrial também devem ser pautadas em escolhas democráticas que envolvam todos os trabalhadores. Essa seria a concepção socialista, na qual a fábrica não possui um único líder, mas se organiza em um conjunto democrático de decisões. A técnica, nesse sentido, seria pertencente a todos e destinada ao desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. Sobre o determinismo tecnológico, Feenberg (2010, p. 108) elucida:

O determinismo se baseia na suposição de que as tecnologias têm uma lógica funcional autônoma, que pode ser explicada sem se fazer referência à sociedade. Presumivelmente, a tecnologia é social apenas em relação ao propósito a que serve e propósitos estão na mente do observador. A tecnologia se assemelharia assim à ciência e à matemática, devido à sua intrínseca independência do mundo social.

Feenberg (2010, p. 108) ressalta que, ao contrário da ciência e da matemática, “a tecnologia tem impactos sociais imediatos e poderosos”. Conforme o autor, parece “que o destino da sociedade diante da tecnologia seja ficar dependente de uma dimensão não-social que age no meio social sem, entretanto, sofrer uma influência recíproca”. (FEENBERG, 2010, p. 108). Esse seria, portanto, o determinismo tecnológico na constituição do autor, e, desafiando as premissas do determinismo, Feenberg busca esclarecer o potencial democrático da indústria.

Dessa maneira, o autor pontua sobre o construtivismo que pretende exatamente desafiar as premissas de unilateralidade e avanço linear da tecnologia em contraste com o meio social. O construtivismo, segundo o autor, “mostra que há diversas soluções possíveis para um determinado problema”, além disso, quem define a solução final, são os sujeitos constituídos historicamente. Feenberg destaca que o “problema muda frequentemente durante o curso de sua solução”. Sobre isso, ele exemplifica com as transformações pelas quais a bicicleta passou até se tornar o objeto que se tem hoje.

O que Feenberg busca evidenciar é o caráter transformador pelo qual a técnica adquire sua especificidade. Conforme o tempo, sua modulação estabelece parâmetros e a

torna objeto unicamente constituído, para o senso comum e letrado. De outro modo, a sociedade passa a acreditar que a técnica sempre foi assim estabelecida, não considerando suas mudanças ao longo do tempo. Essa constatação serve para derrubar a premissa determinista de que a evolução da técnica é linear e atribui certa carga de viés histórico a quem assim a considera. A lógica técnica nem sempre se atrela à constituição atual dessa mesma técnica. Um conjunto de técnicas pode modificar a forma como ela mesma é utilizada, seus objetivos se transformam ao longo do tempo, desconstruindo a originalidade e temporalidade linear com que o determinismo busca atribuir à tecnologia.

Nesse contexto, ao destituir o determinismo tecnológico de sua pretensão, mostrando que a unilinearidade é falsa e que o desenvolvimento da técnica não é determinado pela base social, o indeterminismo surge como campo das lutas sociais no âmbito da técnica. Partindo disso, Feenberg (2010) busca redefinir a tecnologia sob a forma não-determinista, esclarecendo o fato de a tecnologia ser como qualquer outro artefato cultural, e, por isso, passível de interpretação por parte das ciências humanas. Novamente o autor salienta, ao utilizar o computador, cada sujeito em particular atribui funções diferentes a um objeto tecnológico produzido pela técnica, de forma que “as diferenças do modo como os grupos sociais interpretam e usam objetos técnicos não são meramente extrínsecas, mas produzem uma diferença na própria natureza destes objetos” (FEENBERG, 2010, p. 114).

O objeto deixa de ser um aparato funcional ligado a um único objetivo, ele é parte de um conjunto social que atribui a ele determinada função, que não necessariamente a destinada pela técnica. “O que o objeto é para os grupos é que, em última instância, vai decidir seu destino e também vai determinar aquilo em que se tornará quando for redesenhado e melhorado, com o passar do tempo” (FEENBERG, 2010, p. 114). Nesse sentido, Feenberg (2010) conceitua a hegemonia tecnológica existente em meio à sociedade moderna, o que um dia foi hegemônico em outras épocas da história humana, hoje o é a tecnologia. A hegemonia se dá por meio da culturalização dos objetos que se mostram profundamente arraigados em meio ao seio social. O autor traça um paralelo com o sistema econômico feudal para exemplificar o que a tecnologia hoje significa para a sociedade. Se nas sociedades feudais o rei era a representação divina e a ele se deviam todas as homenagens, obediências, e, por meio dele se estruturava a cadeia hegemônica social, nos tempos modernos esse atributo recai sobre a racionalização da técnica que produz a tecnologia.

O conjunto ideológico particular da racionalidade moderna, ordena e organiza o mundo por meio do método que vincula todos os indivíduos à cultura tecnológica. A técnica é subvertida a uma obediência necessária a essa organização, que emerge dos mais diversos campos da sociedade, a economia, a política, a religião e o conservadorismo. O gerenciamento e a organização são efetuados mediante a imposição das normas e da vinculação da técnica aos meios de produção. A técnica, em sua amplitude, não é disposta a todos os sujeitos. Estes, por outro lado, estão imbuídos da tarefa produtiva e por meio do salário são dispensados da efetiva vinculação com a produção. O trabalhador não mais se interessa pela produção, ou mesmo pelo trabalho em si, da forma como foi organizado, está interessado tão somente em receber seu salário.

O que decorre dessa análise é a completa ausência de consciência do trabalhador sobre os processos técnicos do trabalho. Ora, se está somente interessado no ganho do salário, o trabalhador não somente ignora as distinções tecnológicas como se dispõe a compreender a técnica e a se conscientizar de toda a completude do processo produtivo. A forma como Feenberg parece definir a tecnologia associa o sujeito a um conjunto social alienante que parte da concepção da própria tecnologia como meio pelo qual esse processo se efetiva. A incorporação da racionalidade tecnológica é necessária para a contínua manutenção do sistema econômico vigente, quanto mais específico se torna o trabalho, mais controlado este tem de ser.

A amplitude exigida em modelos diversos de economias sociais sugere que o controle aí seria mais dirigido por si do que por algum tipo de liderança. Feenberg vincula esse fato à questão de que, em sociedades dispostas de forma distinta, igualmente distintas formas de aumentar a produtividade seriam desenvolvidas. Com isso se conclui que a própria construção mecânica dos objetos é determinada pela crença ideológica da sociedade. Finalmente, “o poder está na mediação técnica das atividades sociais e naquelas que democratizam o controle técnico e, de forma correspondente, o desenho tecnológico” (FEENBERG, 2010, p. 81).

Diante das contribuições de Feenberg para a conceituação do termo tecnologia, a observação se dirige ao frequente uso do termo como conjunto de conhecimentos linearmente produzidos, nas e pelas políticas públicas para a educação técnica integral. Em análise documental, Padoin (2016) publicou artigo que faz referência à concepção do conceito de tecnologia adotado pelos IFs em sua institucionalidade. O que o texto esclarece é como a visão normatizada pela instituição se insere em uma concepção reducionista e muito distante das considerações efetuadas por Feenberg em sua Filosofia

da Tecnologia. Mesmo Dagnino compreende de forma alternativa o conceito de tecnologia daquele disposto pela normatização dos IFs.

Assim os IFs compreendem a tecnologia dentro da esfera ideológica capitalista, articulando seu desenvolvimento à esfera produtiva. O que Padoin (2016) estabelece é a compreensão do ensino voltado ao desenvolvimento tecnológico, articulado à criação e desenvolvimento de instrumentos e ferramentas que possibilitem a ampliação das capacidades produtivas da indústria. Uma orientação claramente mercadológica, que não contribui para a transformação social, isso se torna evidente ao direcionar o ensino para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que visem exatamente a contribuição com os meios de produção. Padoin (2016) ressalta que, por outro lado, diretrizes apontam para a compreensão da tecnologia como fator social vinculado, ou seja, que a tecnologia está intimamente articulada à ideologia social. Assim contradições dentro da própria formatação conceitual das normativas de ensino dos IFs fazem questionar o aprofundamento e os objetivos teóricos da institucionalidade.

Se por um lado os IFs orientam para o desenvolvimento mercadológico da tecnologia, e por outro para o desenvolvimento tecnológico vinculado ao tecido social, abre-se uma margem interpretativa que possibilita compreensões distintas dos objetivos da instituição. Essa abertura pode significar espaço para novas concepções acerca da temática, concepções mais amplas e mais bem fundamentadas que possam direcionar o trabalho pedagógico dentro das instituições de maneira clara e concisa. Contudo essas concepções requerem estudos cada vez mais frequentes e trabalhos articulados democraticamente, incluindo-se aí a participação popular nos debates. Constata-se que, de fato, há muito trabalho para ser realizado nesse campo, além do já mencionado conflito conceitual existente entre os grupos marxistas do campo Trabalho e Educação, a própria concepção de ensino tecnológico se vê problematizada.

Compartilhamos da compreensão de que o princípio tecnológico precisa urgentemente ser pensado por nós, professores e pesquisadores do campo progressista. Compreendemos que o termo/conceito tecnológico pode dar organicidade a todas ações estruturantes que organizam os IFs. Por outro lado, deve a formação tecnológica e o uso de novas tecnologias estarem vinculados a um projeto de inclusão que busque ofertar os subsídios necessários à população que se encontra à margem da sociedade, podendo transformar significativamente a realidade social em médio e longo prazo. Não partilhamos da defesa de um determinismo tecnológico, mas não nos colocamos contra a tecnologia.

CAPÍTULO 6

O DILEMA POLÍTICO-PEGAGÓGICO NA CONCEPÇÃO DOS IF

Nesse capítulo, será apresentada uma apropriação crítica e histórica dos termos/conceitos *escola politécnica versus escola unitária*. Esse é um tema de importância fulcral tanto para a crítica quanto para a (re)organização das estratégias no âmbito das políticas públicas educacionais direcionadas às juventudes das classes populares. As referidas teorias político-pedagógicas “escola politécnica” *versus* “escola unitária” foram desenvolvidas por intelectuais orgânicos de matriz marxista, majoritariamente vinculados à ANPED e ao “GT Trabalho e Educação”. Ambas igualmente repercutiram no pensamento da esquerda brasileira e nas políticas públicas progressistas para a educação dos trabalhadores. Trata-se de uma discussão que antecede os governos Lula/Dilma, sendo, portanto, anterior à criação dos IFs, como já temos demonstrado na pesquisa. Esse é um dilema histórico que ganhou força com a criação das escolas técnicas federais.

Com as discussões iniciadas nos anos de 1980, a partir da leitura de intelectuais anticapitalistas como Marx, Lênin, Gramsci e Manacorda, o problema da tradutibilidade e semântica – “escola politécnica” *versus* “escola unitária” – deixa de ser considerado apenas abstratamente, tornando-se o mote de propostas que percebem a escola como uma instituição da superestrutura social, importante e necessária para um projeto de superação da ordem social do capital. Os IFs, por sua vez, são para nós o “laboratório” dessas propostas e estratégias. É de vital importância entender as diferenças existentes dentro das correntes marxistas, afinal a confusão teórica e a falta de diferenciação entre uma estratégia e outra nos enfraquecem frente ao verdadeiro inimigo, o capital.

6.1 O problema pedagógico

Antonio Gramsci (1891-1937), em toda a sua teoria, pretendeu evidenciar que o poder social não é uma simples questão de dominação de um lado e/ou subordinação e resistência por outro. Em vez de impor a sua vontade, os grupos dominantes (ou, mais

precisamente, alianças dominantes, frações ou blocos), dentro das sociedades democráticas, geralmente governam a partir de determinado grau de consentimento. A manutenção desse consentimento é dependente de constantes reposicionamentos entre governantes e governados. O poder dominante deve ser suficientemente flexível para responder às novas exigências, circunstâncias e desejos dos governados. No processo de coalização, são ressignificados valores, desejos etc.

Gramsci argumenta que a cultura, a política e a economia estão organizadas em uma relação de troca mútua, numa rede em constante circulação e influência. A esse processo ele dá o nome de hegemonia. Como vimos, Marx e Engels nos ensinam que há razões sociais e históricas para o aparecimento de ideias particulares e formas de práticas culturais, tais como a arte e a literatura. As ideias não têm existência independentemente das condições sociais. Por isso, as ideias dominantes são também as da classe dominante, aquela que detém o controle sobre os meios de produção.

A construção da hegemonia não é um processo mecânico nem linear, mas “molecular”, o que exige uma ampla *Reforma Intelectual e Moral*. A hegemonia expressa uma concepção de mundo e os interesses de determinado grupo social, como se eles fossem de todos os grupos sociais. Em vista disso, a hegemonia é uma direção intelectual, entre outras coisas. Por outro lado, as concepções de mundo reproduzem comportamentos e valores considerados adequados para determinado padrão de sociabilidade, de modo que o processo de assimilação dos valores que deverão ser aprendidos e ensinados aos grupos sociais subalternos exige a existência de uma direção moral. Portanto, para Gramsci, a hegemonia acontece por meio de uma relação pedagógica, sendo a atividade educativa a responsável pela criação de um “mesmo clima cultural” (BROCCOLI, 1977, p. 173).

A escola de Gramsci deve formar “novos tipos de intelectuais”, isto é, homens que passam progressivamente da técnica-trabalho à técnica-ciência e, conseqüentemente, à concepção humanística e histórica sem a qual permanecem apenas “especialistas”. No clássico livro *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Angelo Broccoli (1977) entende que, para Gramsci, a

Estrutura organizacional não pode deixar de ser decididamente oposta à que ainda vigora, que reproduz as especializações escolares como consequência da divisão burguesa do trabalho. E, essas especializações, mesmo no campo intelectual, não ocorrem em um campo democrático abstrato, mas segundo modalidades

historicamente determinadas (BROCCOLI, 1977, p. 173, *nossa tradução*).

O dilema teórico-metodológico em questão trata sobre qual prática educativa (conteúdo e forma) deve ser implementada nos IFs que melhor represente a necessidade das massas e tenha condições de ser praticada nas condições de nossa formação econômico-social nacional hoje. O debate escola profissionalizante/politécnica/unitária *versus* escola unitária ganha corpo com a criação dos IFs. Eles se transformam em um *locus* privilegiado, uma vez que são tratados pelos intelectuais progressistas como um “laboratório” para a estratégia de reforma intelectual e moral. Mesmo permeados por contradições, os IFs são “terreno (base) para o desenvolvimento de uma vontade coletiva nacional popular em direção à realização de uma forma superior e total (integral) da civilização moderna” (BROCCOLI, 1977, p. 141). A (in) definição sobre o princípio educativo dos IFs retarda o “processo de homogeneização” do pensamento e da prática, que é indispensável para a produção de um “mesmo clima cultural”. Broccoli (1977) entende que, para Gramsci, o “problema pedagógico” é, portanto, um problema de hegemonia.

6.2 Educação politécnica

O tema da educação não foi plenamente desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, mas foi amplamente demonstrado em seus textos que, no modo de produção capitalista, a escola interessa à classe dominante. Dessa forma, é antagônica à escola socialista que interessa à massa de trabalhadores, que proclama uma educação para a libertação. A falta de conceituação sobre a formação educacional da classe trabalhadora advinda do próprio Marx fez surgir teorias que buscassem fundamentar seu pensamento nas concepções da escola do trabalho e politécnica. No Brasil, o principal teórico marxista apoiador dessa idealização é Dermeval Saviani.

A discussão sobre escola politécnica/unitária (Saviani) *versus* escola unitária (Nosella, Dore Soares) não pode ser tratada como uma *equivocada polêmica* teórico-metodológica. Martins (2017), em seu texto “Marx e Engels: apontamentos sobre educação”, defenderá que Saviani desenvolveu uma produção teórica que é expressão do marxismo originário. Para o autor, não restam dúvidas de que o objetivo da elaboração

teórica de Saviani carrega traços característicos de uma proposta educativa marxista à luz do marxismo originário. No mesmo texto, Martins (2017) evidencia posições contrárias e favoráveis ao uso do termo/conceito “politecnicia⁹²” e destaca que existe uma falta de clareza e dificuldade para empregar o termo na prática educativa. É por meio de uma determinada prática educativa que a escola pode se afirmar ou não como um espaço de elaboração dos intelectuais de todos os níveis. Uma prática educativa revolucionária carrega consigo a capacidade e a potência de transformação social. Antonio Gramsci demonstra que o processo pedagógico norteia o rumo da formação social. No entanto, cabe indagar: que processo se quer ver desenvolvido? Como sabemos, o processo pedagógico guiado pelo capitalismo, a fim de manter a dualidade social, delimita a formação cultural dos grupos subalternos, e para isso estabelece qual acesso à educação cada grupo social deverá ter.

Dessa forma, no modelo econômico capitalista, a educação teve como destino a formação da classe trabalhadora com o objetivo de consolidar uma força de trabalho qualificada para exercer uma função ou trabalho “adequado” a sua condição de classe subalterna. A discussão sobre trabalho e educação teve em Marx e Engels um ponto de ruptura, embora não tenham se preocupado em analisar especificamente a educação ou o ensino, e muito menos discutir uma teoria pedagógica. No conjunto de suas obras, encontramos observações sobre educação, ensino e qualificação profissional, mas de formas esparsas e geralmente mescladas a suas críticas ao modelo de educação burguês.

Na ausência de uma teoria pedagógica marxiana, entre os estudiosos da educação socialista, encontramos um esforço de organização e sistematização das referências de Marx e Engels sobre educação e escola. Para Lombardi (2010), além de organizar as referências marxianas e engelsianas a respeito do assunto, esses estudiosos procuram aprofundar, demonstrar e interpretar nexos e relações que não foram desenvolvidos pelos dois.

Alguns estudiosos se ocuparam da elaboração de uma teoria marxista da educação. O pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda se propôs à leitura dos textos de Marx e Engels, colocando como questão uma pedagogia marxiana. Do estudo sistemático sobre

⁹² O termo/conceito “politecnicia” é o tema central do debate/dilema da concepção de criação dos IFs, igualmente é um termo/conceito fundamental à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pensamento original de Dermeval Saviani. Certamente, é a mais importante teoria pedagógica do campo marxista no interior do marxismo brasileiro. Contudo, a discussão sobre a PHC e seu termo/conceito não está nas discussões ou documentos que tratam da criação dos IFs, ainda que a PHC “contenha” a politecnicia. O limite da nossa análise é a categoria politecnicia.

os autores, tem-se a obra *Marx e a pedagogia moderna*, de 1966. Posteriormente, estudou de maneira sistemática a educação e a pedagogia em Gramsci, o que resultou em sua obra *O princípio educativo em Gramsci*, traduzida para o português em 1990.

A leitura de Marx e Engels feita por Manacorda, bem como a leitura que alguns educadores brasileiros fizeram de Manacorda, leva grande parte desses educadores a “afirmar” a politecnicidade como um pressuposto marxista, determinante para uma teoria que tenha como horizonte a escola unitária. Lombardi (2010) lembra que, à época, o trabalho infantil era usual e se iniciava aos nove anos. Diante dessa materialidade, Marx recomenda a instrução das crianças, pressupondo a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Manacorda compreende, em Marx, a politecnicidade como um conjunto plural de conhecimentos teórico-práticos, que visa à formação integral do sujeito, e isso significa proporcionar a capacidade para a teorização, prática e exercício militar.

Dermeval Saviani (1989) apresenta o conceito de politecnicidade e educação para o trabalho. Apoiado na teoria marxista, sua concepção teórica e política defende inquestionavelmente a premissa de uma educação emancipatória que desvincule o processo hierárquico estabelecido entre o saber intelectual e o saber prático. Isso seria alcançado com a unificação dos saberes à maneira da politecnicidade (Saviani, 1989). O desenvolvimento da compreensão educativa de Saviani — a partir do contato com os escritos de Antonio Gramsci — e seu ideário pedagógico propositor de uma escola unitária, de formação geral e humanística, tencionam que se propicie a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como a educação crítica voltada ao atendimento de toda a sociedade. Essa escola, para Gramsci, é antagônica à ideia de uma escola profissional. O filósofo italiano promove uma associação entre escola e trabalho, que deve ser feita sob uma perspectiva humanista e desinteressada.

As obras de Marx, Engels e Gramsci exercem clara influência nos escritos de Saviani, bem como outros autores filiados ao materialismo histórico: Bogdan Suchodolsky, Mário Alighiero Manacorda e Georges Snyders. A partir dessas leituras, Saviani passa a buscar, na pedagogia socialista soviética e nas orientações sobre a “escola do trabalho” e “escola politécnica”, o modelo e a forma de organização escolar possíveis para nossas condições objetivas da vida material do Brasil.

Saviani (1989) destaca que a concepção básica de politecnicidade deriva essencialmente da problemática do trabalho. O autor esclarece que o ponto de referência

para a educação é a noção de trabalho, ou seja, o trabalho seria, então, o princípio educativo da própria escola. Os homens fazem parte de uma construção social que se estabelece por meio da troca de informações, de produtos e de conhecimentos, pois o cerne da construção social está fundamentado no trabalho. Para Saviani (1989), o ser humano forma sua existência continuamente no modo como se relaciona com a natureza, isto é, ele necessita compreender para transformar a natureza. Nessa relação, ele se afirma como ser constituinte de sua própria natureza.

Dessa forma, a ação sobre a natureza é guiada pelo ser humano com o intuito de transformá-la, sua transformação também conserva objetivos. A antecipação da ação guiada pelo objetivo da transformação da natureza se configura como a forma de trabalho e da relação entre o ser humano e a natureza. Os homens, ao transformarem e agirem sobre a natureza, afirmam sua existência e produzem seu próprio mundo, um mundo humano. A cultura também é produto da relação que se estabelece. As modificações contínuas produzem diferentes formas de compreender e existir no mundo. A produção e a transformação da natureza se ampliam e se modificam, criando formas de produção e transformação, elas são em si mesmas fim e início (Saviani, 1989).

Saviani (1989) vai destacar o papel que a educação realiza em todo esse processo de compreensão do ser humano sobre sua própria existência, em seu próprio afirmar-se no mundo. Ao longo da história, diversas foram as formas de os homens se relacionarem com a natureza, de modo que a construção histórica que foi se estabelecendo distanciou o ser humano de sua forma natural, vinculando-o a um conjunto propriamente humano, construído historicamente de normas. Criou-se, assim, a necessidade de universalizar a escola como forma de fornecer a todos as condições para a decodificação dos códigos de escrita, isto é, a alfabetização.

A evolução da escola diante do sistema econômico capitalista vem, na visão de Frigotto (2010), conceber uma educação voltada aos interesses econômicos, isto é, à formação de um “capital humano”. Frigotto (2010) esclarece que a educação como fator econômico é entendida de forma contrária à realidade, já que opera sob a concepção de uma equalização social. O autor mostra que a teoria do capital humano se disseminou no Brasil a partir de perspectivas de desenvolvimento econômico, transformando a educação em negócio, no fim da década de 1960. Frigotto (2010) ainda cita a dicotomia existente na educação com a formação direcionada de formas diferentes em cada classe social. Ele se refere ao modo como as classes dominantes subordinaram a educação das classes trabalhadoras a um processo de habilitação para a pura técnica e, ideologicamente, para a

execução do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, de “subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (Frigotto, 2010, p. 28).

Saviani (1989) discorre sobre isso ao explicar que a sociedade capitalista, ao apropriar-se do sistema de ensino da classe trabalhadora, privou-a do conhecimento pleno. Dito de outro modo, o capitalismo tornou o conhecimento acessível apenas em partes para os trabalhadores, as partes que lhes interessam, ou seja, que lhes dão o subsídio necessário para a execução do trabalho. É nessa concepção que se insere o ensino profissionalizante. A fragmentação do trabalho em especialidades se vincula ao dualismo citado por Frigotto (2010). O ensino profissionalizante é destinado à formação da classe trabalhadora, enquanto o científico-intelectual é destinado às classes dominantes. Frigotto (2010) destaca esse aspecto dualista como forma de reiterar a segmentação e o dualismo, com o objetivo de subordinar o processo educativo aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas.

A partir disso, Frigotto (2010) esclarece que a educação, contrariamente à perspectiva capitalista, fundamenta-se em um processo de qualificação:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Saviani (1989, p. 15) postula, então, o conceito de politecnia, ao inferir que “o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”. Sobre isso, ele destaca que não existe uma diferenciação clara entre o trabalho intelectual puro e o trabalho manual puro, ambos conservam elementos do outro em si. A separação, portanto, não pode ser absoluta, apenas relativa. O que ocorre é a separação de elementos predominantemente manuais, destinados à classe trabalhadora, e elementos predominantemente intelectuais, conservados pela classe dominante. Assim, “o que a ideia de politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação” (Saviani, 1989, p. 15).

Para Saviani (1989, p. 15), a superação dessa distinção só pode ocorrer por meio da “[...] superação da apropriação privada dos meios de produção”, seria a materialização

da socialização dos meios de produção. A socialização permitiria, na visão do autor, que a divisão entre trabalho manual e intelectual fosse ultrapassada. A politecnicidade, nesse sentido, seria o domínio de diferentes técnicas características do processo de produção moderno, dominando as diferentes técnicas e princípios científicos inerentes ao processo de produção. O sujeito formado sobre essas bases teria condições para desenvolver as diferentes modalidades de trabalho.

Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 1989, p. 17).

Assim, Saviani passa a defender a instituição de um ensino capaz de formar identidade tanto para o sujeito, quanto para si mesmo, ou seja, a concepção de um ensino que possua identidade e que permita o fim da dualidade estrutural, à qual está vinculada a sociedade capitalista. Pizzi (2002) entende que o texto de Saviani argumenta principalmente contra o caráter de adestramento da educação profissionalizante que até então imperava no Brasil. Nisso se vincula a formação exclusivamente voltada à execução de tarefas específicas. A nova sociabilidade demandaria uma escola para responder aos anseios da sociedade socialista, já que a vinculação do ensino ao mercado de trabalho seria exatamente o contrário do pretendido pela politecnicidade, um adestramento do sujeito aos preceitos da TÉCNICA (PIZZI, 2002).

De acordo com Rodrigues (1998), coube a Saviani a incumbência de elevar a discussão sobre o ensino politécnico no Brasil. A formação politécnica, então, entrou em debate durante a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas acabou derrotada na promulgação da LDB em 1996, sendo que apenas resquícios de suas concepções se encontram no documento. Para Rodrigues (1998), a educação politécnica representaria uma ruptura com a educação profissional até então estabelecida e, conseqüentemente, com o projeto educacional estabelecido pela classe burguesa. O autor também coloca a questão do ensino politécnico como superação de modelos capitalistas de produção e ensino, tais como o taylorismo e o fordismo, pois acredita que a superação de modelos educacionais como esses interessaria tanto à burguesia quanto à classe

trabalhadora, consolidada por um acordo supraclassista que visasse à promoção de ideários progressistas e de desenvolvimento educacional.

Kuenzer (2013) também defende o modelo de educação politécnico como forma de romper com o “academicismo clássico” e o “profissionalismo estreito”. Isso quer dizer que a educação deveria, conforme sua análise, formar e permitir a compreensão da cultura em que se vive, de modo que o relacionamento com o trabalho deixaria de ser abstrato e passaria a ser um processo dinâmico e concreto. A dicotomia existente entre trabalho intelectual e trabalho manual não existe na concepção de trabalho concreto desenvolvida pela autora. À vista disso, Kuenzer (2013) destaca que formação politécnica não se restringe a oferecer ao sujeito a tarefa para a qual a, então em vigor, educação profissional lhe dispõe — a de ser mero executor de tarefas.

A politecnia compreende a formação de sujeitos que “dominem os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais” (KUENZER, 2013, p. 24). Dito de outro modo, a formação estabelece o vínculo necessário entre a teoria e a prática, entre o conceito e a ação. A promoção desse ensino visa dar aos trabalhadores as condições de exercerem suas funções em “sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa” (KUENZER, 2013, p. 24). Essa forma de Kuenzer definir a politecnia vai ao encontro do que prega Saviani (1989, p. 18), o qual determina que a “politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual”. A politecnia seria a perfeita assimilação da teoria pela prática, de conceitos científicos “que estão na base da sociedade moderna” (SAVIANI, 1989, p. 18). Saviani segue esclarecendo que essa articulação tem de ser realizada para a completa formulação e assimilação dos conceitos por todos os indivíduos. A sociedade só pode se constituir de sujeitos que compreendem o trabalho em sua forma concreta se formular um ensino que possibilite essa compreensão.

A superação do modelo taylorista-fordista acompanha, segundo Pizzi (2002), no fim do século XX, uma demanda por mudanças no processo educacional vigente. As novas necessidades do mercado de trabalho, trazidas pelas significativas inovações tecnológicas, imprimem sobre a educação a necessidade de atualização, principalmente no Brasil, onde ainda impera o ensino articulado a práticas específicas dentro do modelo profissionalizante. Pizzi (2002) destaca que as mudanças tecnológicas exigem maior conhecimento do trabalhador, que anteriormente executava tarefas sem a necessidade de conhecer as nuances do processo. Não necessariamente essas mudanças significariam transformações na relação entre o trabalho e os sujeitos, de modo que isso apenas

significou uma “elitização” do saber operário, já que a especialização exigida se tornou maior e o número de vagas diminuiu.

As mudanças oriundas do processo de desenvolvimento tecnológico dos meios de produção exigiram que uma nova dinâmica de trabalho se formasse e, conseqüentemente, a educação se viu afetada. Conforme citado, os conceitos de politecnia anteriormente trabalhados por Saviani, em face do modelo taylorista-fordista, sofreram ressignificação, tendo em vista os contrastes que se desenvolvem na nova dinâmica de trabalho. O mercado de trabalho passou a exigir um trabalhador flexível, disciplinado, autônomo e comunicativo, entre outros. “A escola média dual, fundada na divisão geral entre ensino geral e profissional, estaria prestes a caducar, tendo que adaptar-se às necessidades do novo mercado de trabalho” (PIZZI, 2002, p. 138).

O novo padrão produtivo exigiria a formação de uma mão de obra articulada com as constantes alterações pelas quais o mercado de trabalho passasse, ou seja, a flexibilidade de um ensino polivalente. Pizzi (2002, p. 139) acrescenta que significaria um ganho para o grau de escolaridade do trabalhador, e “um certo esvaziamento, sob as relações de produção capitalista, das críticas ao trabalho que ajudaram a construir a proposta de ‘politecnia-escola unitária’”. Apesar dos problemas, alguns teóricos se empenharam em defender o ensino politécnico no país como forma de ofertar uma formação integral dos sujeitos e não meramente abstrata e desvinculada da realidade. Mas Pizzi (2002) coloca a própria proposta como abstrata e com diversos problemas conceituais. Ela conclui dizendo que a proposta perdeu força com a nova LDB, de 1996, que apresentou recuos em relação à educação profissional no país.

Para Ignácio (2009), os modelos educacionais pós-taylorismo-fordismo adotaram o aspecto de polivalência ou flexibilidade no Brasil. E assim houve uma universalização da educação básica “[...] e sua articulação a uma formação profissional de caráter científico e tecnológico defendida pelo Sistema Industrial brasileiro, o desejo de um ensino médio que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia” (IGNÁCIO, 2009, p. 192). De acordo com as reflexões do autor, as necessidades geradas pelo novo modelo de acumulação de capital e a exigência da polivalência na formação do trabalhador são os pressupostos para a ampliação do debate sobre a politecnia, aliadas ainda à criação dos Institutos Federais no início do novo século.

O que Ignácio (2009) defende é que a criação dos Institutos Federais oferece um campo de debate privilegiado para uma educação politécnica. Os pressupostos criadores dos IFs, em sua avaliação, fornecem as bases conceituais para a implantação de uma

educação que supere o ensino polivalente e implante definitivamente a politecnia. O autor esclarece que os conceitos de polivalência e politecnia se divergem, visto que um foi concebido como forma atualizada do processo de dominação das classes favorecidas. A polivalência, nesse sentido, seria apenas a manifestação pela qual a classe burguesa articula e perpetua as relações de produção social.

Não obstante, a exploração do trabalhador se dá mediante as constantes exigências efetuadas sobre sua formação, enquanto as vagas de trabalho se tornam diminutas. O capital estimula a competitividade dentro do próprio processo de ensino, mas não contribui em nada para a formação de sujeitos integrais e conscientes culturalmente, ou associados à concepção de trabalho concreto. A politecnia, já conceituada neste trabalho, seria oposta à polivalência, na medida em que compreende uma formação integral dos sujeitos em pleno acordo com as forças de trabalho ou a formação e a realização do trabalho concreto.

Frigotto (2011) esclarece que a eleição de um governo de esquerda, a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, poderia significar as mudanças necessárias à implantação do ensino integral⁹³ que a escola politécnica previa. Contudo, não tivemos efetivamente medidas que possibilitassem a mudança esperada, bem como os processos que se desenrolaram durante a gestão do petista mantiveram as aberturas para o capital. Frigotto (2011, p. 13) esclarece ainda que “[...] o esforço positivo da significativa expansão com a criação e interiorização dos IFET corre o risco de pautar-se pela fragmentação ou simples justaposição das disciplinas de fundamentos com as técnicas e tecnológicas”. Apesar disso, ele ainda reconhece que “a proposta do ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que têm marcado a formação profissional”. Mesmo assim, o autor ressalta que

⁹³ De acordo com a tese e os textos citados, embora Frigotto previsse que a chegada de Lula à presidência poderia significar a implantação do ensino integral, toda a luta do grupo de intelectuais hegemônicos dentro do GT 09 da ANPED sempre foi pelo ensino médio integrado, e não pelo ensino médio integral. Pode ser, que se a bandeira fosse o ensino médio integral, poderíamos ter nos aproximado verdadeiramente de uma prévia da escola politécnica. Por ora, a opção pela integração, aproxima a proposta dos intelectuais progressistas que mencionamos durante a pesquisa, de um ensino polivalente e não politécnico. O ensino médio polivalente compreende-se como aquele que prepara o jovem/trabalhador de forma a proporcionar uma certa plasticidade e, em situações adversas, capacitar-se para as novas funções. Afinal, se são verdadeiras as pesquisas que anos mostram que a maioria esmagadora dos alunos dos EMIs dos IFs procura os IFs para o ensino médio geral e não para uma habilitação técnica. De outro modo, somos nós, dos IFs, os primeiros a contribuir com a lei do mais forte, que neste caso, é a lei do capital. Há uma aula mais prática de plasticidade ou flexibilidade do que obrigar que um adolescente/jovem permaneça por três ou quatro anos estudando de forma compulsória conteúdos que não deseja?

não “é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção” (FRIGOTTO, 2011, p. 13).

Para Borges (2006), em se tratando das reformas educacionais realizadas pelo governo Lula, houve uma clara referência às obras de Gaudêncio Frigotto, que publicou diversas vezes criticando as medidas adotadas por Fernando Henrique Cardoso (FHC). A autora destaca que a crítica de Frigotto está vinculada à forma de governo exercida durante o mandato de FHC, com políticas neoliberais e a consequente prevalência do mercado sobre as políticas sociais. A tese de Borges (2006, p. 106) reserva um capítulo para analisar a herança social-democrata na produção intelectual do Brasil para, em seguida, produzir uma análise do pensamento de importantes militantes/professores que “nos parece, dos mais acabados [...] exercícios teórico-práticos”.

No entanto, ao se propor uma mudança, “a luta seria na direção de democratizar este Estado e não constituir um outro” (BORGES, 2006, p. 109). Há aí resquícios de um ideário — a crença na transformação do capitalismo por meio de reformas. Essa crença se apoiava principalmente na ideia de modificar, pela educação e democraticamente, o capitalismo para uma sociedade sem classes. Aquilo em que os pensadores marxistas associados ao pensamento de Frigotto acreditavam e explicitavam em suas obras era a transformação da sociedade capitalista por meio da educação, que mais se relaciona ao Estado de Bem-Estar Social do que com o socialismo (BORGES, 2006).

O que isso representa? Que o papel da educação e o modo como deveria supor as transformações da escola e da sociedade sofreram mudanças em relação ao original, devido às pressões políticas existentes. As condições materiais existentes e o desequilíbrio entre as forças impuseram “ou isso ou nada”. Esse é um argumento utilizado com frequência por Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta e Dante Moura, desde a edição do Decreto n. 5.154/2004.

Conforme apontado por Borges (2006), ainda que esses intelectuais progressistas do GT 09 da ANPED, não considerem o capitalismo como sociedade democrática, é certo que nutrem o ideário de uma transformação socialista a partir do interior do próprio capitalismo. Por isso, um projeto educacional integrador que se constitui de modo a dar margem a essa democratização, ou seja, o objetivo passa a ser ampliar a democracia e a cidadania por meio da ampliação dos direitos fundamentais, aqueles já reconhecidos pelo Estado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Reforma, mas não transforma, modifica, mas não muda.

O passado bate à porta. Em 2023, há a possibilidade de resgatar as lutas iniciais dos treze anos do PT (2003 – 2016). Para a maioria da massa de explorados do Brasil, a 3ª gestão do governo de Lula (operário, nordestino e líder sindical) ressurgiu com uma possibilidade em face do reposicionamento das questões e lutas que interessam à massa trabalhadora. Mesmo amadurecidos pelos “tombos” do passado, não podemos deixar de ter esperanças. Novamente, foram necessárias alianças com forças antagônicas, mas, dessa vez, supondo ser o único modo de vencer as eleições e fraturar o avanço de uma política ultraconservadora e reacionária, iniciada em 2016 com o golpe militar, judicial e midiático perpetrado contra a presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff, que, por sua vez, serviu como trampolim⁹⁴ para a eleição do genocida Jair Messias Bolsonaro.

A eleição do presidente Lula é o retorno do lulismo/neodesenvolvimentista, que vem procurando, nesse início de mandato, recolocar uma política de compromisso com certo processo de transformação social atrelado ao desenvolvimento industrial. Vale lembrar que ainda é cedo para qualquer tipo de avaliação, bem como cabe a conscientização de que as transformações estruturantes não nos serão dadas sem muita unidade e luta, tanto por parte da massa popular quanto de toda a massa de intelectuais, leia-se: “todos os homens são intelectuais” ou “todos os homens são filósofos”, ainda que não exerçam na sociedade a função intelectual, conforme Gramsci nos ensina.

O processo educacional está ancorado na realidade histórica da vida material. A escola não modifica a realidade da vida material, mas guarda uma relação de influência dialética com o todo do tecido social. Isso não quer dizer que a escola não deva ter um “programa” que aponte para a transformação da realidade a partir de hoje. Um “programa” que contenha a potência para a fermentação desse projeto de escola e sociedade “utópica”.

6.3 Educação politécnica – crítica da crítica

Nosella e Azevedo (2009) esclarecem que o princípio formador se baseia no objetivo final da formação, assim articulamos princípio e finalidade por meio do processo

⁹⁴ Não estamos colocando o PT, e os governos Lula e Dilma como (cordeiros) e as forças da direita, os militares, os setores do judiciário e os midiáticos como (lobos). Para nós, os erros cometidos pelo PT e pelos governos de Lula e Dilma tiveram um impacto significativo sobre essa trama.

de construção da intencionalidade. Formação humana é próprio princípio da formação. Os conteúdos em que a educação se estrutura são baseados em princípios que buscam um determinado fim. Uma emancipação humana sob as forças do capital passaria necessariamente pela formação de um princípio educacional que se baseasse na superação dessas forças, mas a emancipação não pode ser garantida pela educação, embora ela possa ser o princípio organizador e catalisador da mudança. Nesse percurso, o ideário defendido pela politecnia é o de articular a educação ao trabalho, no sentido estrito. A leitura de Saviani sobre a etapa da formação escolar para a qual deve ser destinada a formação politécnica está nos escritos do cárcere de Gramsci, como se observa:

A segunda etapa da escola unitária seria de, no máximo, seis anos de duração, ou seja, com 16 anos de idade o jovem já teria concluído todos os níveis da educação básica. Segundo Gramsci (2001), na sua época, essa etapa tinha o maior gargalo do processo formativo, porque não havia nenhuma diferenciação em relação aos anos anteriores. *A diferenciação máxima que poderia ser aventada era uma suposta maturidade intelectual e moral dos estudantes.* No entanto, o autor assinalou que essa diferença era apenas abstrata e se pautava somente na evolução cronológica (idade) e na experiência escolar acumulada. (AMORIM; ROCHA, 2022, p. 710, grifo nosso).

A etapa final da escola secundária italiana é correspondente ao nosso Ensino Médio, sendo considerada, ainda no século XXI, a etapa da evolução cronológica que carrega um desenvolvimento psicofísico propício à maturidade intelectual. As mesmas considerações estão sempre presentes nos argumentos dos intelectuais progressistas que defendem a politecnia como *chave* para a compreensão do dilema político-pedagógico que envolve os IFs. Para os intelectuais progressistas, no Ensino Médio deve ser dado ao sujeito a clareza sobre como a ciência se transformou em força produtiva para o capital; o conhecimento acerca dos princípios para a dominação das múltiplas técnicas, bem como a formação prática para a aprendizagem das múltiplas técnicas, ou seja, a politecnia.

Nosella (2016) questiona a associação entre o trabalho e a educação genérica e descontextualizada. O que carece de contextualização é o fato de que o trabalho, em sua forma abstrata, é alienante e não emancipatório, pois se a educação realiza a associação entre o trabalho abstrato e o ensino, não faz mais do que reproduzir as ideologias capitalistas. A atual forma social de trabalho se vincula diretamente às forças de trabalho abstratas, o que inviabiliza a realização de uma educação vinculada à categoria do trabalho concreto. Não obstante, Nosella (2016) realiza uma crítica ao termo “politecnia”, vendo-o como um conjunto de técnicas dirigidas ao exercício flexível do trabalho pelo

sujeito, sendo, nesse sentido, apenas uma forma de instruir os indivíduos a realizarem as diferentes formas de trabalho que a produção moderna exige, não significando em nenhum sentido a real emancipação. Para esse autor, os pesquisadores marxistas atribuem ao termo/conceito “várias técnicas”, o que não explica em sua totalidade o contexto ao qual se vincula, de modo que o termo “politecnicia” não traduz de forma suficiente as necessidades da educação contemporânea.

Nosella (2016) ainda tece críticas à apropriação etimológica da palavra politecnicia dada principalmente por Lucília Machado e Dermeval Saviani. O debate histórico sobre a questão semântica envolve importantes intelectuais/educadores brasileiros; contudo, dado o limite da nossa pesquisa, iremos propor apenas um elemento de síntese. Para nós, o debate impulsiona as pesquisas dos grupos de pesquisadores marxistas, não é semântico, mas epistemológico. O que, de fato, está em discussão é qual *práxis* pedagógica supõe como objetivo final a formação e a emancipação do sujeito ao fim do ensino médio?

Conforme citado anteriormente, a educação politécnica foi suprimida antes da promulgação da nova LDB, mas o termo voltou a ser explorado no início do século XXI, principalmente após a eleição de Lula. Mesmo assim, a sua concepção sofreu alterações, ao longo dos anos e pretensa efetivação nos Institutos Federais. O termo acabou se vinculando diretamente ao ensino profissional, na categoria inserida no ensino médio. O aparecimento do termo em documentos do governo, desvirtuado de sua origem e que não se restringia às necessidades mercadológicas, teve sua lógica invertida e direcionada à formação dos jovens de classes desfavorecidas para a inserção no mercado de trabalho.

Nosella (2010) ainda critica a forma como o trabalho profissionalizante se vincula à formação dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, fornecendo direcionamentos vinculados às lógicas do capital. Há de existir entre a escola e o trabalho uma ligação que não se sujeita às relações de produção, ao industrialismo. A conexão deve se pautar mais pelas características da humanidade, ou seja, pela necessidade de trabalho para a existência da vida humana. Muito mais próximo do que Marx trabalhou em sua conceituação sobre o trabalho concreto seria a compreensão do trabalho enquanto necessidade de realizar-se para-si.

O ser humano não pode realizar-se para-si, se não compreende as relações que se apresentam no mundo – a “trama” por detrás do conhecimento tácito das coisas –, mas os elementos essenciais do fazer humano, isto é, a existência só pode ser realizada enquanto produto de troca de experiências. Essas experiências acontecem no âmbito pessoal, na troca de informações, no relacionamento com os outros, com o mundo e com a natureza.

A compreensão da dinâmica que aí se apresenta articula-se de forma única aos processos que se realizam na forma harmônica como o ser humano vive em relação com a natureza. A harmonia não pode existir se o ser humano aliena a si mesmo da relação existente entre si e o mundo natural.

Nessa mesma direção, quando a esfera do natural entra no campo das relações humanas, a compreensão da necessidade de fazer para realizar-se, isto é, do trabalho como condição de afirmação da própria existência, torna-se consciente. Não há conscientização na abstração da técnica moderna, a dinâmica do trabalho industrializado priva a capacidade de compreender toda a dinamicidade que envolve o ser humano e o mundo. Dentro desse panorama, a educação que profissionaliza, que direciona o sujeito, não faz mais que tornar a alienação um movimento perpétuo que incapacita as relações sociais de compreenderem sua relação com o mundo natural.

O conceito norteador da nova institucionalidade dos Institutos Federais foi declarado por Pacheco (2011), ao afirmar que a educação politécnica orienta a forma de organização dos IFs. Dore Soares (2000) alerta para a forma como o termo é tratado por estudiosos, que deslocam o termo de sua originalidade e o desvinculam de seu propósito. A autora também afirma que a escola unitária gramsciana não pode se identificar com a politecnicidade, justamente por ser a superação dela. Ainda, Dore Soares (2000) compreende que houve um equívoco por parte dos teóricos brasileiros, que identificaram na politecnicidade o equivalente à escola unitária de Gramsci. Essa é uma afirmação que se desprende de Soares (2000) e, como evidenciamos, seguiram-se 23 anos de produção intelectual. Poderia o leitor perguntar: existem evidências capazes de demonstrar que Saviani identifica ou identificou a escola politécnica como equivalente à escola unitária de Gramsci?

No fim de 2021, em luto por milhares de mortes vitimadas pela Covid-19 no Brasil – dentre as quais muitas poderiam ter sido evitadas, se tivesse sido antecipado o processo de vacinação da população –, sob o manto autoritário e fascista do governo Bolsonaro, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) realizou de forma online o IV Nacional e III Colóquio Internacional intitulado *a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral*. A mesa de abertura do evento, *Em Defesa do Projeto de Formação Humana Integral para a Classe Trabalhadora*, coube a Dermeval Saviani. Durante sua fala, ele recuperou a disputa semântica entre ele e Nosella. Saviani (2021), lembrando de suas aulas de latim no

tempo de seminário católico, quer deixar *clarior quantum lux solis*, tão “claro como a luz do sol” e colocar uma pedra final sobre o referido dilema.

Gramsci tinha como referência para a proposta da escola unitária a experiência soviética, pois como expliquei à Revista Movimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em 2017, sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. Embora alguns colegas considerem que a visão da politecnicidade seja incompatível com a visão gramsciana, eu não compactuo dessa opinião, ao contrário, vejo uma convergência entre a ideia de politecnicidade formulada no empenho de uma nova educação no contexto da revolução soviética e a proposta gramsciana de Escola Unitária. (SAVIANI, 2021, *online*, transcrição nossa).

Saviani fez ponderações sobre o período de 1923-1924, em que Gramsci viveu em Moscou tendo contato prático com a experiência pedagógica da escola politécnica. Portanto, para o autor, escola politécnica seria a resposta à escola do trabalho, na qual Gramsci se inspirou. Supostamente encerrando um debate que ocupa há anos as pesquisas em trabalho e educação, portanto, encerrando a própria disputa teórica que colocou ao dilema político-pedagógico dos IFs. Citando a clássica obra de Manacorda (2013), *O princípio educativo em Gramsci*, Saviani (2021) esclareceu que Manacorda (2013) não deixou dúvidas quanto a ser a escola soviética uma fonte declarada na formulação da escola unitária de Gramsci. Para Manacorda (2013),

Ora, é muito importante que nos chegue finalmente de Gramsci a indicação explícita e direta do modelo existente de escola unitária, a ‘escola única do trabalho’, que ele tem presente de forma constante em suas reflexões. Do contrário, teríamos que nos contentar em supô-la, embora não pudéssemos deixar de fazê-lo [...] Agora, é ele próprio que nos diz ter bem presente não apenas aquela escola, mas o exato documento político do partido bolchevista no qual era fora delineada por Krupskaja e por Lênin e até mesmo a nota explicativa ao parágrafo em que se trata do tema que lhe é tão caro. (MANACORDA, 2013, p. 170, grifo nosso).

Essa interpretação hegemônica é recorrente nos documentos que fundamentam a concepção dos IFs. A nova institucionalidade se apropria do discurso do que vamos chamar aqui de “escola politécnica unitária”, a confusão teórica e o dilema, ainda que não intencionalmente, garantem o apaziguamento das forças do campo progressista. Com isso, o Decreto n.º 5.154 se torna mais palatável, porém, na análise do “conjunto da ópera”, o maestro (o Estado) opera a estrutura do sistema econômico capitalista. A

manobra busca efetivar o apoio de determinados segmentos da sociedade que se identificam com o desenvolvimento de políticas sociais. O que passa a ser “vendido” é o ideário de transformação social por meio do sistema educacional, o que se tem é a ocultação da perpetuação de um modelo de ensino que pouco contribui para a emancipação dos sujeitos, que continua a promover a alienação das estruturas do capital, muito distante do ideário que Marx tentava estabelecer para a formação de uma sociedade consciente de sua própria posição no mundo.

Para Nosella e Azevedo (2013), o que se verifica atualmente é o amplo incentivo ao ensino profissional dualista, bem como a concepção de uma educação humanista é um ideário que se perdeu, tanto para socialistas quanto para os populistas. O que ocorre, na visão dos autores, é uma divisão do ensino entre secretarias – uma responsável pela educação geral, com o objetivo de preparar para o vestibular; e a outra responsável pela formação profissional. Dore Soares (2006) também critica essa concepção atravessada na qual a escola se fundamenta. A realidade em que deveria se basear todo o processo de ensino não se constitui como objeto de ensino. A abstração tem sido levada como a causa última de currículos escolares do ensino básico, e, do mesmo modo, a escola tem servido ora como ambiente propulsor à formação superior, ora como objeto de formação técnica profissional estigmatizante, ou mesmo como desculpa de sua necessidade inerente.

A crise da escola perpassa as concepções que a ela são atribuídas. A escola perdeu o sentido para muitos jovens que a frequentavam, o motivo é o contínuo distanciamento de uma realidade que nela não se apresenta. A desconexão com o mundo já é um problema diagnosticado por Marx em relação ao trabalho. A educação, ao invés de promover a união do ser humano com a cultura, com as essências vitais e com a natureza, torna-o mais distante e alienado de sua verdadeira condição natural. A escola hoje é vista pelos jovens apenas como meio de garantir um lugar na universidade, ou algum tipo de trabalho qualquer. Ela não é mais vista como o ambiente geracional de autonomia e independência intelectual, como deveria ser.

Entre os jovens não se encontra opiniões que destaquem como a escola os ajudou a se articularem dentro do universo das possibilidades que o mundo lhes oferece, isso porque a escola não prepara para a vida em si, ela se tornou apenas mais um passo numa formação contínua e desconectada com a essência do mundo. Essa contínua busca por algo do qual se alimentam os mais variados temores e problemas não cessa, já que a escola não faz outra coisa senão incentivá-la. A competição se tornou uma marca registrada da educação básica, na escola não se ensinam valores de comunidade e relação com o

mundo, a escola busca um tipo de ensino no qual o objetivo é sempre vencer em um constructo ordenado pelas estruturas do capital.

Os objetivos da educação politécnica – de dominar diversas faces das técnicas de trabalho, a fim de se compreender o trabalho em sua totalidade – em sua concretude, não significam a compreensão necessária que a educação precisa oferecer ao exercício pleno e emancipatório dos sujeitos. Os domínios da técnica tão somente realizam a articulação necessária dos homens aos preceitos dos pressupostos teórico-práticos, que lhes oferecem uma compreensão significativa e ampla, mas não o suficiente para compreender toda a dinâmica da vida.

Não obstante, a desvirtuação que o termo sofreu ao longo dos anos o reduziu ainda mais a mero instrumento de domínio de técnicas, que confere aos estudantes certa flexibilidade ao exercício profissional. Essa forma de encarar a politecnia vai de encontro a Gramsci (2001), que considerava a educação politécnica insuficiente para fornecer os meios necessários à emancipação dos sujeitos. A condição de subalternidade é, nesse sentido, perpetuada pela heteronomia que se desenvolve ao desarticular o ensino e introduzi-lo em um sistema multiforme que torna evidente a fragmentação que a escola oferece. É mais evidente ainda diante da situação brasileira, com sua multiplicidade de formatos de ensino.

A justificativa para esse modelo é apresentada por Ciavatta e Ramos (2011), que sustentam a necessidade de uma profissionalização articulada ao ensino médio devido à incapacidade de os grupos subalternos articularem, de forma autônoma, na realidade concreta, os meios para o acesso ao ensino médio, e, somente então, a profissionalização através de um curso técnico e/ou ensino superior. Isto posto, a profissionalização dos adolescentes/jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora, estaria posta em um movimento contraditório de ‘travessia’ para a instauração do verdadeiro ensino unitário e omnilateral.

Todavia ainda é necessário distinguir o grupo de intelectuais progressistas (Frigotto, Ramos, Ciavatta etc.) que temos citado como defensores do EMI, e, portanto, da profissionalização precoce. Esse grupo de pesquisadores, por um lado, propõe os IFs e/ou Ensino Médio de modo a se contrapor às propostas do capital. Por outro lado, é verdade que a forma como defenderam o ensino médio profissionalizante, em alguma medida, acabou indo ao encontro de propostas vindas do espectro político oposto (a direita). As tentativas que se sucederam ao final do século XX, de se ocupar democraticamente os espaços sociais, por grupos que historicamente viviam à margem

da conjuntura social, elevaram a necessidade de se criar parâmetros para a implantação de modelos educacionais que estabelecessem as medidas necessárias às mudanças sociais. Nesse sentido, Lenzi (2019) acredita que Gramsci foi utilizado como aporte teórico a essas justificações. Todavia, de forma contrária àquela defendida por Gramsci, a intelectualidade então, tentou justificar a implantação de uma cultura do trabalho nas escolas e defender a profissionalização precoce dos jovens, efetuando o direcionamento ao mercado de trabalho de forma completamente alienada face as questões culturais.

Para Lenzi (2019), justificações a partir de Gramsci podem ser verificadas no modo como esses intelectuais progressistas tensionam em seus textos a conjuntura atual da sociedade brasileira. Isso se verifica em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que aludem ao fato de que a sociedade brasileira, fustigada por questões de ampla desigualdade, obriga os jovens de baixa renda a se profissionalizarem antecipadamente, bem como a realização do ensino se configura como travessia para a sociedade de cunho socialista e igualitária, na qual o ensino irá realizar a unificação e integrar todas as classes. Essa concepção é derivada do entendimento de que a transição da sociedade capitalista para a socialista deve ser articulada de forma lenta e gradual, sem a tomada violenta do poder por parte das classes subalternas.

A travessia deve garantir a equalização das forças gradualmente e transformar a sociedade, também de forma muito lenta, numa sociedade indiferenciada, ou seja, sem classes. Esse “reformismo” busca a adesão de políticas públicas que ampliem a formação profissionalizante e lentamente “humanizem o capital”. Nosella (2015) critica a concepção de travessia por não acreditar que possa ser possível realizar uma quantidade significativamente suficiente para “humanizar o capital”. Mais do que isso, ele acredita que os intelectuais que defendem a travessia se enganam ao acreditarem nisso, ainda que a ilusão com a qual defendem o ensino profissionalizante seja facilmente cooptada pelos interesses do capital. A profissionalização não só não pode oferecer a mudança gradual, como também se faz contrária a uma revolução ao naturalizar as relações de produção.

Dias (2021) descreve a travessia como uma dialética conceitual, e, em seu texto, sustenta que, para os defensores da travessia, sob o contexto da sociedade capitalista só é possível construir o socialismo através do ensino profissionalizante. Para esses defensores, na impossibilidade de escolher o ideal (ótimo), ou seja, o Ensino Médio Unitário, aceita-se o possível (bom) o Ensino Médio Integrado ao profissionalizante. Logo a travessia seria o único caminho, necessário e provisório, para a construção da sociedade socialista. Ocorre que a travessia, nessa perspectiva para Dias (2021), é

ênfatisada como ‘meio termo’, uma alternativa viável que, na verdade, seria mais um acordo ou até uma concessão à burguesia, que, sob um determinado contexto desfavorável, como desemprego, jovens ociosos, "dura realidade socioeconômica do país" etc., configuraria uma alternativa viável.

O erro desse pensamento, segundo Dias (2021), está em transformar a tese da oposição profissionalizante de forma mecanizada como parte integrante da antítese socialista composta pela educação omnilateral e pela formação pelo trabalho. Contraindando os defensores da travessia, Dias (2021) apresenta uma síntese com a qual concordamos: “assim, a emancipação humana não permite *a priori* concessões essenciais em sua bandeira de luta, ao contrário, exige uma resistência intransigente que vai permitir uma efetiva luta pela emancipação e humanização, em direção ao fim da exploração de classes.” (DIAS, 2021, p. 279).

6.4 A tradutibilidade da escola unitária

No dicionário gramsciano, Boothman (2017) esclarece como Gramsci considera difícil a tarefa de se traduzir termos de uma língua a outra. Isso se deve, em princípio, ao que Gramsci alega como impossibilidade de existir uma equivalência matemática entre as línguas, as nuances que as determinam, o contexto e as conotações são impossíveis de serem reproduzidas. As diferenças significativas entre as línguas podem significar consideráveis diferenças de terminologia, assim os problemas de tradução e significado se tornam relevantes e a ordem ou significado original se perde.

Gramsci (2001) compreende a tradução não como algo restrito à linguagem e à formulação de conceitos teóricos, a tradução é também ato político, manifestação genuína de uma força que busca a mudança cultural. A efetiva tradução envolve a compreensão de algo que vai além das palavras, o contexto histórico-cultural e o gérmen do nascimento da teoria importam tanto quanto a palavra. Na verdade, só se pode traduzir e compreender genuinamente uma teoria se a compreensão do momento cultural for efetiva. Dessa forma, a tradutibilidade se estende ao campo da *práxis*. Para que culturas diferentes possam ser traduzidas, faz-se necessária a compreensão recíproca ou a semelhança entre suas bases sociais.

Boothman (2017) destaca a necessidade de uma base marxista no contexto da tradução, para que se efetive a correta forma de elucidar os conceitos da teoria. A prática

não pode se relacionar à teoria, se os conceitos se tornam incompreendidos dentro de um universo cultural distinto. Dito de outro modo, não pode compreender a teoria se a cultura não conservar semelhanças práticas, a ausência das semelhanças torna a tradução incompreensível, já que a prática não se confirma. Apesar disso, a tradução articula propósitos e formas diferentes de concepção teórica.

Na tradução da filosofia da *práxis*, os termos se adequam à realidade a que se destinam. O que Marx propôs em determinado espaço/tempo é efetivamente transformado dentro de uma outra realidade histórico-cultural. Gramsci conserva muitos elementos do marxismo, mas traduz a filosofia da *práxis* para uma realidade distinta da do alemão, o que sugere ressignificar conceitos que se moldem a essa realidade. O mesmo acontece ao se traduzir as teorias gramscianas no Brasil, o que pode ser equacionado não é literalmente toda a forma do conceito, sua adaptação se torna necessária à medida que a realidade brasileira é distinta da italiana. O próprio tempo, nesse caso, entra em questão. As mudanças significativas entre as distintas épocas exigem a ressignificação das teorias na própria realidade, isto é, um atualizar-se à luz dos novos tempos. As complexas relações que envolvem a tradutibilidade exigem que ela seja efetuada com cuidado e dentro de seu contexto específico.

Dentro desse contexto, ainda que Gramsci tenha tido relação com os marxistas pedagogos soviéticos, que propuseram o ensino politécnico para uma realidade muito específica, o desenvolvimento do termo/conceito “escola unitária” em Gramsci não foi apenas uma tentativa de ressignificar⁹⁵ conceitos e conteúdos produzidos pelos pedagogos russos, o que Gramsci pretendeu foi apresentar uma alternativa contrária à proposta pedagógica fascista do primeiro ministro da Instrução Pública – Giovanni Gentile (1923-1924).

Sobral (2016) bebe na fonte de Marx e Engels para explicitar essa contradição: “[...] por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais [...]” (MARX E ENGELS, 1992, p. 96 *apud* SOBRAL *et al.*, 2016, p. 12). Como o refletido por Sobral *et al.*, (2016), as bases teórico-filosóficas de uma concepção de

⁹⁵ Toda ressignificação de um conceito/termo deve ser entendida como uma opção pelo reformismo, seja ele de direita ou esquerda. Não é possível modificar as estruturas sociais sem uma radicalidade revolucionária. A estratégia da integração, tal como a implementada nos IFs, não apresentou essa radicalidade. No entanto, reconhecemos que, no que diz respeito às contradições, os IFs são um espaço para o desvelamento e o conhecimento da sociabilidade em que esses adolescentes/jovens estão inseridos.

educação perspectivada pelo desenvolvimento pleno – omnilateral das capacidades humanas, sintetizadas na proposta político-educacional de Gramsci, estão “[...] fundamenta[das] nos pressupostos marxianos nos termos da educação unitária, que tem como base o trabalho como princípio educativo” (SOBRAL *et al.*, 2016, p. 12).

Conforme Gramsci (2001), ao se fazer filosofia da *práxis*, é necessário que se tenha consciência de sua historicidade e de seu lugar no espaço/tempo, pois seria ineficaz interpretar os conceitos russos à luz de uma realidade distinta e complexa. Além disso, Gramsci (2014) critica a apropriação de conceitos da filosofia marxista para a concepção de ideologias que buscam fundamentar políticas ou ações que em nada contribuem para a transformação social. São apropriações intencionais e estratégicas para a manutenção da hegemonia dominante. O processo de ressignificação primeiro esvazia o conceito, para depois ressurgir com um conteúdo amplo e difuso. Nos capítulos 2 e 3, diferenciamos e apontamos como alguns conceitos como cidadania, democracia, liberdade etc. estão ressignificados pelo capital. Onde mora o perigo? O esvaziamento e/ou confusão teórica esconde as intenções da lógica do capital.

Gramsci (2007) ainda esclarece que a cultura e a ciência são o produto das relações do ser humano com a natureza, não podendo considerá-las acima de si mesmo. Sua atividade primária é o trabalho e sua relação com a natureza, justamente daí deriva toda a conjuntura social. As considerações de Gramsci a respeito do tema ainda elucidam que a construção do sujeito é determinada por suas relações sociais. Constantemente, o ser humano se vê diante de problemas estabelecidos socialmente, os quais são construções históricas e temporais que delimitam um conjunto de possibilidades. A própria não escolha se torna uma perspectiva diante da passividade com que os indivíduos escolhem lidar com o espectro de possibilidades.

Nesse sentido, a educação sofre influenciada por um fluxo de possibilidades presentes na sua construção ao longo do tempo. O passado auxilia na compreensão do presente e pode significar a construção de possibilidades futuras, a delimitação delas elege a educação presente e toda sua constituição vai definir a sociedade que virá. O todo complexo e suas determinações estão inseridos dentro de um conjunto de possibilidades que se estende diante de uma linha do tempo, as construções que se originam das escolhas realizadas não são dadas, mas mediadas pelas determinações sociais.

A escola unitária de Gramsci (2007) parte do princípio humanizador do ser humano, essa humanização é a reconexão do ser humano com o trabalho que lhe origina, que lhe dá existência. Ainda, que parte dessa conexão para o ser social, que se articula

em meio à sociedade e a dirige. Aqui, o ser humano não é mero espectador de sua própria vida, ele é quem toma as rédeas e articula seu próprio destino, e mais do que isso, é força de transformação social, luta pela própria natureza e pela sociedade em que vive. Mediado pelo trabalho, a natureza e o ser humano se relacionam e potencializam a capacidade de Ser do ser humano.

Assim, a escola de Gramsci não apregoa contra a indústria ou contra a economia, ela ataca o protótipo de ser humano que a escola cria para o trabalho, ela vai contra os ensejos do capitalismo que alienam e impedem que o sujeito enxergue de forma consciente as “tramas” que movem o mundo. Gramsci (1980) rejeita a possibilidade de articulação entre a escola e o trabalho produtivo no ensino secundário; porém, para o marxista italiano, escola é trabalho, pois “a escola, quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e, vice-versa, quem trabalha a sério apenas com enorme força de vontade pode instruir-se” (GRAMSCI, 1980, p. 60). Para o pensador, primeiro o ser humano deve se formar como sujeito histórico e só posteriormente deve se instruir para o exercício do trabalho.

Dessa forma, a escola profissional é antagônica à escola desinteressada. Gramsci (1980) argumenta que as escolas profissionais se apresentam com cunho democrático, prometendo facilitar o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, numa realidade clara de crise estrutural. Essa narrativa esconde o caráter destrutivo do neoliberalismo e do processo de reestruturação produtiva da era da acumulação flexível cujos resultados nefastos são o desemprego e a intensificação máxima do processo de precarização do trabalho. A lógica é: privilégios existem e são para todos, basta luta e mérito. O que determina o sucesso é o esforço pessoal do sujeito, sua capacidade de empreender.

No Brasil, Nosella (2016) defende que os textos gramscianos foram utilizados como subterfúgio para a justificção de um ensino profissionalizante no país. O resultado de tal articulação entre o conjunto teórico de Gramsci e a profissionalização precoce pode ser efeito de uma tradutibilidade equivocada e descontextualizada do conjunto social brasileiro. Os teóricos que produzem a articulação entre a escola unitária, a politecnia e o ensino profissionalizante, conforme visto no item anterior, justificam essa trajetória como “travessia” para a instauração definitiva dos ideários gramscianos.

Contrariamente, Nosella (2016) vê a interpretação do ensino médio brasileiro como se fosse apenas uma fase intermediária de ligação entre o ensino fundamental e o ensino superior ou profissional/técnico. Longe de ser enxergado como etapa autônoma da formação dos jovens, o ensino médio tem sido visto como etapa de direcionamento dos

adolescentes. Nosella (2016) compreende de forma conciliar a Gramsci a etapa do ensino de adolescentes, conforme o autor a adolescência não tem sido encarada da forma como deveria, o adolescente não é mais uma criança como no ensino fundamental, mas também ainda não é o adulto responsável por tomar todas as decisões de sua vida. A fase da adolescência, vivida durante o ensino médio, deve ser considerada como etapa à parte, o adolescente não deve ser tratado como criança, nem como adulto. O ensino médio, da mesma forma, precisa ser tratado de forma exclusiva, ele não é mais o ensino fundamental, mas também ainda não é o ensino profissional/técnico ou superior.

Essa distinção necessária à identidade, tanto do adolescente quanto do ensino médio, foi esvaziada. A consequência foi a perda da identidade, o adolescente não sabe o que quer realmente, assim escolhe qualquer profissão ou aquela que promete maiores ganhos. O ensino médio propedêutico oferece uma base sólida de formação geral: é de preparação para o ensino superior, no caso das elites; e profissional, em se tratando da classe trabalhadora. Nosella (2016) esclarece que, na visão de Gramsci sobre a formação de um sistema unitário de ensino, o objetivo-fim, explícito, é a formação culturalmente ampla, que, por ser emancipatória, amadurece o sujeito, que poderá fazer suas escolhas de maneira livre.

Para Nosella (2016), a concepção dos socialistas reformistas — bem como a formação profissional da classe trabalhadora por meio da expansão de escolas técnicas/profissionalizantes de maneira livre — é a expressão da ausência de uma bandeira que se coloque hoje, e não amanhã, como radical e revolucionária. Esse tipo de ensino, a integração da formação geral à profissionalizante, é facilmente cooptado pela classe dirigente, ou seja, os jovens acabam se transformando em burgueses, ou são absorvidos por um sistema atrativo e atraente. Nesse sentido, o reformismo é igualmente um adversário para a concepção do modelo da escola unitária de Gramsci.

A nova hegemonia política cogitada por Gramsci prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional. (NOSELLA, 2016, p. 132).

Saviani (2021), durante a mesa de abertura do *IV Nacional e III Colóquio Internacional de EPT do IFRN*, resgatou discussões relacionadas ao ano de 2017, quando foi entrevistado por Percival Silva, para a revista *Movimento Revista de Educação*. Na

leitura do texto de Saviani (2017) fica evidente a discordância sobre a impossibilidade de se aliar a politecnicidade à escola unitária de Gramsci. O autor afirmou ver uma convergência⁹⁶ entre o conceito de politecnicidade e escola unitária, apesar de Gramsci nunca ter citado o termo politecnicidade em seus trabalhos, mesmo tendo visitado e tido contato com a experiência russa, além de a utilizar para fundamentar sua proposta de escola unitária.

Em certa parte da entrevista, para defender que sua visão está relacionada ao pensamento de Gramsci no que diz respeito à escola desinteressada – e parece que para conectar seu pensamento como postulado por Gramsci – Saviani (2017) faz uma crítica ao atual sistema de ensino brasileiro por pressionar os jovens para a escolha precoce pela profissão. Por isso, para Saviani (2017), adolescentes de 15 anos⁹⁷ se veem obrigados a decidir por uma carreira profissional muito antecipadamente. Como ainda não dispõem da maturidade exigida para tal tarefa, recorrem aos professores, pais e demais adultos em busca de orientação. Essa orientação se torna determinante para a escolha do jovem, que acaba optando por pressões externas. Para o autor, nem mesmo ao ingressar no ensino superior, aos 18 anos, o jovem tem clareza da escolha efetuada, e, muitas vezes, acaba desistindo, se possuir algum privilégio.

Temos plena concordância com as afirmações de Saviani (2017), é exatamente por isso que escrevemos contra a profissionalização precoce tal como é executada nos EMIs das redes estaduais e federais. Mesmo diante das afirmações acima, Saviani e a maioria dos intelectuais progressistas do GT 09, *Trabalho e Educação*, da ANPED, pressupõem na noção de travessia a integração entre formação geral e ensino profissional, apesar de sustentarem ser um caminho necessário e provisório. Em outras palavras, não é apenas a proposta deles (do capital) que leva o adolescente/jovem à profissionalização

⁹⁶ Convergência não é identidade, contudo, o que se desprende de sua palestra em novembro de 2012, é que escola politécnica em sentido *stricto sensu* para Saviani (2021) guarda relação de identidade com a escola unitária de Gramsci.

⁹⁷ Falar da idade do sujeito a quem se destina o ensino médio é um tema complexo, seria necessária outra tese. Destacamos desde as primeiras páginas da pesquisa nossa inquietação quanto a obrigatoriedade da profissionalização precoce como única alternativa para o adolescente. Afinal, a condição para quem busca o ensino médio nos IFs é a profissionalização precoce. Gaudêncio Frigotto, certamente, o intelectual orgânico marxista com maior influência nas leituras sobre a concepção de criação da nova institucionalidade dos IFs, por várias vezes, afirmou que a “profissionalização precoce” foi o que de pior aconteceu na política para o ensino médio. Em entrevista sobre os problemas e contradições da contrarreforma do Ensino Médio, imposta em 2017, afirma: “*voltamos, com a imposição da “escolha” dos itinerários formativos pelo aluno precocemente, à década de 1940 da não equivalência de diferentes ramos de ensino.* (FRIGOTTO, 2019, *online, grifo nosso*)

Entrevista disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/593618-a-revolucao-4-0-e-a-reeducacao-das-logicas-das-revolucoes-burguesas-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto> acessado em: 17 de mar. de 2023.

precoce. O campo hegemônico do GT 09 (dos progressistas) quando impõe aos adolescentes/jovens dos grupos subalternizados os EMIs, tais como os oferecidos pelos IFs, está encaminhando os filhos e filhas dos trabalhadores para a profissionalização precoce. Não há dúvidas de que estamos diante de dois projetos antagônicos, a escola pensada pelo capital e a proposta elaborada pelo campo hegemônico do GT 09. No entanto, ao não romper com a lógica da profissionalização no ensino médio, continuamos a ter uma escola voltada para dirigentes e outra para dirigidos.

Embora reconheçamos as diferenças entre a concepção de Educação dos intelectuais que estão a serviço do capital e a dos intelectuais progressistas do GT 09; em ambos os casos a finalidade do Ensino Médio é a mesma profissionalização precoce, com mais ou menos ‘tempero’ de formação geral. Dias (2021) sustenta, contra a perspectiva defendida pelos intelectuais progressistas do GT 09, que

é preciso, mesmo reconhecendo a contradição inerente da realidade, problematizar a possibilidade dar passos à frente em direção a outra “realidade” que, aliás, parece mais um projeto utópico, realizável no futuro, ou seja, se realmente leva à emancipação humana ou se permite a conservação social. (DIAS, 2021, p. 279).

No que diz respeito ao debate sobre a *tradutibilidade* do pensamento pedagógico de Gramsci para a realidade brasileira, Dore Soares (2004, *online*) sustenta que:

Uma das explicações para compreender as dificuldades que cercam o debate sobre o pensamento pedagógico de Gramsci relaciona-se ao fato de que grande parte das propostas elaboradas no campo democrático e popular fundamentam-se na expectativa de uma revolução social, derrubando todas as instituições do capitalismo. Sob a expectativa de uma tal revolução, as aspirações populares de acesso à escola são tratadas de modo instrumental, como tática de “enfrentamento” do Estado, já que, estrategicamente, seria impossível começar a construir uma escola democrática no contexto do capitalismo. Ouvimos falar de uma “escola possível”, de uma “escola tradicional” com tintas revolucionárias modernas, de uma “escola politécnica”, de uma “escola nova” dos trabalhadores São modelos educacionais que, inspirados no movimento operário do século XIX e/ou prendendo-se a relações históricas e políticas superadas, apontam, na prática, para a negação da escola existente.

Dore Soares (2004) acredita que a discussão acerca do pensamento gramsciano no Brasil possui uma escassa compreensão dos significados que Gramsci atribui à luta hegemônica por maior espaço das classes populares dentro da sociedade como um todo, incluindo a escola. A ampliação do acesso democrático se veicula diretamente à

ressignificação do ideário educacional, a autora lamenta que o pensamento teórico de alguns autores brasileiros continue agarrado a modelos de escola contraditórios e apregoados à queda do socialismo real. Ela destaca que nem mesmo com o fim da experiência socialista e seus métodos de ensino alguns intelectuais brasileiros se desvincularam dos modelos que claramente foram incapazes de se estabelecer na experiência soviética.

Dore Soares (2004), que possui ampla pesquisa sobre a questão da escola politécnica, acredita que a confusão teórica se deve ao fato de o conceito de escola politécnica ter sido pensado em tempo/espaço profundamente diferentes do encontrado posteriormente, quando Gramsci fundamentou a escola unitária. A politecnicidade se localiza, consoante as ideias de Marx, em uma sociedade distinta e marcada pelas restrições classistas existentes numa sociedade ainda em desenvolvimento industrial. Gramsci, em um momento histórico diferente e em pleno desenvolvimento industrial, aprofundou a concepção marxista de educação, complementando-a para o que ele próprio chamou de Estado Integral.

A confusão estabelecida entre os termos aprofundou, segundo Dore Soares (2004, *online*), a dualidade do sistema de ensino brasileiro, de modo que “a ideia de escola unitária, apresentada por Gramsci, tem como horizonte a luta pela igualdade social: daí a ideia de “unitária”, que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados”. Essa luta não é realizada a um só golpe, ela é ampliada democraticamente por meio da cultura, da ampliação do acesso as diferentes formas de cultura, até sua unificação em uma única classe.

6.5 Confronto teórico e ideológico

Durante nosso percurso, temos procurado historicizar os dilemas que dão um “rosto” aos IFs, mas que precisam ser superados para que o novo deixe de ser energia e/ou potência e se realize como ato. Não é uma questão de fácil solução. Por certo, os dilemas político-pedagógicos postos aos IFs participam dos problemas de uma sociedade concreta. Outras determinações se colocarão simultaneamente contra um movimento de mudança e, se não tínhamos o acúmulo necessário de força no período 2003-2016, precisamos ter ciência de que, durante o período de 2023-2026, para que a luta hegemônica se instale e se desenvolva, é fundamental a análise das relações de força.

Sobre o refletido acima e considerando os dilemas político-pedagógicos, recorreremos mais uma vez ao marxista italiano Antonio Gramsci em sua anotação “Análise de Situações. Relações de Forças”:

1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não esteja em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações (verificar a exata enunciação destes princípios) (GRAMSCI, 2007, p. 36).

Até aqui, conduzimos toda a nossa argumentação sem nos ocuparmos explicitamente de um tema fundamental e motor de toda a discussão iniciada, principalmente no início dos anos de 1980 na ANPED, denominado “GT Trabalho e Educação”. O debate sobre o conteúdo formativo que melhor representa as aspirações e necessidades dos grupos subalternizados se localiza sincronizado com as pesquisas no campo educacional que busca compreender as relações do mundo do trabalho, o capital e a educação (Lenzi, 2019). Para conhecimento geral, dentro do GT, tem-se importantes escritos que expressam distintas posições que opõem Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado a Paulo Tumolo e Paolo Nosella.

Em síntese, existe um consenso – a categoria trabalho é o princípio educativo específico do ensino médio. A questão é: a que tipo de trabalho se refere quando esses intelectuais sugerem um princípio educativo? Concluída a “caracterização”, repito a anotação de Gramsci em “Análise de Situações. Relações de Forças”, de que os dilemas político-pedagógicos dizem sobre “relações de forças” e a questão do “trabalho como princípio pedagógico”. Esse não é um dilema que *atormenta* a nova institucionalidade. Por isso, embora não seja um tema tangencial, será pouco explicitado em nossos argumentos.

Para Tumolo (2011), existe uma confusão teórica pontuando sobre isso. Ele se refere a Frigotto e Nosella, ao indicar caminhos diferentes na compreensão de trabalho como princípio educativo. O que Tumolo esclarece é que Frigotto analisa o trabalho como princípio educativo sob a ótica marxista e, mesmo sob uma leitura gramsciana, declara ser o trabalho um meio de educação para a compreensão do ser humano como produtor de valores de uso. Para a perpetuação da existência humana e para sua sobrevivência, o trabalho se insere no contexto educativo sob a égide da necessidade.

O que dá a entender é que Frigotto analisa o trabalho como princípio educativo em sua associação com a necessidade e promoção de valores, o que é contraditório aos objetivos de uma sociedade que busca o fim da dualidade e atribuição de “valores” ao trabalho especializado. Já em Nosella, Tumolo (2011) observa que não há menção a categorias de valor, de uso, ou troca em relação ao trabalho como princípio educativo. A tradução de Nosella, na leitura que faz das teorizações de Gramsci, está mais vinculada ao ideário de escola desinteressada, e, conseqüentemente, à atribuição valorativa do trabalho como princípio educativo, sem, contudo, ser subjetivo. Dito de outro modo, Nosella busca garantir a interpretação de Gramsci em sentido estritamente cultural: o trabalho se insere como aspecto formativo e delineador de uma cultura superior e ampla. É o trabalho em seus aspectos aqui já referenciados.

Essa associação valorativa do trabalho — com base nos teóricos que defendem a concepção dos IFs como *travessia* — dificulta a leitura do trabalho como princípio educativo nos moldes propostos por Nosella e outros que não realizam a associação entre trabalho e valor, apenas como referência para a relação entre ser humano e mundo natural, ou mesmo como afirmação de existência. Essas contradições impedem a leitura unívoca das conceituações de Gramsci em referência ao campo educacional e geram significações múltiplas promotoras da acentuação de interpretações equivocadas que não contribuem para a formulação de um sistema de ensino unitário.

A proposta de Gramsci é a escola unitária. Conforme discutido, as teorizações acerca do termo têm sido alvo de debates entre grupos distintos de intelectuais brasileiros. O grupo hegemônico do GT 09 – Trabalho e Educação da ANPED, defende que a escola unitária, seu ideal, esteja necessariamente vinculado, como dito anteriormente, à ideia de “travessia”. Que em outras palavras, seria um estágio, necessário, na qual a sociedade capitalista precisa se manter por um tempo (indeterminado), até que se efetive a unidade e o fim da distinção entre as classes, tanto dentro da escola quanto da sociedade.

O outro grupo de intelectuais divergentes do GT 09 – Trabalho e Educação, capitaneados principalmente por Nosella, defende que o grupo hegemônico do GT 09 faz uma tradução equivocada do que seria a escola unitária de Gramsci. Para o grupo divergente, a escola unitária não faz associações diretas com o trabalho produtivo, não visa à formação profissional, mas tão somente busca dimensionar o campo cultural e enfatizar a necessidade do trabalho para a vida humana. O ser humano, nesse sentido, só pode afirmar a si mesmo, ele só existe mediante o trabalho que efetua sobre a natureza. Essa concepção não tem vínculo algum com profissões específicas ou especializações

dentro de determinadas áreas do conhecimento humano. Ela busca resgatar o que obviamente se considera perdido na sociedade do capital, o vínculo do ser humano com o trabalho concreto, com a natureza.

O trabalho concreto é a forma como o ser humano se vincula à natureza e dela extrai uma espécie de essência de seu próprio ser. Ele se reconhece como parte integrante da mesma natureza que lhe fornece a subsistência, ele a transforma e, na mesma medida, é transformado por ela. O trabalho estaria então diretamente vinculado à essência do ser, parte vital de sua própria consciência de mundo. O reconhecimento dessas condições, aliado à atuação consciente no universo do natural, é a forma pela qual o sujeito se emancipa dos controles rígidos exercidos por formas autoritárias e ideológicas de sociedade. Estes são os preceitos educacionais pelos quais Gramsci teria concebido seu ideal de escola unitária. Dias (2021), Dore Soares (2000), Lenzi (2019) e Nosella (2016), vejam bem, não são contrários à concepção politécnica. Eles reconhecem o conceito e sua pertinência, mas argumentam que é um termo/conceito insuficiente como bandeira de luta para a emancipação do sujeito, ou seja, para a constituição de um novo sujeito ético-político. Salientam, por fim, que o termo/conceito politécnica não se confunde com a concepção de escola unitária de Gramsci.

Determinada no sistema capitalista, a divisão social do trabalho aliena o ser humano de todo o processo produtivo e, conseqüentemente, torna sua concepção sobre as relações entre o humano e a natureza abstrações que dizem pouco ou nada sobre sua própria existência. Dito de outro modo, a relação capitalista de trabalho retira todo o sentido que o trabalho deveria oferecer aos homens. Sua não compreensão da relação entre ser humano e natureza o torna sujeito heterônomo, facilmente subjugado por outras estruturas sociais. Sua própria condição de subjugação não lhe é consciente.

Nesse sentido, abstraído de sua própria relação com o mundo, o ser humano não consegue estabelecer sentido para as relações que se desenvolvem em sua própria vida. O que se origina daí é a alienação ante ideologias e crenças que o cercam e o tornam sujeito heterônomo e mistificado de sua própria existência, ou seja, na inexistência de uma relação emancipada com a realidade, o ser humano se vê preso a “folclores” e dogmas, em que a consciência, o real, não pode alcançar. O desvincular-se da realidade, a sujeição a abstrações e “folclores” tornam os sujeitos suscetíveis aos dogmatismos e/ou discursos metafísicos.

Assim, inserem-se nessa concepção marxista, da relação do ser humano com a realidade, e, portanto, com a natureza, as traduções de uma educação unitária que busque

justamente se sobrepor a todo dogmatismo e “folclore” que subjagam o ser humano e o rebaixam a uma categoria de não ser ele próprio quem é. O que Gramsci teorizou, apesar de conter muitos elementos marxianos e marxistas, é complementar a eles. Oferecendo à realidade italiana suas contradições históricas, sociais e educacionais, ele constrói uma nova teoria da transformação, em que reconhece a urgente necessidade de uma reforma intelectual e moral. Ou seja, uma reforma cultural que vincule a elevação intelectual das classes exploradas a uma transformação econômica radical.

Estamos diante de um nó problemático, mas é fundamental entender quais as condições objetivas e subjetivas para a total emancipação dos sujeitos. Giovanni Semeraro (2021), no recente livro *Intelectuais, educação e escola*, refere-se ao conteúdo do *Caderno 12*, por vezes, como inaudito e grandioso, porque subverte por completo a ordem imposta pelo capitalismo e potencializa a fermentação desse projeto “utópico”, que deveria ter início imediato.

Neste sentido, o *Caderno 12* não pode ser reduzido à ‘plataforma educacional do PC a ser implementada caso os comunistas conquistassem o Estado’ (Nosella, 1992, p. 109). Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci deixa claro que os subalternos podem conquistar a hegemonia nos espaços da sociedade civil e ‘dirigir’ antes mesmo de se tornarem dominantes e assumirem o comando na sociedade política (Q 1§44, p. 41) (SEMERARO, 2021, p. 173).

A educação politécnica, segundo a proposta teórica hegemônica dos intelectuais vinculados ao GT09, ou seja, o Ensino Médio Integrado, baseado no modelo da União Soviética (URSS), embora dê importância à formação geral, na prática, enfatiza os conhecimentos profissionalizantes, tratando os conhecimentos gerais de forma complementar. Na URSS ou no nosso modelo de Ensino Médio Integrado, a formação profissionalizante para o trabalho é o centro do processo. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35) procuram conectar o termo/conceito politecnicia como oposto à dualidade educativa, visto que “o ideário da politecnicia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade [...]”. Observe que a proposta é romper com a dicotomia entre educação básica e técnica a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo.

O Ensino Médio é a etapa do desenvolvimento psicofísico do sujeito em que há condições para o domínio teórico e prático de como o saber se articula com o processo produtivo. Essa é a afirmação consensual de matriz marxista. Contudo, nossa hipótese é

a de que se equivocam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35, grifo nosso), quando afirmam: “*por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado*”. Um objetivo profissionalizante que não se pautar pelos interesses do mercado capitalista só seria possível em outra sociabilidade, o que, por uma sequência lógica, nos levaria a supor que a fórmula da escola unitária, nos termos da proposta por Gramsci, possa sofrer influência desse mesmo mercado, mas reúne melhores condições para não ser pautada por ele.

A politécnica oferece uma base formativa generalista, mas oferta aos adolescentes/indivíduos, de forma precoce, as capacidades que precisamente buscam a sociedade de mercado, ou seja, a necessária flexibilidade para atuar nas mais diferentes condições de trabalho. Não iremos aprofundar essa questão, mas muitas pesquisas confirmam que, dada a idade do adolescente, inevitavelmente será uma escolha descontextualizada ou fortemente influenciada pelos familiares e/ou amigos, desconectada de sentidos.

Frigotto (1989) reconhece na educação profissionalizante seu caráter de amplo espectro, isto é, a escola profissionalizante não possui objetivos estritamente técnicos, ela é também política e delineada por questões sociais. Suas funções, porém, articulam-se aos meandros do capital. Ela dissolve as características inerentes a sua função e só transforma os sujeitos em objetos. Frigotto chega à conclusão de que a escola, nesse sentido, é imediatamente improdutiva e mediatamente produtiva. É imediatamente improdutiva no sentido de formação do trabalhador, ou seja, ela não fornece os conhecimentos necessários a uma tomada de posição crítica, de reconhecimento de sua própria realidade; é improdutiva porque inviabiliza a resistência ao capital. É mediatamente produtiva, pela forma como torna o jovem um instrumento de trabalho produtor de mais-valia, alienando o sujeito por meio das relações sociais de produção.

As relações que se estabeleceram entre os IFs e o mercado de trabalho não deixaram dúvidas quanto a sua contrariedade em relação ao conceito de escola unitária em Gramsci. Que os IFs têm como principal objetivo é a formação de jovens para a inserção no mercado de trabalho, sob a bandeira da necessidade de especialização do trabalhador para exercer o trabalho moderno. Os IFs atribuem à educação uma valoração típica da sociedade capitalista. Sob o argumento da realidade concreta brasileira, para os que defendem a profissionalização precoce, os EMIs dos IFs são a representação material totalizante da única síntese possível, dadas suas múltiplas determinações. Discordamos veemente com tal determinação. Afirmar que é imperiosa e necessária a manutenção da

antecipação da formação técnica, mesmo que reconhecidamente, no plano do *ótimo*, ou seja, do *ideal*, fosse oferecer um Ensino Médio em que a única preocupação do adolescente/jovem fosse com sua formação *omnilateral*, em vista de sua emancipação. Sendo assim, hoje em dia, a tendência na formação dos EMIs dos IFs é oferecer uma formação conforme os meandros do capital.

Talvez o leitor, ao analisar essas constatações e as críticas à opção pelo Ensino Médio Integrado, pergunte: então nada deu certo? Claro que não! Em primeiro lugar, houve avanços políticos e sociais que trouxeram para dentro do Ensino Médio e/ou EMIs das redes públicas e federais grupos de adolescentes/jovens antes alijados de seus direitos fundamentais, como a educação básica. Entretanto, são avanços que apresentam as contradições inerentes ao movimento histórico. Sendo assim, contraditoriamente, o Ensino Médio Integrado é, como diz o filósofo marxista Ernst Bloch (1980, *online*), o que é realmente possível, pois “o que é realmente possível começa com a semente que traz dentro dela o que está por vir”.⁹⁸

Nossa hipótese é a de que os fundamentos estruturantes da ação dos IFs, os princípios da transversalidade; verticalização; territorialidade; escola unitária; ensino tecnológico, podem ser conjugados a uma *metodologia criativa* até então inaudita em estudos/pesquisas que versam sobre o Ensino Médio. O ineditismo do método, para nós, é a utilização da tríade ensino, pesquisa e extensão como construtos formativos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que ao educarem, tornem-se dirigentes (especialista + político).

Para que não reste nenhuma dúvida, o que acima consideramos metodologia ativa inaudita não é complementar aos conteúdos formativos. Os princípios estruturantes da ação dos IFs e a tríade ensino, pesquisa e extensão são também conteúdos formativos e igualmente importantes para o que Gramsci nomeia de *reforma intelectual e moral*⁹⁹. A exigência que Gramsci apregoa como fundamental para a ocorrência de uma reforma intelectual e moral é o contato íntimo de uma determinada concepção de mundo com as

⁹⁸ A citação se refere a um elemento do pensamento do filósofo marxista Ernst Bloch (1885-1977), livro *O Princípio da Esperança*. Cf. em: <https://www.marxists.org/nederlands/mandel/1980/1980hoopbloch.htm>. Acesso em: 22 mar. 2023.

⁹⁹ Gramsci (2001) sustenta que, para a formação do processo revolucionário, que tenha como objetivo a criação de uma nova sociedade, ou seja, a sociedade comunista, é necessária a promulgação de uma nova hegemonia, que seja ditada e formada pelas massas populares. O que só seria possível a partir de uma nova direção moral, portanto, de outra concepção de mundo, com formas, comportamentos e valores adequados à nova sociabilidade em construção. Para que os grupos sociais populares assimilem essas novas formas de comportamento e valores, Gramsci (2001) defende a necessidade de uma ampla “reforma intelectual e moral” cuja premissa fundamental seja elevar os grupos subalternos à condição de dirigentes.

massas populares. Portanto, uma *reforma intelectual e moral*, que aponte para a formação de pessoas livres e criativas em condições de se autorregular e de construir uma sociedade autogovernada coletiva e democraticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um lê com os olhos que têm e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto – retomamos a citação de Boff (1997) para abrir o primeiro parágrafo da conclusão dessa longa jornada de trabalho. Exatamente três anos separam o primeiro parágrafo dessa tese e o início das considerações possíveis sobre a pesquisa. Por certo, após quatro anos de pesquisa, os olhos, os pés e o ponto de vista não podem e não devem ser os mesmos, mormente depois dessa ‘terra arrasada’ que se tornou o Brasil.

Não foram quaisquer três anos: no rastro do golpe político-jurídico-midiático, em 2016, iniciou-se um processo de repressão e destruição de direitos políticos e sociais, no Brasil. Em 2018, com a eleição de Bolsonaro, impulsionou-se uma agenda de políticas públicas conservadora sem precedentes, além da crise econômica extrema, recrudescida pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, toda a artilharia das políticas educacionais, nesse período, voltou-se contra o Ensino Médio. A Lei n.º 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular foram os principais instrumentos utilizados para que fosse levado a cabo a agenda do estado neoliberal/conservador/bolsonarista.

Nossa pesquisa, portanto, é resultado do confronto de elementos da realidade social concreta de um determinado período da história política, econômica, social e educacional do Brasil, ou seja, dos treze anos de governos do PT. Nosso objetivo foi historicizar os conceitos que consideramos essenciais para compreender, no processo histórico, as determinações que orientaram a criação das primeiras escolas técnicas federais e perpassaram a construção da identidade dos Institutos Federais, assumindo a forma de dilemas político-pedagógicos.

Nossa hipótese consistiu em seguir o lastro do histórico debate entre a escola do saber *versus* escola do fazer, com o intuito de capturar as diversas facetas desses dilemas político-pedagógicos que, para nós, *prendem* os Institutos Federais a uma organização curricular que repete a profissionalização precoce, fortemente combatida pelos mesmos intelectuais de esquerda que, ontem e hoje, defendem a expansão do ensino técnico integrado ao ensino médio para adolescentes/jovens com idade entre 15 e 17 anos.

Trouxemos na nota de rodapé 76 um exemplo sobre essa inadequação. Frigotto (2019), em entrevista acerca do ‘Novo Ensino Médio’, ao ser perguntado a respeito da Lei n.º 13.415/2017 e sobre o caráter impositivo da escolha precoce de itinerários

formativos, oferece uma resposta contundente, pois considera que a ‘reforma’ do Ensino Médio, imposta na Lei n.º 13.415/2017, resgata a profissionalização precoce, ou seja, o pior elemento da política para o ensino médio do Brasil da década de 1940.

Vejamos: o modelo instituído pela Lei n.º 13.415/2017 altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e propaga uma falácia traiçoeira sobre o aumento da carga horária do ‘Novo Ensino Médio’ e uma dita flexibilidade para a organização curricular. Complementando o caldeirão de maldades, as escolas passam a ser obrigadas a seguir um currículo comum obrigatório a ser determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A defesa de um ensino médio que possa se organizar de modo a integrar certa quantidade de formação geral e ser complementado com outra quantidade de formação mediada por ‘escolhas’ precoces, fixadas a partir de itinerários formativos, não é uma novidade no debate educacional nem surge durante o governo do presidente Michel Temer. Essa possibilidade de integração e/ou justaposição de um ensino médio com ‘múltiplas possibilidades’ ditas ‘flexíveis’ e ‘atraentes’ aos alunos foram dadas pelo Decreto n.º 5.154/2004, editado no primeiro governo do presidente Lula. Antes da Lei n.º 13.415/2017, portanto, durante os treze anos de governo do PT, a carga horária do Ensino Médio era de, no *mínimo*, 2.400 horas para as disciplinas estruturantes da formação geral. No caso dos IFs, sobre o mínimo de 2.400 horas, acrescentava-se entre 1.000 e 1.200 horas de disciplinas técnicas profissionalizantes, em geral, o EMI contava com uma carga horária *mínima* de 3.400 horas. Assim, na prática, os IFs dividiam a organização curricular do EMI da seguinte forma: 60% núcleo estruturante e 40% núcleo profissionalizante. A lógica média dos 60% e dos 40% se mantêm, contudo, são menos 600 horas para as disciplinas estruturantes da formação geral.

É muito importante que o leitor entenda a informação acima, uma vez que historicamente o prestígio, antes das escolas técnicas federais e hoje dos IFs, permite o conhecimento social, dada a sólida formação propedêutica oferecida ao EMI. Nesse sentido, os IFs assumiram a liderança nos *rankings* de avaliações externas, como PISA, e/ou em *rankings* de escolas no ENEM. Será possível, com a diminuição drástica da carga horária das disciplinas estruturantes do ensino médio, executar um trabalho pedagógico que consiga manter as pontuações que trouxeram prestígio aos IFs. Afinal, existe entre nós, servidores, sempre uma ressalva quantos aos *rankings*: sempre morderemos a *língua*, para falar das avaliações externas. No entanto os Institutos Federais utilizam os ótimos

resultados alcançados pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibulares para aumentar a procura por novas matrículas nos cursos do EMIs.

O problema é a organização curricular do Ensino Médio integrado dos IFs, que sempre combinou certa quantidade de disciplinas estruturantes voltadas para a formação de cultura geral, moderna e humanística, integrada a outra quantidade de disciplinas profissionalizantes. Desde o início do ano letivo de 2023, todos os EMIs dos IFs foram obrigados a implementar a organização curricular prevista no ‘Novo Ensino Médio’. Desta forma, o *mínimo* de 2.400 horas, antes destinado para a formação de cultura geral, moderna e humanística, foi substituído pelo *máximo* de 1.800 horas da mesma formação.

A Lei n.º 13.415/2017, ao determinar qual o máximo de cultura geral que os alunos das escolas públicas devem aprender, por meio de uma carga horária pensada para as disciplinas estruturante do ensino médio, sacrifica a formação de mais de 80% do total de adolescentes/jovens matriculados no ensino médio da escola pública, inclusive dos alunos do EMI. Como dissemos em vários momentos da tese, o aparato jurídico-normativo é utilizado para naturalizar um “[...] formato desigual e combinado característico e seletivo” (FONTES, 2018, p. 27), de modo a construir *novos conformismos* às condições de vida rebaixada.

Para nós, a Lei n.º 13.415/2017 não só rebaixa o Ensino Médio como naturaliza uma espécie de sociabilidade da segregação; a Lei possui elementos da força do Estado, que atua em favor de um cenário internacional e nacional fortemente reacionário, responsável por colocar o Brasil, em 2018, nas mãos de um presidente cujo único projeto era transformar o Brasil em um *laboratório do caos*. À vista disso, revisitamos a história da educação profissional no Brasil e relocalamos a questão do dualismo da escola, agora a partir da discussão dos dilemas político-pedagógicos da nova institucionalidade dos IFs.

Procuramos evidenciar os vários sentidos e interesses que estavam por trás da criação da nova institucionalidade, a fim de que pudéssemos avançar nas discussões sobre a concepção de criação dos IFs. Trouxemos também fundamentos e princípios dos IFs pouco explorados em pesquisas que, para nós, contêm elementos estratégicos para pensar uma proposta de ensino médio revolucionário, portanto, que nasce na ordem do capital, mas contra essa ordem. O que constatamos durante a pesquisa foi que o Decreto n.º 5.154/2004 não enfrenta o dualismo escolar no ensino médio, mas incentiva a dicotomia. No entender de Amorim (2013), embora o documentos norteadores da criação na nova institucionalidade dos IFs apresentem “[...] certo ‘tom’ de compromisso com a transformação social, a criação dos tão proclamados institutos, ao que se afigura, não

representa uma proposta para superação do dualismo que caracteriza o nosso sistema escolar, mas para superação do mesmo.” (AMORIM, 2013, p. 102).

Concordamos com a reflexão de Amorim (2013), embora o discurso hegemônico entre os intelectuais progressistas ligados ao PT critique e combata a ideia de uma escola dual. A ‘solução’ dada para o dilema: escola do fazer *versus* escola do saber, no Decreto n.º 5.154/2004, reforçou “[...] um projeto de dualidade para educação nacional na medida em que defende a organização, em separado, de uma rede paralela para oferta de educação profissional” (AMORIM, 2013, p. 114). Nós e os autores citados reconhecemos o importante e essencial protagonismo dos IFs, a significativa expansão da rede federal de educação, sua capilaridade e função socioeducacional que exercem, principalmente, nestes rincões espalhados pelo Brasil. Antes dos governos Lula/Dilma, nas regiões mais pobres do país, não era possível sonhar com uma educação de qualidade, com ensino técnico ou superior federal, e foram essas as regiões priorizadas no plano de expansão dos IFs.

Não podemos deixar de demonstrar que o investimento no ensino técnico, a formação e a mão de obra acelerada faziam parte das estratégias políticas neodesenvolvimentistas do governo Lula; como fora dito, política neodesenvolvimentista caracterizada por uma diversidade de políticas focalizadas do lulismo. E os IFs, com pouco mais de 3% do total de matrículas do ensino médio no Brasil, são uma política focalizada. Portanto não é errado dizer que os IFs constituem hoje uma rede paralela de educação de nível médio integrada ao ensino técnico profissionalizante, que contraditoriamente consegue oferecer um ensino médio propedêutico de qualidade, disputado por adolescentes/jovens oriundos de diversas classes sociais. Ao mesmo tempo, esses mesmos IFs mantêm o compromisso com uma formação imediata cuja finalidade última é o mundo do trabalho.

No início de março de 2023, por ocasião da aula inaugural nacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o prof. Paolo Nosella (2023)¹⁰⁰, com uma coragem militante, levou para dentro do maior espaço de pesquisa dos Institutos Federais uma reflexão intitulada *Formação para os negócios ou para o “ócio”?* *A histórica disputa entre o ótimo e o bom*. Na aula, Nosella (2023) apresentou

¹⁰⁰ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=06VX5PgnExY>. Acessado em: 11 abr. 2023.

as críticas de Aristóteles às escolas dos Espartanos, que ensinavam para o negócio, enquanto “as escolas de Atenas, diferentemente, ensinam a filosofar”. Para Aristóteles, na interpretação de Nosella (2023), o ensino profissionalizante, no ensino médio, pode ser bom, mas não é ótimo. Pensando a partir de Gramsci, o ótimo para nossos adolescentes/jovens na etapa do ensino médio é uma “escola desinteressada”, que tenha como compromisso último oferecer todo instrumental necessário à libertação dos sujeitos.

Em seu livro, Amaral (2021) afirma que historicamente elegeu o ensino médio propedêutico, que prepara para o vestibular, como o que interessa aos filhos e filhas da classe operária. De outro modo, coube ao Estado tutelar uma escola pública que reserva para os ‘desvalidos’ a formação profissional, de um lado, e um ensino médio precário, de outro. Em sua análise, talvez por ser professor de uma escola de ensino técnico da rede pública estadual, Amaral (2021) consiga perceber com clareza como o Decreto n.º 5.154 e a criação dos IFs, na contramão do prolatado, acentuaram um tipo de diferenciação no ensino médio marcadamente excludente. Para Amaral (2021), quando pensamos somente a escola pública de ensino médio, a diferenciação se manifesta em forma de dicotomia. Dentro do mesmo grupo subalterno, alguns estarão ‘destinados’ ao ensino médio regular, outros ao ensino técnico integrado ao ensino médio das redes estaduais e, por fim, um pequeno grupo, ou seja, os que tiverem a *fortuna* (sorte) de morar em cidade ou região que tenha um campus do IF e que, por terem a oportunidade de cursar e serem aprovados nos vestibulinhos, poderão cursar o ensino técnico integrado ao ensino médio das escolas federais.

O ensino pode se apresentar como dicotomia entre uma formação geral, resguardando um caráter propedêutico, e outro que se manifesta profissionalizante. Essa dicotomia mantém a diferenciação na reprodução das relações sociais. Desse modo, temos especificada a educação destinada às classes trabalhadoras, enquanto um outro tipo de educação é acessível apenas às elites que advogam a ocupação das mais elevadas posições da hierarquia social. (AMARAL, 2021, p. 23-24).

Diante de tais justificativas, posicionamo-nos radicalmente contra a tática atualmente hegemônica no campo progressista. Não reconhecemos, na propositura do ensino técnico integrado ao ensino médio dos IFs, um ‘modelo’, ‘protótipo’ de ensino médio que ensaie o fim do dilema político-pedagógico – escola do saber *versus* escola do fazer. Para nós, os Institutos Federais, e não o EMI, reúnem melhores condições objetivas e subjetivas para materializar uma concepção teórica e prática de escola de ensino médio,

que se coloque como antítese ao modelo de escola dual que sempre vigorou no Brasil. Para Gramsci (2001), é por meio da antítese do modelo de escola atual que encontramos a escola que interessa ao filho e filha do trabalhador. Uma escola pensada como espaço do conhecimento, onde se faz necessário e urgente aprender a pensar a partir daquilo que foi acumulado pela cultura humana.

Defender a perspectiva do *Ensino Médio Unitário* a partir da construção teórica de Gramsci não é supor possível a simples transposição das ideias gramscianas para a realidade brasileira, isso não seria aceitável. A leitura da realidade concreta italiana, do início do século XX, não é passível de ser transposta para a realidade objetiva concreta brasileira do século XXI. Contudo, o objetivo-fim e/ou a finalidade “escola unitária” pode e deve ser transposto. Gramsci (2001) defende como objetivo-fim e/ou finalidade da educação a emancipação humana de todos os sujeitos, permitindo que reúnam todas as condições para deixar a condição de subalternidade e se elevarem ao *status* de dirigentes (político + especialista).

A partir do nosso objetivo principal, analisar o processo de construção da identidade dos Institutos Federais a partir da compreensão dos seus dilemas político-pedagógicos, nossa divergência e nossa leitura não transformam nosso pensamento *apócrifo*. Conhecer com clareza as divergências teóricas dentro do mesmo campo de pesquisa é condição para o entendimento das diferentes táticas, assumindo posicionamentos, conscientemente. Para uma estratégia ampla de transformação social, inúmeras são as questões que precisariam ser compreendidas para uma correta apreensão da totalidade complexa da qual a educação é uma parte, mas isso não nos impede de apresentar os desafios postos, estratégias que consideramos eficientes do ponto de vista dos adolescentes/jovens que cursam o ensino médio público.

Para nós, a bandeira de luta para o terceiro mandato do governo Lula deve ser o Ensino Médio Unitário, a partir da universalização dos núcleos estruturantes da concepção e criação dos Institutos Federais: sua concepção político-pedagógica, seu modelo organizacional e princípios estruturantes. Alguns desses conceitos nós trouxemos principalmente no capítulo 5 e 6 de nossa tese. Certamente não foram esgotados, quiçá novas pesquisas se debrucem sobre essas questões. Por ora, entendemos que os IFs, considerando sua concepção, são capazes de responderem às problemáticas de nossa sociedade, em particular, nesse tempo, sob as atuais circunstâncias.

Os posicionamentos e as disputas acerca dos dilemas político-pedagógicos traduzem distintas implicações práticas e teóricas que refletem e tensionam a nova

institucionalidade dos Institutos Federais. Divergir e debater não é prejudicial. Uma característica inaudita é a possibilidade de autotutela e/ou tutela compartilhada com a sociedade civil, garantida por meio do princípio da autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Explicando: o regime de tutela que disciplina as relações entre o Estado e os IFs não impede que os IFs sejam submetidos à fiscalização e acompanhamento do Estado.

Em 2003, com a chegada do primeiro governo Lula, os grupos progressistas defenderam uma reestruturação na política nacional para o ensino médio; o EMI tornou-se bandeira de luta; acreditava-se que a integração do ensino técnico com ensino médio fosse o caminho para a superação do dualismo entre a educação e o trabalho, entre o fazer e o pensar, entre a teoria e a prática. E não foi o que aconteceu. Mesmo no modelo de EMI em execução nos IFs. Vinte anos depois, em maio de 2023, com a chegada do terceiro governo Lula, um documento intitulado pelo MEC *Consulta Pública para Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio* solicita que os grupos de pesquisas, sindicatos e Institutos Federais de todo Brasil encaminhem sugestões e propostas. Nas discussões dentro dos Institutos Federais tem viralizado a frase, que é o título de um texto de Elenira Vilela e Daniel Cara: *Novo Ensino Médio não tem remendo, a resposta está nos Institutos Federais*¹⁰¹.

Como demonstrado até aqui, validamos em parte a afirmação acima. Sugerimos como um caminho possível a busca de respostas a partir do entendimento sobre a concepção e princípios que criaram a nova institucionalidade dos Institutos Federais. O que nos preocupa são afirmações como a de Elenira Vilela e Daniel Cara: o “modelo que o MEC deve defender e oferecer como referência aos demais sistemas de ensino que operam e executam o Ensino Médio jamais seria o Novo Ensino Médio, mas deveria ser o ensino médio técnico integrado proposto e executado pela Rede de Institutos Federais em todo o Brasil”. O EMIs são o modelo? Ou seria a concepção e os fundamentos estruturantes dos IFs a base e não o modelo. Em um país tão diverso, considerar a imposição de um modelo nos afasta da essência do que nós mesmos defendemos.

Não defendemos a profissionalização precoce nos moldes do executado pela Rede de Institutos Federais. Não é razoável pensar que um adolescente/jovem com 14 ou 15 anos, no primeiro ano do ensino médio, tenha condições de fazer uma escolha profissional

¹⁰¹ Disponível: <https://aterraeredonda.com.br/como-reformular-as-diretrizes/>. Acessado em: 10 mai. 2023.

consciente. Os críticos a nossa ideia argumentam que não é, necessariamente, uma escolha definitiva. Se for verdade o que se afirmam, por que obrigar esse adolescente/jovem a cursar disciplinas profissionalizantes? Onde está a razoabilidade?

Compreendemos que defender a profissionalização dos jovens, no ensino médio, é defender a manutenção de um *status quo* que interessa ao capital. É repetir o erro do passado. É fazer novamente a escolha por uma via reformista que pretende disputar a realidade e não substituí-la por outra. Os tempos são outros, a realidade material e a conjuntura política também. Mesmo assim acreditamos ser atualíssima a análise de Eurelino Coelho (2003, 2012) acerca da correlação de forças e das transformações ocorridas no interior das forças do Partido dos Trabalhadores, desde o início da década de 1990. Para Coelho (2003), nos anos de 1990, houve um movimento de alteração das correlações de forças políticas no país e no interior das correntes políticas, segundo o autor, essa guinada política e ideológica do PT, iniciada em 1989, recaiu sobre dois conjuntos de leitores de Gramsci, no interior do PT.

O primeiro conjunto era composto por lideranças partidárias do próprio partido e o segundo por intelectuais, ambos ligados às correntes internas da Unidade na Luta e Democracia (Articulação). Coelho (2012) explicita que, deste modo, o PT, sob orientação de seus intelectuais do campo majoritário, passou pela experiência do transformismo pela via intelectual e burocrática. Para o teórico, é possível evidenciar em seus textos “mutações nas leituras de Gramsci” e um deslocamento nos “sentidos atribuídos aos conceitos gramscianos, em particular, o de hegemonia” (COELHO, 2003, p. 01). Assim os intelectuais progressistas ligados ao PT passaram a “[...] administrar as contradições do capitalismo” (COELHO, 2003, p. 05). A disputa pela hegemonia política, cultural e moral permanece evidente nos escritos desses intelectuais, mas não acompanha mais a perspectiva da “ruptura revolucionária”.

Entre os educadores/pesquisadores, o fenômeno descrito por Coelho (2003) não foi diferente, a esquerda progressista que havia participado ativamente da elaboração do plano de governo, em 2002, passou a trabalhar por um decreto que *integrasse* o ensino médio ao ensino profissionalizante. Compreender esse transformismo político é fundamental para entender o dilema político-pedagógico da escola politécnica/unitária *versus* escola unitária, que antecede os governos Lula/Dilma. É anterior à criação dos IFs, mas ganha força durante o processo de reorganização das escolas técnicas federais e a criação da nova institucionalidade dos IFs. São dois termos/conceitos distintos que nos documentos institucionais se apresentam de modo difuso ou ambíguo. Vale ressaltar: a

polêmica acerca da dicotomia entre a escola profissional ou escola de cultura geral não é nova. Gramsci também enfrentou esse dilema na Itália fascista, e em contraposição à Reforma Gentile, o sardo italiano desenvolveu os termos da Escola Unitária.

Gramsci (2001) desenvolveu os termos da Escola Unitária, a “escola do saber desinteressado”: antídoto contra a diferenciação escolar necessária à manutenção da ordem capitalista; contra a multiplicação de escolas profissionalizantes destinadas à massa de adolescentes em idade precoce, portanto, contra a tendência estrutural da dualidade social que se repete na organização escolar. Perceba que Gramsci não fez concessões quando, a partir do seu tempo, propôs e defendeu a “escola unitária”.

Para Semeraro (2020, p. 173), em Gramsci, a defesa da “escola unitária” possui múltiplas determinações “por trás da racionalidade do dirigente, não se pode perder de vista que, em Gramsci, age também a paixão do militante, do revolucionário que não se limita a aceitar o mundo como é, mas carrega a ‘utopia’ do que ‘pode vir a ser’ e do ‘dever ser’”. Além de não fazer concessões, Gramsci (2004) foi duro com os membros do Partido Comunista Italiano (PCI), pois eles se esqueceram de que, em relação à ordem capitalista, suas posições deveriam permanecer críticas. No entanto o que se viu foi um conformismo em relação à realidade material, de modo que se deixaram absorver pela realidade, não a dominaram.

Os termos da escola unitária de Gramsci são sensíveis à realidade material da Itália do início do século XX, mas isso não impediu que ele, nos *Cadernos do cárcere*, desenvolvesse e defendesse a base geral de uma escola revolucionária. Portanto, em 2023, a realidade material do Brasil não pode nos impedir de pensar e defender uma proposta de Ensino Médio Unitário. Afinal, se escola não for condição suficiente para uma “revolução socialista”, ela será necessária para qualquer estratégia revolucionária socialista.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- AMARAL, G. **Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil**. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2021.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2013.
- AMORIM, G. J.; ROCHA, J. A. A Pedagogia Política de Antonio Gramsci. **ANAIS. III COLÓQUIO INTERNACIONAL ANTONIO GRAMSCI**. Goiânia, setembro de 2022, p. 702-716.
- AMORETTI, Juliana et. al. **Arranjos Produtivos Culturais e Sociais Locais e a Educação Profissional e Tecnológica**. In: I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica. Março de 2006.
- ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma Análise de Sua Institucionalidade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2014.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. Ed. Boitempo (2ª. ed. ampliada), São Paulo, 2020.
- ARAUJO, R. M. de L.: **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARCARY, V. Peculiaridades da história política do Brasil contemporâneo: notas para um balanço do ciclo de supremacia do PT e da CUT. In: **Lutas Sociais**, PUC, SP: Volume 19/20 - 2º semestre, 2008.
- _____. Dez anos de governos de coalização dirigidos pelo PT. In: **Dossiê 10 anos de governos do PT**. Blog Marxismo 21, 2013.
- ASSIS, Ana E. S. Q. **Direito à educação e diálogo entre poderes**. 2012. 259 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- ASSUMPÇÃO, T. B. de. **Bloco no Poder e política externa nos governos FHC e Lula**. 2014. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014

AZEVEDO, J. M. Lins de & AGUIAR, M A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP (77): 49-70. dez. 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, E. O.; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 27-40, 2012.

BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOITO JR., A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV**, São Paulo, 2012a.

_____. Governo Lula: a nova burguesia nacional no poder. In. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**, São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2012b.

BOMENY, Helena. **Repensando o Estado Novo**. Org. Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Getúlio Vargas, 1999. p. 135-166.

BOOTHMAN, Derek. Tradução. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, p. 779-772, 2017.

BORGES, L. F. P. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais do Brasil (1995-2002)**. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L.C. O governo Dilma face ao “tripé macroeconômico” e à direita liberal e dependente. **Novos Estudos**, n.º 95, março 2012.

_____. Reflexões sobre o Novo Desenvolvimentismo e o Desenvolvimentismo Clássico. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.237-265, abr./jun. 2016.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Madrid, v.1, n.1, p. 93-109, 2008.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: Embates entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. V.8 n .2, p. 185-206, 2010.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. Trad. Fernando Mateo. México: Nueva Imagem, 1977

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o estado**: por uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 12, n. 2, 2008.

CASTIONI, R.; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, D. B. M. S. A Educação profissional na agenda do lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **TEMÁTICAS (UNICAMP)**, v. 27, p. 105-138, 2019.

CÊA, G. S. dos S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED - 29.**, 2006, Caxambu. Anais. Caxambu, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

_____. M. Introdução à escola do trabalho, escola nacionalizadora de Deodato de morais. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 21, 30 set. 2015.

COELHO, Eurelino. O Espelho da Práxis: uma esquerda em crise e suas leituras de Gramsci. In: XXII Simpósio Nacional de História, ANPUH – 2003, João Pessoa, PB. **Anais Eletrônicos do XXII Simpósio Nacional de História**, 2003, v.1, n° 1.

_____, Eurelino. **Uma esquerda para o capital**: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). São Paulo: Xamã, 2012.

CORDÃO, F. A. **A Educação Profissional no Brasil – Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Editora Autores Associados, PUC/SP, 2005.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

_____. **O conceito de vontade coletiva em Gramsci**, 2009. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802009000100005&script=sci_arttext Acessado em 1º de setembro de 2021.

COUTO, A. F. R. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT**: uma proposta para o planejamento integrador no Ifes – campus Colatina. 155 f. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

_____. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. *In: ZIBAS, D. et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, DF: Plano, 2002.

_____. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912–933, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2913>. Acessado em 10 nov. 2021.

CURY, Jamil C. R. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. *In: Ensino médio e a reforma da educação básica*. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002.

CURY, C. R. J. & FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação de crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. *Nuances*, 17(18), 124-145, 2010.

D´ARISBO, A.; MARTINS, B. V. **O discurso da empregabilidade e a individualização do processo de trabalho**. VI CBE0. Porto Alegre, RS, 19 a 21 de outubro de 2016.

DAGNINO, R. A tecnologia social e seus desafios. *In: Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 19-34.

DEITOS, R. A. História da política educacional paranaense para o Ensino Médio e profissional (1995-2002). Seminário nacional de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no brasil – histedbr, 7. Comemorativo dos 20 anos do HISTEDBR. *In: Navegando na história da educação brasileira*, Campinas, SP: Unicamp: Histedbr, 2006

DEITOS, ROBERTO ANTONIO; LARA, ANGELA MARA DE BARROS. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, mar. 2016

DEL ROIO, M. Gramsci e a reforma moral e intelectual. *Novos Rumos*, Marília-SP: Unesp, V. 55, N.º 2, p. 1-18, dezembro, 2018.

DIAS, E. F. A Liberdade (Im) Possível na Ordem do Capital: Reestruturação Produtiva e Passivização. *Textos Didáticos* n.º 29, 2ª edição IFCH/UNICAMP, Campinas-SP, setembro de 1999.

DIAS, V. E. M. **A Educação Integrada e a profissionalização no Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2015.

_____. A noção de travessia como dialética conceitual. *In: Silva, A. Jr.; Vieira, A. R. L. (Org.). Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais*. 1 ed.: Atena Editora, 2021, p. 277-289.

DORE SOARES, R. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. *Universidade e Sociedade* (Brasília), v. 18, p.108-115, 1999.

DORE SOARES, R. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.

_____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *In: Cadernos CEDES (UNICAMP)*, v. 26, n.70, Campinas, set/dez, 2006, p. 329-352.

_____. **A pedagogia de Gramsci e o Brasil**. Rosemary, 2004. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=168>. Acessado em: 17 de mar. 2022.

_____; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018

DOZOL, M. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Revista ANDE**, n.º 11, 1994.

FEENGER, Andrew. Racionalização democrática, poder e tecnologia. NEDER, R. T. (Org.) Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável, CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. **Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CC&T Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade**. v. 1, n, 3, 2010.

FERNANDES, F. O problema da descolonização. *In: GALEANO, Eduardo et. al. América Latina: 500 anos de conquista*. Editora: Ícone, São Paulo, 1987.

FERRETTI, C. J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. *In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE, p.417-437.

_____. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade [online]**. 2011, v. 32, n. 116 [acessado 24 fevereiro 2022], pp. 789-806. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>.

_____. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, 32 (93), 2018.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, 2º sem. 2018.

FREITAS, C. C. S.; SILVA, M. S. P. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 69-88, 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade** - São Paulo. Moraes, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Campinas: **Educ. Soc.** 12 (100): 1129-1152, 2009.

_____. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. Cortez editora: São Paulo, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *In*: **Educação e sociedade**, v. 24, n.º 82. Campinas-SP: abril de 2003. p. 93-130.

FRIGOTTO, G; CIAVATA, M; e RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso controvertido. *In*: **Educação e Sociedade**, n. 92. Campinas, out. 2005a, p.1.087-1.113.

_____. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/04 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005b.

_____. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005c.

GARCIA, N. M. D; LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Caxambu: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, **Gaudêncio. Educação e a crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P.; STUBRIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. *In*: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. 15-26p

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In: SADER, E. (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-264.

GOMES, A. C. Ideologia e trabalho no Estado Novo. *In: PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o estado novo.* Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GONÇALVES, R. "Governo Lula e o Nacional-Desenvolvimentismo às Avessas". *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 31, fev. 2012.

GONÇALVES, N. G. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acessado em 10 jul. 2021

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. "Avanti!", ano XX, n. 351, 24 dez. 1916. *In: Cronache Torinesi (1913 – 1917).* Torino: Einaudi, 1980. (A cura di Sergio Caprioglio). p. 669-671.

_____. **Escritos políticos**. vol. 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira: 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo Editado por Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 2º. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política Editado por Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3º. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4 (Americanismo e Fordismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. O Risorgimento. Notas Sobre a História da Itália. Edição: Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HADDAD, S. Introdução. *In: HADDAD, S. et al. (orgs.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Revista Cadernos CEDES*. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOTZ, C. O trabalho da escola no pensamento educacional no período de redemocratização brasileira (1979 A 1989). *In: ANPED SUL 2014*, Florianópolis, 2014.

IGNACIO, P. C. S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil**: polivalência ou politécnica? 2009. 216 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251545>>. Acessado em 14 ago. 2018.

ISLEB, V. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. *In*: Monica Ribeiro da Silva. (Org.). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. 1ed. Curitiba: Universidade Federal do Paraná-Setor de Educação, 2016, v., p. 1-153.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa: Ação Educativa**, 2009, v. 41, n. 144, set.-dez. 2011. (Coleção Em Questão, n. 6).

KUENZER, Acácia. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos De Pesquisa** (68), 21–28, 2013. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>. Acessado em: 14 fev. 2022

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política Educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. São Paulo, n.º 03, 1999.

_____. Educação no Governo de Lula da Silva. *In*: CORECON; SINDECON (Orgs.). **Os Anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. Experiências de lutas em contexto dito pós-neoliberal no Brasil: 2003-2013. **Encuentros Latinoamericanos** (Montevideo), v. VIII, p. 99-169, 2014.

LENZI, L. **Ensino Médio Integrado na Berlinda**: adolescência e o direito à indefinição profissional. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** [S. l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acessado em 22 dez. 2021.

LIGUORI, G. (2017) Estado [verbete]. *In* P. Voza; G. Liguori (orgs.). **Dicionário Gramsciano** (p. 261-264). São Paulo: Boitempo.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acessado em 17 mar. 2022.

MACHADO, Lucília R. De S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352- 375, Aug. 2011.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paço Editorial, 2016.

MARSH, David – **The convergence between theories of the state**. M&S, 1995.

MAROY, C. *Regulação dos sistemas educacionais*. In.: ZANTEN, Agnès van. (Coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 688-693.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MARTINS, Marcos F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>. Acesso em: 23 jan. 2023.

_____, Marcos F. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, mai. - ago./2017

_____, M. F. **Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: o MBL em questão**. *Crítica Educativa*, Sorocaba-SP, v. 4, n. 2, p. 41-68, jul./dez. 2018.

MATUICHUK, M. **A natureza do conhecimento tecnológico na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: câmpus Curitiba – Paraná – Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Del Mar. 2011.

MARX, K. **Prefácio para a crítica da economia política**. Expressão Popular: São Paulo. 2008.

_____. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOITA, F. M. G. C., ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**. 2005, 8(2), 77-92.

MORAES, G. H; KIPNIS, B. **Identidade de escola técnica vs vontade de universidade nos Institutos Federais** – uma abordagem histórica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 693-716, jun./set. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010

NOGUEIRA, S. C. C. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

_____. “Le ceneri di Gramsci”, poema de Pier Paolo Pasolini: a crise de 1956 e a proposta da cultura extrema. *Rev. Bras. Educ.* vol.24 Rio de Janeiro, 2019.

_____; GOMES, J. M. Ensino médio e educação profissionalizante. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista v.5 n.1 e 2 p. 009 a 026. julho, 2016.

_____; AZEVEDO, M. L. N. de. **A educação em Gramsci**. 2009. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/02.pdf>>. Acessado em 12 fev. 2022.

_____; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Teoria e prática da educação**, 15(2), 25-33, 2013.

NOVAES, H.; DAGNINO, R. O Fetiche da Tecnologia. **Revista ORG & DEMO** (Marília), v.5, n.2, p. 189-210, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 32, n. 115 p. 323-337, abr.-jun., 2011.

OLIVEIRA, Valdirene. A. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *In: Revista Retta* (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n.º 1, jan-jun 2010, p.89-110.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2011.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógico dos Institutos Federais**. IFRN, 2015.

PADOIN, E. Uma análise crítica sobre os conceitos e concepções de tecnologia, implícitos em documentos legais sobre a educação profissional. *In: ANPED SUL XI*, 2016, Curitiba. **Educação, Comunicação e Tecnologia**. Curitiba: UFPR, 2016.

_____. **Concepções do ensino médio integrado ao instituto federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial C&T**. 2020. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PEREIRA, P. A. P. Estado, Regulação Social e Controle Democrático. *In: BRAVO & PEREIRA, Maria Inês Souza & Potyara Amazoneida Pereira (orgs).* **Política Social e Democracia**. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: UERJ, 2002 – 2ª edição.

PIZZI, L. C. V. A politecnia no Brasil: história e trajetória política. **Educação e Filosofia**. 16(32), 117–147, 2008.

PONTUAL, P. Apresentação. *In: SG/PR. Secretaria Geral da Presidência da República*. Web, mobilização e mapeamento de demandas: a experiência Webcidadania Xingu na Amazônia paraense. Brasília: Imprensa Nacional, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEVEDO, M. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS**. Maio de 2016.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

RAMOS, Leonardo César Souza. **A Sociedade civil em tempos de globalização: Uma Perspectiva Neogramsciana**. 2005. 219p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

REIS JUNIOR, R. L. **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.

RODRIGUES, J. **A Educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RUMMERT, S. M. *et al.* Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Revista Brasileira de Educação**, 2013.

SADER, E. Desequilíbrios estruturais do capitalismo atual. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, set. 2008.

_____. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *In: Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. Emir Sader (org.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAES, D. A. M. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, jul, p. 165-176, 2008.

_____. O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista. **Lutas Sociais (PUCSP)**, v. 29, p. 9-20, 2013.

_____. **Educação e classe social: O papel da classe média na formação do sistema de educação pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940)**. São Paulo: sem editora, 2020.

SAMPAIO JR., Plínio A.. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *In. Crônica de Uma Crise Anunciada: Crítica a economia política de Lula e Dilma*. São Paulo: SG-Amarantes Editorial, 2017a. p. 149-162.

SANTOS, J. D. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 9, n. 13, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/0>. Acessado em: 20 abr. 2020.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS T. A., *et al.* **O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos**. Texto Contexto n.º 27, 2018.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In:* LOMBARDI, J. C. *et al.* (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, CD-ROM, p. 1-38. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acessado em 22 setembro de 2021.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola:** Um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. **Do texto ao e contexto:** o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 24, n. 93, p. 910-938, oct. 2016. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/542>. Acessado em 03 feb. 2022.

SILVA, M. **A Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo, FAPESP/ Autores Associados, 2002.

SILVA, Percival. T. DA. A recepção de Gramsci na educação brasileira: entrevista com Dermeval Saviani. **Movimento-revista de educação**, n. 6, p. 386-404, 28 jun. 2017.

SILVA, Petter. M. DA. **A resistência do magistério à participação comunitária e a institucionalidade da escola:** determinantes políticos e sociais. Tese de Doutorado. USP. 2022.

SILVA, S. P.; VIROTE, C. Currículo integrado no IF goiano: possibilidades e desafios. *In:* **Ensino Médio Integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Anais. Brasília (DF) Instituto Federal de Brasília, 2017.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo, Cia. das Letras, 2012. 276 p.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e Reformas. *In:* TOMMASI, Livia de WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** (Org.) 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOBRAL, Karine Martins.; RIBEIRO, Ellen C. S.; SANTOS, J. Deribaldo. G.; ARAUJO, R. D. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 70, p. 178-196, 2016.

SOUZA, J. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 273 a 290, 2015.

SOUZA, José Eurico Ramos de; CORREA JUNIOR, Darbéns Sílvio; CONDE, S. C. O. Os institutos federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n.10, p. 2-11, 2016.

SOUZA, A. A; OLIVEIRA, E. G. (Orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOLEDO, J. R. A javaporquice de Bolsonaro. **UOL**, Piauí, 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-javaporquice-de-bolsonaro/>. Acesso em: 22 mai. 2019.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TUMOLO, P. S. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2011, vol.16, n. 47, p. 443-481.

_____. **Gramsci, transição social e educação: notas para uma reflexão crítica**. Editora em Debate/UFSC: Florianópolis, 2014.

VIEIRA PINTO, Á. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1960a.

_____. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua**. Vol. 1. RJ: MEC/ISEB, 1960b.

_____. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Contraponto: Rio de Janeiro, 2005.

WELKER, G. M. **Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005.

ŽIŽEK, Slavoj. O estrangeiro descafeinado. **Jornal La Stampa** Tradução: Moisés Sbardelotto. Itália, 14-de nov. 2011. Disponível:

<https://www.ihu.unisinos.br/noticias/502857-o-estrangeiro-descafeinado-artigo-de-slavoj-iek>

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. As razões e os princípios do PDE, segundo o MEC. **Ebulição Virtual** 2022. N.º 23. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul23/tem_verde_imp.html Acessado em: 14 fev. 2022.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Executivo, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. MEC/Setec. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, 2008a.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 11 jun. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 11, de 30 de junho de 2009. Apreciação da proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 25 ago. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador.** Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: Exercício 2009 e 2010.** Brasília-DF, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador-versão final.** Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Educação Profissionalizante.** Site: Consultaesic, 2016. Cf. em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/_layouts/15/DetalhePedido/DetalhePedido.aspx?nup=23480012078201692 - Acessado em 22 dez. 2021.

ANEXO 1

Subsídios para o Retorno às Contribuições das Instituições da Sociedade Civil e Política na Construção da Versão Final da Minuta do Decreto que Revoga e Substitui o Decreto Lei 2.208/97.

O presente documento visa gerar subsídios para prestar contas à sociedade sobre as sugestões das instituições participantes da Reunião de 18 de dezembro de 2003 e outras sugestões anteriores à Reunião, sobre a revogação do Decreto 2.208/97 e sobre a minuta do novo Decreto relativo ao Ensino Médio em sua relação com a Educação Profissional. Trata-se da contribuição de 26 instituições, entre as quais outros órgãos do governo, e 4 pesquisadores diretamente vinculados como o tema, representando o final de um processo que se estendeu durante o ano de 2003.

Com base nas concepções, diretrizes e proposições do Projeto para a área da Educação do atual governo, a equipe que assumiu a Direção da Secretária do Ensino Médio, tinha clareza de que era necessária uma mudança, no conteúdo e na forma, da política do Ensino Médio e da Educação Profissional. O Decreto 2208/96 e as regulamentações subsequentes sobre esta matéria, efetivaram uma profunda mudança no Ensino Médio em sua relação com a Educação Profissional, contrariando as concepções e proposições da maior parte das instituições da sociedade que efetivaram longos estudos, debates e audiências públicas na década de 80, no processo da Constituinte e, na década de 90, nos debates da construção da nova LDB e do Plano Nacional de Educação,

No plano do conteúdo, a mudança mais profunda foi a instauração de uma nova forma de dualismo na educação, ao separar a oferta de ensino médio do ensino técnico, e restringi-la no ensino médio das instituições federais, com repercussão nos sistemas estaduais. No âmbito das concepções, implantou-se uma perspectiva de Ensino Médio e Educação Profissional, unidimensionalmente, mercadológica. O ideário de um sujeito autônomo, protagonista de cidadania ativa, fortemente sinalizado nos debates das décadas acima assinaladas, foi reduzido à perspectiva de formar o "cidadão produtivo" adaptado aos requisitos imediatos do mercado. No que se refere ao método, as decisões foram tomadas de forma vertical e imperativa, tendo gerado enormes constrangimentos na área, mormente nas redes Federal e Estadual de Educação Profissional e Técnica.

Embora o instrumento, mediante o qual se efetiva as mudanças das concepções, assinaladas, mormente na Exposição de Motivos, quanto ao conteúdo e à forma, seja novamente um Decreto, o método tem sido totalmente diverso. Este foi marcado pela consulta e o diálogo com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses e de transparência nas discussões e nas decisões. Com efeito, dois grandes seminários promovidos pela SEMTEC, de formato diverso, mas com os mesmos propósitos, deflagraram um amplo debate sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

O Seminário Nacional sobre Ensino Médio e Educação Tecnologia, realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de Maio de 2003, teve, como eixo e balizamento da concepção da Educação Média Tecnológica e sua relação com a Educação Profissional, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Seu horizonte é a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Sua estratégia foi a de reunir, para o debate, Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas. Neste sentido foi precedido de um conjunto de oficinas preparatórias, cujo material produzido está sendo publicado proximamente e que será um valioso material para a construção da política do Ensino Médio e Educação Profissional.

Em continuidade a esse Seminário, mas com foco mais específico, foi realizado o Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" no período 16 a 18 de junho de 2003. A estratégia foi de produzir previamente um documento-base para os debates sobre o tema e, a partir do mesmo, estabelecer um amplo diálogo com as instituições e organizações interessadas na temática. Por isso, não se definiu previamente as instituições participantes. Efetivou-se um convite aberto. A resposta foi extraordinária. Estiveram presentes mais de 1.500 pessoas, representando 417 instituições da sociedade e órgãos do governo, como consta nos Anais do Seminário a que todos tiveram acesso. Com base nos debates e na sinalização resultante das "concepções, experiências, problemas e propostas" apresentados, elaborou-se a "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica". Este documento foi amplamente divulgado em forma escrita e eletrônica mediante o *site* da MEC/SEMTEC.

Somente a partir deste processo é que se começou elaborar uma minuta de um novo Decreto substitutivo do 2.208/97 e que traduzisse a "nova" concepção e forma e o "novo" conteúdo e método do Ensino Médio como Educação Básica e sua articulação com a Educação Técnica e Profissional. Partilhando da tese de que a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes e que, portanto, como já assinalamos, pressupõe o diálogo como estratégia da política de reconhecimento destes diferentes interesses existentes na sociedade, e transparência nas discussões e decisões, elaborou-se uma primeira minuta do novo Decreto. Esta minuta foi submetida à discussão envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor Jurídico e Conselho Nacional de Educação. Com base nas críticas elaborou-se uma segunda versão e, posteriormente uma terceira versão. Esta terceira versão apresentava uma mudança substantiva: retirou do texto do decreto elementos conceituais incorporando-os à exposição de motivos e, com isto reduzindo o decreto de 15 para 7 artigos.

Sobre esta terceira minuta realizou-se, no dia 18 de dezembro de 2004 um encontro em Brasília do qual participaram Instituições científicas, educadores/pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e outros órgãos do governo, Sistemas Estaduais de Ensino, Sistema S e representantes da sociedade política (parlamentares). Como já havia alguns documentos de sugestões anteriores à reunião do dia 18 de dezembro de 2003 e, nesta reunião, somente a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) apresentou documento por escrito, solicitou-se que as contribuições orais pudessem ser sistematizadas por escrito. No total foram registradas 30 contribuições das entidades e ou educadores/pesquisadores acima anunciados.

Sobre este material, foi feita uma primeira síntese internamente, na SEMTEC, pontuando os posicionamentos dos documentos enviados, de sorte que pudessem ser ponderados na versão final do Decreto. Concomitantemente todos os documentos foram enviados aos consultores signatários deste texto para uma análise mais ampla para que disto resultassem dois produtos: um primeiro produto, também sintético, que contemplasse um olhar externo e de pesquisadores da área e que permitisse, ao mesmo tempo, sinalizações de mudanças no Decreto para a versão final e uma prestação de contas à sociedade. Um segundo produto, mais analítico, para mapear e qualificar a natureza dos interesses conflitantes que se explicitam reiteradamente e que é sobre os mesmos que a prática democrática ganha sentido efetivo. Este documento deve se constituir em material

sobre o qual os inúmeros sujeitos da sociedade civil, que participam direta ou indiretamente da disputa legítima para influenciar na definição das políticas públicas nesta área, possam se reconhecer mais amplamente, uns frente aos outros.

De outra parte também e, principalmente, este processo revela-se importante para a SEMTEC/MEC, para o Conselho Nacional de Educação, Secretarias de Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação. E assume maior relevância ao reconhecer-se que o novo Decreto *pauta-se dentro de uma perspectiva processual buscando respeitar e construir* com os Sistemas Estaduais de Educação, a Rede de CEFETS e Escolas Técnicas Federais e a própria sociedade, a quem servem, para a implementação de mudanças futuras que podem se solidificar num instrumento mais apropriado e de natureza mais permanente, um Projeto de Lei. Por diversas vezes, o ex-ministro Cristovan Buarque sinalizou a negatividade e os problemas que advêm do fato de não termos institucionalizado um Sistema Nacional de Educação Pública que articule, legalmente, a União, os Estados e Municípios. No ato de transmissão de cargo ao Ministro Tarso Genro, reiterou, enfaticamente, este óbice ao qual creditou as maiores dificuldades para acelerar medidas fundamentais para a educação no país. É neste processo aberto, não mascarando e nem tratando privadamente, mas publicizando os interesses e conflitos, que se poderá estruturar a relação de um Estado que se educa com a sociedade e, ao mesmo tempo, tem, também, a prerrogativa de educá-la.

Para o que é central neste primeiro documento, fruto da análise das 30 contribuições por escrito, das instituições e dos educadores, pesquisadores, parlamentares, cabe observar os aspectos que se seguem com algumas considerações sobre os mesmos e um breve comentário final.

- Trata-se de documentos, como assinalamos acima, que se referem, parte à Segunda Versão da minuta do Decreto e, parte, à Terceira Versão. Quanto à natureza, conteúdo e extensão, os documentos são bastante diversos. Há aqueles de natureza e conteúdo mais analíticos e que fundamentam conceitual e politicamente as suas proposições. Situam-se, nesta direção, duas contribuições de educadores/pesquisadores e os documentos do Conselho dos Centros de Educação Tecnologia (CONCEFET) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Estes são documentos mais extensos e guardam uma maior coerência interna. Outros são documentos de caráter mais protocolar, mormente em forma de ofício com algumas indicações.

- Várias sugestões dos documentos que analisaram a Segunda Versão, direta ou indiretamente, foram contemplados na Terceira Versão, objeto da Reunião do dia 18/12/2003. Todos os conceitos e questões de caráter mais opinativo foram suprimidas da Terceira Versão, tornando a Minuta bem mais sintética. Estas questões de conteúdo conceitual foram incorporadas na Exposição de Motivos ou retiradas por serem matéria de continuidade do debate na direção do que se apontou acima. Aspectos de ordem mais operacional, alguns foram incorporados e outros não por diferentes razões, tanto por conflitarem com demandas opostas, quanto por questões de ordem jurídica que extrapolam o âmbito da SEMTEC.
- Os documentos que se referem à Terceira Versão alguns mantêm questões de ordem conceitual e política mais geral, mas sinalizam mais pontual e especificamente sugestões de alterações de forma e de conteúdo. Na última Versão (quarta) que será brevemente encaminhada à Casa Civil para as providências de decisão final de governo, algumas destas sugestões foram incorporadas e outras, pelas mesmas razões do exposto acima não foram contempladas.
- Nesta primeira síntese, analítica do conjunto dos documentos encaminhados, podemos sinalizar que, embora não haja consenso nas concepções, na forma e no conteúdo e método, evidencia-se um clima de disposição ao debate e ao diálogo sobre as questões divergentes, bem menos defensivo do que o aquele que se revelou nos Seminários Nacionais acima registrados. Assim mesmo destacam-se três posições claras.
- Uma primeira posição expressa em três documentos defende a idéia ou tese de que o que cabe é apenas revogar o Decreto 2.208/97 e pautar a política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato que a LDB em vigor, Lei no. 9.394/96, contempla as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, porque efetivar mudanças, por decreto, é dar continuidade ao método impositivo do governo anterior.
- Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento, que se posiciona pela manutenção do atual decreto 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas.

- Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos direta ou indiretamente, partilha da idéia da revogação do Decreto 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto.

Em termos de considerações finais, para esta primeira aproximação, destacamos:

- Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vistas e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vistas que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo Constituinte e da definição da nova LDB e onde o Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, definiu-se pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido Decreto.
- O terceiro posicionamento parece-nos que deriva do processo de discussão e da percepção de que a SEMTEC/MEC foi construindo uma avaliação de que a simples revogação do Decreto 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de Ensino Médio e Educação Profissional além do risco de uma situação de anomia. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento. Neste sentido os documentos produzidos pela primeira posição acima referida são fundamentais no processo, tanto da implementação do novo Decreto quanto de, em médio prazo, para a construção de um instrumento legal mais adequando. Neste sentido, mudar por um Decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo, e no método, permanece –se, na forma, em uma contradição, sinalizando que, o plano político da correlação de interesses é um campo para avançar. Daí parece derivar a orientação mais indicativa do que imperativa do conteúdo do novo decreto.
- Por fim, da primeira aproximação do material sobre o qual extraímos este breve documento, notam-se aproximações e tensões internas nos órgãos de governo e com organizações da sociedade civil que demandam, com insistência, na implementação do novo Decreto, um processo de consulta e de diálogo como estratégias de política que reconheça diferentes interesses e que busque

transparência nas discussões e nas decisões. Essas aproximações e tensões, explicitando as instituições e o tipo da atuação na sociedade, serão objeto do segundo documento cujo conteúdo será importante, como indicamos no início, para os desdobramentos da política pública do Ensino Médio e a Educação Profissional, para a SEMTEC/MEC, para o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e as diferentes instituições da sociedade civil direta ou indiretamente implicadas nestas mudanças.

Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 2004

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto e Prof. Dr^a Maria Ciavatta

ANEXO 2

ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões

Este texto é um desdobramento e uma continuidade do "Documento à sociedade" da Equipe dirigente da SEMTEC/MEC (Anexo I). O objetivo do primeiro documento foi dar um retorno às Instituições da sociedade civil e política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta o artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB (Lei No. 9.342/97) e revoga o Decreto no 2.208/97.

O processo que colimou com a minuta final do novo decreto, que revoga o Decreto n.º 2.208/97, estendeu-se por um ano. Com efeito, ao longo de 2003 foram realizados dois seminários e um conjunto de consultas e debates com a sociedade civil e política e com órgãos de governo (anexo II), que permitiram identificar as diferentes posições e construir um primeiro passo na reorientação da política pública de Ensino Médio e Educação Profissional.

No "Documento à Sociedade" salientou-se que o mesmo foi marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política como estratégia de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. Um processo que tem como pressuposto que o exercício da democracia implica uma relação educativa entre o Estado e a sociedade. Destacou-se, de outra parte, que o novo decreto se impunha dentro das circunstâncias dadas e do tempo da decisão política. Ao mesmo tempo, ao demarcar outra direção na concepção, no conteúdo e nas práticas do Ensino Médio e em sua articulação com a Educação Profissional, este instrumento explicita uma contradição entre o instrumento almejado e a decisão possível.

Este encaminhamento remete à necessidade da continuidade do debate que se desenvolveu neste primeiro ano de governo para, no médio prazo, como se indica no mencionado documento à sociedade, se produza uma legislação mais sólida e permanente mediante um Projeto de Lei. Neste sentido é fundamental que sejam melhor explicitadas e debatidas as diferentes posições, disputas e necessidades em torno desta matéria. Este é o objetivo deste segundo documento que permitirá expor e aprofundar as três posições sintetizadas no primeiro documento: (I) pela revogação do Decreto no. 2.208/97 sem um novo decreto; (II) manutenção do atual Decreto no. 2.208/97; (III) e sua revogação e

substituição por um novo decreto, identificando as instituições ou pesquisadores e os argumentos utilizados, objeções, concordâncias e sugestões.

Os pronunciamentos, que estamos analisando, são de momentos diversos do processo de discussão da minuta do novo Decreto que revoga o Decreto no. 2.208/97. Assim, alguns se referem à primeira ou à segunda versão e outros à terceira, esta última debatida mais amplamente. Também em relação à natureza, ao conteúdo e à extensão, os documentos são bastante diversos.

Nesse processo, observou-se a ampliação de interlocutores, a exemplo de parlamentares que responderam diretamente à minuta (Vieira, 2003; Abicalil, 2003) ou a encaminharam (Biffi, 2003) a secretarias de educação (Santos, 2003) e a entidades representativas (Silva e Oliveira, 2003; Cunha, 2003) de seu estado de origem.

Este segundo documento permitirá que os sujeitos envolvidos melhor se reconheçam em relação aos demais, com respeito a suas posições e será, igualmente, uma referência importante para os desdobramentos da política pública de Ensino Médio e Educação Profissional nas instâncias governamentais e nas instituições escolares.

I – As posições e justificativas pela simples revogação do Decreto no. 2.208 e o retorno à LDB (Lei no. 9.394/96)

Indicamos acima que, dos documentos apresentados, eram poucos os que se definiam pela pura e simples revogação do Decreto no. 2.208/97, assim como os que se manifestavam pela manutenção. Por um critério puramente estatístico poderíamos pensar que se trata de um posicionamento marginal. A leitura que fazemos, neste e no próximo item caminha num sentido oposto. Vale dizer, a posição tanto da representação dos pesquisadores, quanto a dos sindicatos expressa uma síntese de um longo debate teórico e político prático. Debate este que a literatura das décadas de 1980 e 1990 explicita de forma ampla e densa. Este debate iniciou-se de forma mais aguda no processo de transição da ditadura civil-militar, ganhou enorme densidade no processo constituinte e nos debates da definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No movimento da Constituinte e na consolidação da Constituição de 1988 podemos afirmar que estas posições obtiveram grandes ganhos, na medida em que o capítulo da ordem social e econômica, onde se situa o âmbito da educação, teve avanços significativos. Não só afirmou-se os direitos sociais mas, também, os direitos subjetivos. Grupos sociais enormes, neste sentido, passaram a ser incluídos no direito ao resgate da

cidadania: povos indígenas, população negra, equidade de direitos de sexo, etc. Os aspectos que menos avançaram relacionam-se a novas formas de gestão dos recursos públicas na formação técnico-profissional, mormente no Sistema S, tema que foi alvo de um amplo movimento de abaixo-assinados. Na Constituinte aflorou, de forma densa, o embate por projetos societários, que como lembra Fiori atravessaram ocuparam o embate ao longo do século XX no Brasil.

O primeiro projeto estrutura-se dentro das idéias do liberalismo econômico e centra-se na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal e do padrão-ouro. Este foi o projeto dominante ao longo de todo o Século XX. Um projeto onde as elites brasileiras se associam, de forma subordinada, aos centros hegemônicos do capital.

O segundo projeto, com o qual o anterior sempre se contrapôs, é o “nacional desenvolvimentismo” ou “desenvolvimentismo conservador” presente na Constituinte de 1891 e nos anos 1930 com o governo Vargas. Trata-se de um projeto que nas décadas de 1930 e 1940, incorporou alguns anseios da classe trabalhadora, gerou uma legislação trabalhista, ampliou o acesso à escola pública sem, contudo, atacar as estruturas econômico-sociais e a cultura política que mantém uma grande concentração da propriedade e da renda e a manutenção de uma enorme desigualdade social e educacional.

Por fim, o terceiro projeto que estabelece um confronto especialmente com o liberalismo econômico ortodoxo, mas também difere substantivamente do nacional desenvolvimentismo, é do “desenvolvimento nacional popular”. Esta terceira alternativa “nunca ocupou o poder estatal, nem comandou a política econômica de nenhum governo republicano, mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas” (ibidem, p. 3). Representado por forças políticas vinculadas ao campo da esquerda este projeto centra-se nas lutas pelas reformas de base. A reforma agrária, que com um atraso um século, mantém uma das concentrações de propriedade mais desiguais do mundo. A reforma tributária, para alterar a lógica dos impostos regressivos que penalizam os assalariados mais pobres e protege os lucros, em particular, do capital financeiro. Aqui também situa-se a reivindicação da taxaço das grandes fortunas. A reforma social, estatuindo uma esfera pública de garantia dos direitos sociais e subjetivos. São estas forças, referidas a cima, que tiveram, no processo constituinte, nos anos 80, peso significativo e uma influência importante no capítulo sobre a ordem social e econômica.

Poderíamos dizer que o projeto constituinte acabou num empate, mas com a sensação de um enorme avanço sobre os estigmas escravocrata, tingido por quase 400 anos de escravidão e cem anos de república, com uma democracia frágil e pelo alto. Mas nos anos 90, como mostra uma vasta literatura, veio o desempate e votamos às teses do liberalismo conservador. Como mostra Fiori, o projeto liberal conservador foi “o berço da estratégia econômica do governo Fernando Henrique Cardoso”. O desempate, no campo educacional, deu-se pelo combate ao projeto de LDB e do Plano Nacional de Educação debatidos e negociados na sociedade e a aprovação do Projeto de LDB e do Plano Nacional que tinha as feições do poder executivo.

A composição de forças que governa o Estado brasileiro a partir de 2003 incorpora representantes dos três projetos. Isso, porém, não é novo na política brasileira. O que é novo, sem dúvida, é que pela primeira vez em nossa história ganham o poder do Estado Nacional forças políticas majoritárias cuja história e biografias estão vinculadas ao embate teórico e à luta ideológica por um projeto de desenvolvimento nacional popular. O partido que elegeu o presidente e é majoritário, fez da experiência do orçamento participativo da Prefeitura de Porto Alegre e de sua ampliação para outras prefeituras e estados algo inovador em termos de democracia participativa. A expectativa que se criou, internamente e internacionalmente, foi de que seriam atacadas as questões estruturais.

Dentro deste contexto podemos entender os documento da pesquisadora Acácia Kuenzer, do ANDES/Nacional (Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior), do SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores de Escolas Federais) e do SINDECEFT-MG (Sindicato do Centro de Ensino Tecnológico de Minas Gerais) Não é por acaso que representam idéias e concepções, ainda que heterogêneas, que têm em comum o ideário político e ideológico de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa. E a expectativa que estas forças tinham e têm do atual governo é que fossem atacadas as questões no âmbito mais estrutural. Neste sentido a argumentação que apresentam não só é consistente, como é coerente política e ideologicamente. E quais são estes argumentos?

No texto intitulado “As Propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica” (Kuenzer, 2003), a professora Acácia Kuenzer faz uma crítica incisiva e articulada, não só ao conteúdo da proposta do decreto, como à própria necessidade da existência deste, uma vez que, segundo a autora, grande parte de seu conteúdo consta da LDB, tornando-se inútil a elaboração de um novo decreto. À propósito, vale ressaltar que uma das críticas expressa na proposta de decreto

e apresentada como justificativa para a revogação do Decreto no. 2.208/97 é justamente o seu conteúdo redundante ao texto da lei. A autora rejeita, também, a elaboração de um decreto, por ser esta uma prática criticada, no passado, pelo atual governo.

Comentando o conjunto dos artigos e apontando como única novidade a determinação da ampliação da carga horária, a autora argumenta que uma vez que as diretrizes curriculares estabelecem as 2.400 horas como a duração do ensino médio, é evidente que qualquer atividade extra deverá acarretar em aumento de carga horária. Por outro lado, questiona se tal matéria é de competência do Executivo.

Mas o mais importante a ser destacado no texto é que, para além do aspecto legal, a autora desloca o debate para as questões políticas subjacentes ao Decreto no. 2.208/97 e à proposta de um novo decreto. Nesse sentido, considera o conteúdo da proposta do decreto uma “acomodação conservadora”, na medida em que concilia as intenções do governo, das instituições públicas e das instituições privadas, invertendo as funções destas últimas.

A autora destaca que, para além de seu propósito regulamentar, o Decreto no. 2.208/97 expressou a concepção de Educação Profissional assumida pelo governo anterior que praticou políticas de financiamento de desmonte do ensino técnico de nível médio, onde acordos com o Banco Mundial condicionavam a concessão de recursos ao cumprimento das determinações do Decreto.

Para a autora o escopo do novo projeto representa a continuação de uma política voltada para a lógica do mercado, que já vem sendo praticada pelas instituições públicas e privadas. Nesse sentido, afirma sua posição contrária à elaboração de um novo decreto e sua posição favorável à simples revogação do Decreto no. 2.208/97, enfatizando a urgência da definição por parte do governo de “políticas afirmativas de educação profissional”.

O ANDES/SN e o SINDECEFT-MG, também se manifestam pela revogação pura e simples do Decreto no. 2.208/97, afirmando a não pertinência de um novo decreto. O ANDES/SN (ANDES, 2003) apresenta uma moção dos delegados do 47º Conselho do Andes/Sindicato Nacional. Considera a minuta do novo decreto uma “acomodação conservadora”. Em relação ao que o novo decreto estabelece relativo à integração entre formação geral e formação profissional nada mais faz do que remeter ao disposto no texto da LDB, o que não justifica um novo decreto, sendo suficiente a revogação do Decreto n.º 2208/97”. Como se vê esta moção tem como base, se não o documento da professora Acácia Kuenzer, os mesmos argumentos.

No mesmo sentido se manifesta o SINDECEFT-MG (Santos, 2003a). Quanto á forma, discorda de um novo decreto tanto pela razão de ser um instrumento autoritário quanto pelo fato de que o que ele vai dispor já está previsto na LDB. O que falta seria uma normatização de questões operacionais que pode ser feita pelo Conselho Nacional de Educação. Em relação ao conteúdo sinalizam que na minuta do novo decreto o conceito de integração entre educação média e profissional foi nivelado ao de articulação, o que efetiva um reducionismo. Enfatiza a necessidade de um projeto político-pedagógico que faça efetivamente uma integração.

O SINASEFE (Porto Júnior e Guimarães, 2003) comenta que a Minuta do novo decreto não representa uma nova política de Educação Profissional. Esta deveria ser articulada a uma política de desenvolvimento que rompesse com a perspectiva mercantilista de educação centrada na noção de empregabilidade. A minuta, também, não garante a integração entre formação geral e educação profissional. Sinalizam que o nível tecnológico permanece no limbo, não garantindo a equivalência ao superior. A flexibilização prevista impede uma identidade da rede de formação profissional. A educação integrada, para o SINASEFE, deveria ser garantida através de instrumento legal. Por fim sinalizam a importância de resgatar a perspectiva da "educação tecnológica" e não simplesmente da educação profissional.

Por coerência de argumentação e de convicção não apresentam sugestões, apenas indicam que a LDB pode contemplar as mudanças indicadas no novo Decreto. Mas a contribuição do posicionamento que expressam sinaliza o horizonte mais condizente com um projeto de sociedade que busque mudanças estruturais.

O que se pode ponderar é de que o atual governo resulta de uma composição de forças que reúne, com pesos diferentes, representantes dos três projetos de sociedade brasileira acima referidos. Não haveria, pois, condições políticas para mudanças como as apontadas pelas análises acima. Por outra parte, estabelece-se uma diferença fundamental de método decisório mediante um debate aberto e amplo com os diferentes interesses em jogo. Isso, vale ressaltar, não tira a validade e pertinência dos argumentos apresentados pelos que postulam a revogação, simplesmente, do Decreto no. 2.208/97, pois em realidade, o mesmo é uma espécie de ícone ou o que mais caracteriza a perspectiva dual e de cunho mercantilista da legislação e das reformas da denominada "era Cardoso".

II – Posições e justificativas pela não revogação do Decreto no. 2.208/97

O processo aberto de debate e negociação adotado pela SEMTEC e o caráter não imperativo e restritivo do novo decreto conduziram a que a divergência aberta pela não revogação do Decreto no. 2.208/97 fosse sustentada não de forma frontal, mas de maneira indireta e dissimulada. Assim, apenas um curto documento do Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) questiona abertamente a legalidade do novo decreto. Assim mesmo, como veremos abaixo, nem todos os Estados, quando reagem individualmente, se alinham a essa argumentação. Os outros três documentos o fazem de forma mais indireta.

No caso dos documentos da Câmara de Ensino do CONCEFET (Pereira, 2003), do Fórum de Diretores de Ensino do CONCEFET (CONCEFET, 2003) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Martins, 2003) a resistência tem uma característica mais pragmática e corporativista, sem elidir, porém, dimensões políticas e ideológicas. Neste caso, também, a contagem estatística pode nos levar a uma avaliação equivocada, porque o foco de resistência é mais de ordem política. Não é por acaso que o texto do CONSED (CONSED, 2003), em seus argumentos fundamentais, coincidem com um Parecer da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo (Silva, 2003 b) e os termos da II Reunião Técnica sobre Ensino Médio e Educação Profissional (CONSED, 2003 a).

Neste Parecer as objeções são de ordem legal e pedagógica. No plano legal, considera que a minuta de Decreto acrescenta nova finalidade ao Ensino Médio, atinge os princípios que norteiam a Lei. No plano pedagógico sinaliza que a forma integrada deve ser explicitada como uma alternativa de articulação, garantida a prioridade à educação básica e condicionada à existência de ambientes de aprendizagem adequados. Conclui afirmando restrições à formação específica integrada ao ensino médio defendendo a dimensão do ensino básico.

O documento do CONSED (2003) não diz outra coisa: "A minuta do Decreto, encaminhada à apreciação do CONSED, acrescenta ao ensino médio uma finalidade não estabelecida na lei. Tal alteração muda a concepção que hoje desvincula o ensino médio, etapa final da educação básica, da educação profissional, modalidade que vem sendo desenvolvida em forma articulada ou independente (...). As mudanças propostas ferem os princípios da LDB que norteiam a concepção e organização da educação básica (p. 1)." Pode se perceber que aquele Parecer é que embasa o posicionamento do CONSED, Por outro lado, a leitura dos documentos mandados por outros estados indicam que, uns mais explicitamente, outros indiretamente, seguiram essa orientação – Maranhão, Goiás,

Distrito Federal, Roraima, Paraíba, Rondônia (Silva, 2003; Estado, 2003, 2003a e 2003b; Governo, 2003a e 2003b). Isso nos leva a concluir que São Paulo liderou o posicionamento do Conselho e dos outros estados.

Do ponto de vista legal, o argumento não se sustenta, já que o novo decreto tem sido amplamente discutido no âmbito jurídico do Ministério e pelo Conselho Nacional de Educação. O argumento de ordem pedagógica, se, positivamente, realça a tese do Ensino Médio como Educação Básica, não parece, pelo teor do novo decreto, que isso seja negado ou descaracterizado. O argumento mais pertinente, sem dúvida, é o da dificuldade de implementação se não houver novos recursos nos estados e na União. Por isso, vemos a posição do CONSED/São Paulo, como uma resistência de ordem política, cujo objetivo é manter o Decreto no. 2.208/97.

A posição da Câmara de Ensino do CONCEFET (Pereira, 2003) e do Fórum de Diretores de Ensino dos CEFETs (CONCEFET, 2003) ganha compreensão mais adequada quando situada no escopo da mudança que o Decreto no. 2.2008/97 representa para a rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Uma análise mais ampla vai evidenciar que alguns CEFETS, no plano do seu corpo diretivo, aderiram imediatamente à reforma, mesmo que com resistência do corpo docente e técnico. Outros foram se adaptando e, aos poucos, assumindo organizacional e pedagogicamente a reforma. Não é pro acaso que se introduz o a figura dos "gerentes" de ensino (Estado, 2003).

Mas alguns CEFETs permaneceram predominantemente críticos. A resistência ativa mais permanente situa-se, sem dúvida em boa parte do corpo docente e técnico-administrativo. A longa argumentação feita nos documentos da Câmara de Ensino e do Fórum de Diretores de Ensino, no plano dominante dos dirigentes, parece sinalizar que a atual legislação acomodou uma situação gerencialmente vantajosa por dois ângulos. Primeiramente, além do orçamento compulsório dotado para cada CEFET, os mesmos ficam livres para, através de suas fundações, terem outras receitas mediante a venda de serviços, mormente no nível básico e no nível técnico. Por outro lado, permite-se que avancem na direção dos cursos superiores, configurando, hoje, uma tendência de se criar, via CEFET, a Universidade Tecnológica. A volta, neste sentido, do Ensino Médio Integrado não parece ser algo que mobilize o CONCEFET.

Por fim, o documento do SENAI, mais claramente evidencia uma postura pragmática. Não se opõe diretamente, mas as observações trazem um "entretanto" que claramente indica que não desejam que se altere o Decreto no. 2208/97: "Entretanto, é preciso considerar a necessidade de avaliação das ações em desenvolvimento, de sorte

que qualquer mudança seja fundamentada em resultados reais e não simples suposições. As mudanças introduzidas pelo 2208/97 de fato começaram a ser efetivamente implementadas a partir de 2002. O próprio Decreto previa um período de transição e preparação durante o ano de 2001. Assim, pode-se afirmar que no corrente ano de 2003, estão concluindo as primeiras turmas dos cursos técnicos, estruturados nos moldes do referido Decreto (...)" (Martins, 2003, p. 1-2).

Para o corpo diretivo do SENAI, sem dúvida, o referido decreto permite uma maior liberdade para multiplicar a vendas de serviços - cursos de nível básico e técnico - com larga experiência e competência e com a garantia de um fundo compulsório. Sabe-se, hoje, que o Sistema S dispõe de 4 bilhões de reais recolhidos anualmente pelo Estado brasileiro e repassados sem que daí em diante haja efetivo controle público. Também, é pública a resistência de grande parte dos dirigentes, desde o processo da Constituinte, a efetivar-se uma gestão tripartite. O argumento de que seus relatórios são aprovados pelo Tribunal de Contas é frágil, pois se trata de uma avaliação contábil. O que se necessita avaliar é se estes recursos estão sendo aplicados dentro das prioridades e necessidades da sociedade. Ao que se sabe há desperdícios de várias ordens, a começar pela construção de prédios suntuosos e gastos administrativos. Pragmaticamente então, a atual legislação, a manutenção do Decreto no. 2.208, é política, pedagógica e economicamente favorável à instituição SENAI.

III – As posições e justificativas pela revogação do Decreto no. 2.208/97 e sua substituição por um novo decreto

A revogação do Decreto no. 2.208/97 e sua substituição por um novo decreto revelou-se em vários documentos. Mas eles não são categóricos, nem homogêneos, são cheios de nuances e com diferentes argumentos. Estes expressam as preocupações e os interesses específicos das pessoas e das instituições que se manifestaram, sua compreensão das políticas públicas para a educação ou seu empenho na implementação dessas políticas no cotidiano das escolas. Para resgatar esses diferentes argumentos, é preciso estar atento às forças que criaram o Decreto no. 2.208/97 e, também, “geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 1).

1. Argumentos sobre os fundamentos sociais e históricos da educação na sociedade brasileira

Uma primeira argumentação parte dos fundamentos sociais e históricos da educação na sociedade brasileira. Em seu pronunciamento, a ANPEd analisa que há um bom nível de consenso sobre a finalidade básica do ensino fundamental que, como parte da educação básica, é o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e a oferta de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Artigo 22 da Lei no. 9.394/96). Mas o mesmo consenso não ocorre em relação ao ensino médio (op. cit., 2003).

Neste nível de ensino, por estar no umbral do acesso ao ensino superior, prevaleceu o dualismo educacional através das restrições da passagem dos cursos profissionais e técnicos aos cursos secundário e médio (até a Lei no. 4.024/61); os mecanismos de profissionalização em detrimento da formação geral e politécnica (Lei no. 5.692/71); a restrição na oferta do ensino médio nos termos da lei, através da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (Artigo 4o., Inciso II da Lei 9.394/96), o que na prática significou, diferente do ensino fundamental, a desobrigação imediata do Estado na oferta gratuita do ensino médio.

Focalizando a tendência tradicional entre nós, de duas redes educacionais, uma para “os filhos dos trabalhadores” e outra para “os filhos das classes dominantes”, a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério de Trabalho (Lima e Todeschini, 2003) considera a proposta de revogação do Decreto no. 2.208/97 “extremamente oportuna, pois o referido decreto significou a consagração da divisão entre a formação propedêutica e a formação vinculada ao mundo do trabalho” (p. 1).

É também nesse nível de ensino que se observa a influência de uma tensão latente na relação trabalho manual/trabalho intelectual, trabalhador manual/trabalhador intelectual, formação profissional para o mercado / formação geral ou propedêutica, cuja gênese está na sociedade e no Estado brasileiros. Para a ANPEd essa orientação dual reaparece em cada movimento das políticas educacionais e expressa-se em dois sentidos. Em primeiro lugar, separa os cidadãos para os diferentes lugares na hierarquia social; em segundo lugar, cria instrumentos que atendem às necessidades do mercado de trabalho, cujo eixo estruturante é a relação capital e trabalho e a geração de desigualdades socioeconômicas e educacionais que servem à reprodução ampliada do capital em detrimento da melhoria das condições de vida da população (op. cit., p. 2-3).

Uma análise da Coordenadoria de Projetos Especiais do MEC, sobre a Minuta e a Exposição de Motivos (Pinto, 2003) sobre o tema do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, defende que a chave para vencer essa dualidade estrutural está fora do Ensino Médio, está nos conteúdos dos exames vestibulares. Considerando que “as classes mais favorecidas não querem saber da profissionalização no ensino médio” e “as classes desfavorecidas não podem dedicar-se a estudos gerais, meramente propedêuticos” (pág. 1), propõe que o vestibular examine apenas em Língua Portuguesa e Matemática. O que permitiria ao Ensino Médio a reformulação de seus currículos, diversificando-os de acordo com as condições do alunado e não apenas de acordo com suas necessidades. Sem essa mudança, o autor considera que “soa frágil” falar em base unitária comum de formação geral (p. 2).

No entanto, fica a dúvida se, no caso dos exames vestibulares para ingresso nos cursos superiores serem apenas sobre Língua Portuguesa e Matemática, como defende o autor, há que se pensar que o aluno de nível médio está na adolescência, idade em que o ser humano se abre para a vida, para a sociedade de seu tempo. Não obstante todo o valor do domínio da língua materna e da matemática, não se pode sonegar de um adolescente o direito de iniciar-se na leitura ampliada do mundo através da História, da Geografia, da Filosofia, da Física, da Química, da Biologia, enfim, das ciências humanas e da natureza que lhe devem lhe permitir compreender a complexidade do mundo em que vive.

O autor cobra que a Exposição de Motivos seja explícita “sobre a função educativa do trabalho e da formação profissional, a complementaridade recíproca de emoção, ação e reflexão no processo formativo; sobre o valor do trabalho em uma sociedade que se utilizou da escravidão e cuja população negra continua subjugada política e socialmente; sobre as relações entre trabalho, tecnologia, ciência e arte; sobre a relação entre as mãos e a inteligência abstrata, o fazer e o compreender; o trabalho e a formação de valores; a formação profissional e o desenvolvimento da personalidade do adolescente etc.” (Pinto, op. cit.).

O educador João Augusto Bastos (Bastos, 2003) parte do pressuposto que, do ponto de vista das transformações do mundo moderno, a globalização vem trazendo conseqüências significativas às relações humanas, às novas formas de trabalho e à aquisição de conhecimentos, qualitativamente distintos daqueles praticados no contexto do taylorismo e do fordismo. Há que se dotar o ensino médio de um novo perfil, que tenha como característica principal a educação tecnológica, que seria “o emprego do saber científico para a solução de problemas apresentados pela aplicação das técnicas” (p. 3).

A Secretaria Especial de Política de Mulheres (Teixeira, 2003) faz uma detalhada revisão de cada um dos artigos da Minuta. Sobre os eixos organizativos do Ensino Médio, constantes da Minuta em uma versão pré-final, acrescenta a tecnologia à ciência, ao trabalho e à cultura, considerando “a tecnologia como forma de expressar o fazer com a evolução do conhecimento agregando a arte, a ciência e a técnica; e a cultura como as diferentes formas de criação e de comunicação da sociedade” (p.1).

O Deputado Federal Gastão Vieira da Comissão de Educação da Câmara (Vieira, 2003) relaciona um conjunto de questões que ele considera não terem sido levados em conta e, por isso, ocasionado alguns “erros e interpretações indevidas da LDB introduzidas com o Decreto no. 2.208/97”: a) a realidade dos alunos que induz a alta taxa de perda no ensino médio e de “saída” precoce no ensino fundamental; b) a realidade do mercado de trabalho, suas exigências e remunerações (novas e antigas e indefinidas ocupações, salários, empregos e oportunidades); c) a realidade dos países desenvolvidos onde o ensino médio é diversificado, “diferentemente do que propôs o Decreto 2.208/97”; d) mudanças no conceito de profissões técnicas e de ocupações de nível médio; e) não levar em conta “a voz de pessoas que não representam necessariamente a opinião de poderes públicos ou interesses corporativistas” (p. 1).

Há que se fazer uma observação em relação ao item c), porque os países desenvolvidos têm o ensino médio diversificado, mas a quase totalidade de suas crianças e adolescentes estão na escola e ali permanecem até os 16 ou 18 anos. No Brasil, “os alunos mais pobres - 80% a 90%”, dos alunos mais pobres que frequentam a escola pública - têm mais dificuldade de chegar ao final do ensino fundamental” (op.cit.). Os trabalhadores dos países ricos não têm o baixo nível de escolaridade que os nossos têm, nem as escolas funcionam precariamente como em nosso país. Lá, o jovem que vai para o ensino técnico tem garantida a escolaridade de nível médio de qualidade – exceto em países que têm seu sistema de ensino dual e já fazem a triagem para o trabalho intelectual ou para o trabalho profissional desde o ensino fundamental, como a Alemanha. Mas estes não são um bom modelo para países como o Brasil que precisa ampliar e não restringir a democratização da educação e do conhecimento.

2. Análise política da Minuta do Decreto

Do ponto de vista da análise política, para a ANPEd, constata-se que grande parte das forças que se empenharam para eleger o atual governo, historicamente, se vinculam

a uma permanente luta por um projeto societário que supere esse dualismo e, efetivamente, democratize a riqueza e garanta os direitos sociais fundamentais, entre os quais a educação, a saúde e o trabalho, bandeira de luta da sociedade civil no processo da Constituinte e de atual LDB. Tarefa essa que é urgente e complexa, considerando o longo período que o país viveu sob o autoritarismo, inserindo-se na lógica adaptativa e consentida de "sócio-menor" do grande capital e dos organismos que o representam, deslocando o foco do ensino médio como educação básica pública e como direito do cidadão, liberando o Estado da obrigatoriedade (op. cit.).

A Secretaria de Estado de Educação de Rondônia analisa que, por conta do não cumprimento das leis constitucionais em relação à qualidade e ao acesso à educação pública no país, há um “descompasso entre o sistema educacional e a expansão tecnológica do mundo globalizado” que se manifesta pela demanda reprimida em todos os níveis e modalidades de ensino, distorção da faixa etária, jovens desmotivados, “desencantados” com o sistema de ensino incompatível com a realidade. Urge criar mecanismos que possibilitem colocar em prática o dever e responsabilidade do Estado com a educação conforme as leis vigentes. A seguir faz uma exposição detalhada do significado da proposta do novo decreto no Estado em termos de identificação de carências e de propostas de solução que passam por um “suporte técnico-financeiro da União para a expansão da Educação Básica” (Licório *et al.*, 2003, p. 1-4).

É também um pronunciamento de análise de política pública em educação o parecer enviado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC, discorrendo sobre os diversos instrumentos legais que tratam sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional (Lodi *et al.*, 2003). Os autores analisam detalhadamente o tema como consta da Lei no. 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no. 15/98), onde se distingue claramente “a preparação geral para o trabalho” que a Lei não dissocia da formação geral do educando, e “os estudos estritamente profissionalizantes” “insistindo na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes - para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico” (p. 4). A posição dos autores é favorável à Minuta desde que sejam realizadas as adequações por eles propostas no Parecer.

Lima e Todeschini do MTE (2003) destacam “a confluência de princípios e orientação entre MEC e MTE” e as diversas ações de governo nesse sentido, a exemplo

do Grupo de Trabalho Interministerial Qualificação e Educação Profissional, “a eminente criação” da Comissão Especial de Certificação, a inauguração do Consórcio da Juventude em Brasília (no âmbito do Programa 1o. Emprego), a realização das Oficinas sobre Certificação e sobre Educação Corporativa, além de “espaços participativos” como o Fórum Nacional do Trabalho (Grupo Temático Qualificação e Certificação Profissional), do Conselho Nacional do Trabalho e do Fórum da Educação Profissional (p. 2).

Mas destacam duas idéias não necessariamente convergentes entre os dois ministérios, “a firme convicção da necessidade de um Sistema Nacional de Formação Profissional e de uma Lei Orgânica da Educação Profissional” (op. cit.). O que parece contrariar a saudação inicial à revogação do Decreto no. 2.208/97, devido “à divisão entre a formação propedêutica e a formação vinculada ao mundo do trabalho”. Essa questão merece maior debate considerando que a criação de um Sistema da Educação Profissional toma a parte pelo todo, isto é, a Educação Profissional é uma parte importante, mas apenas uma parte da educação dos jovens e adolescentes, da educação para a cidadania, incluído o trabalho produtivo. Esse dualismo seria reforçado com uma Lei Orgânica da Educação Profissional a exemplo do que ocorreu nos anos 1940 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei no. 4.073/42).

Outro ponto para discussão é a restrição no uso do termo polissêmico “qualificação profissional” que seria definidor das atribuições do MTE (op. cit.). Se a escola prepara técnicos para o mercado de trabalho, com que artifício terminológico denominar o processo de formação específica? O uso do termo é tradicional na área da educação e na área do trabalho. Nos termos da lei, uma pessoa se habilita ao exercício de uma atividade profissional tanto no âmbito do trabalho, como da educação. Da mesma forma, para chegar a essa determinada habilitação, ela passa por diversos processos de qualificação na escola ou no trabalho.

Não obstante sua posição mais claramente a favor da não revogação do Decreto no. 2.208/97, incluímos o documento da Câmara de Ensino do Conselho dos Centros Federais de Educação Tecnológica pelo detalhamento da análise e pelos conteúdos. É um alentado documento onde se analisa o Decreto no. 2.208/97 e outros instrumentos legais relativos aos CEFETs (Pereira, 2003). Em relação ao mencionado Decreto, considera-se que “apesar das contradições e ambigüidades legais, e da nova legislação ter trazido aos CEFETs e às Escolas Técnicas dificuldades de operacionalização de tão profunda reforma (...)” os CEFETs “começaram a construir saídas “por dentro” das instituições e, sem abrir

mão de seu papel social (...)", a exemplo da articulação escola-comunidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e local (p. 4).

Seu problema maior apresenta-se no Decreto no. 2.406/97 que "contrariamente às Leis no. 8.948/94 e 6.545/78, estabelece um novo perfil para os CEFETs desqualificando-os de sua missão educacional, até então prevista em lei". O que pleiteiam é a "recuperação do cominho da rede federal de Educação Tecnológica e sua integração ao Sistema Educacional Escolar, sem, entretanto, supor ingenuamente, que poderemos fazê-lo simplesmente revogando alguns instrumentos legais a convivência nos sete anos no novo arcabouço legal trouxe conseqüências que não podem simplesmente ser desprezadas, mas corrigidas através de uma mudança dos instrumentos legais de forma consistente e responsável" (op.cit., grifos do autor).

3. Plano simbólico da Minuta do Decreto

No plano simbólico, a simples revogação do Decreto no. 2.208 seria um ato forte, considerando o que isso significa em termos de tomada de posição diante do embate histórico que envolve a relação educação e trabalho no ensino médio. De outra parte, engendra contradições formais na lógica da democracia. Somos um país de baixa institucionalidade democrática – as leis não são obedecidas, os transgressores não são reprimidos, a interlocução entre o poder público e a sociedade organizada não se completa porque o poder constituído não leva em conta as opiniões contrárias a suas determinações ou não cumpre os acordos supostamente negociados. Nesse processo contraditório que se estabeleceu em torno da revogação do Decreto no. 2.208/07, também tem valor simbólico na construção da democracia, as iniciativas da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, convocando representantes da sociedade civil e abrindo para os demais interessados a discussão dos novos rumos que se pretende imprimir ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

O mérito do método de submeter o assunto "a um processo de consulta aos atores sociais" é reconhecido "como uma prática salutar" do governo atual, particularmente do MEC e do MTE: "o controle social, o reconhecimento dos diversos interesses e a transparência nas discussões apontam para o resgate dos valores democráticos republicanos em uma etapa superior, de participação e ampliação da democracia" (Lima e Todeschini, 2003, p. 1).

4. O plano político-pedagógico e sua relação com a sociedade

Outra linha de argumentação refere-se ao plano pedagógico, no âmbito das escolas e em sua relação com a sociedade. Para a ANPEd, a política representada pelo Decreto no. 2.208/97 contraria a possibilidade de superação dos entraves do dualismo e da mercantilização na educação brasileira. Introduziu-se no cotidiano escolar uma ótica privatizante no nível organizativo e no plano pedagógico. Nos CEFETs essa orientação é visível na mudança dos coordenadores de ensino para gerentes, na subordinação do ensino às necessidades do mercado, à pedagogia do capital (Ciavatta e Frigotto, 2003).

Para comentar a minuta, a Escola Agrícola de Jundiá (EAJ) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte relata suas atividades. Desenvolveu, há dois anos, uma parceria com a Federação de Agricultura do Rio Grande do Norte (FETARN) formando uma turma de Técnicos em Agropecuária, constituída por agricultores, assentados e sindicalistas rurais, em regime de educação continuada, com vistas ao incremento da atividade agrícola no Estado, onde 96% das propriedades rurais não têm “qualquer forma de assistência técnica” (Andrade Neto, 2003). Nova parceria será constituída no ano de 2004, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), também “em sistema de educação continuada e formação básica com profissionalização”.

A oferta integrada do ensino médio com a educação profissional mereceu comentários, aprovação ou restrições em muitos pronunciamentos. O Conselho de Educação do Distrito Federal, parece acompanhar a posição do CONSED (2003), mas considera que a educação integrada é uma “medida que merece ser estudada e apoiada, como alternativa especial para circunstâncias determinadas. Querer universalizá-la seria um retrocesso”. Aposta-se, do ponto de vista legal, na suficiência da LDB para regulamentá-la, e, do ponto de vista pedagógico “nas experiências [que] construirão os novos caminhos”. Defende-se que “a educação integrada deve ser implantada gradativamente em situações específicas (...)” (Bordignon, 2003, p.1-3).

Diante da determinação legal de articulação ou integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional presente na minuta do novo Decreto, o CEFET de Sergipe, encaminhou um Parecer da Comissão que a analisou (Paixão, 2003) e que se manifesta no seguinte sentido: a) reconhece a possibilidade de sua implementação “desde que se faça a redução de cargas horárias de algumas disciplinas da matriz curricular do

Ensino Médio”; b) sugere a formação de um Grupo de Trabalho para coordenar o novo desenho curricular que priorize a articulação prevista.

Preocupação semelhante está presente na mensagem dos Professores da Escola Agrotécnica de Sombrio/SC, que recebeu cópia da minuta através do SINASEFE. Eles solicitam esclarecimentos: a) o que se deve entender por educação integrada, é a união do ensino propedêutico com o profissional num único currículo, a exemplo do que ocorria antes da reforma? Em caso positivo, como ficaria a carga horária destinada a um e a outro, permanece a exigência de 800 horas/anuais para o Ensino Médio? Como deve ocorrer a articulação entre cursos então independentes: seria o Ensino Médio através de disciplinas e o Ensino Profissionalizante através de Módulos e Competências? b) Como deverá se conjugar a qualificação básica com a elevação da escolaridade do trabalhador no mínimo ao nível do ensino fundamental? Esse nível de escolaridade mínimo será condição para a certificação? Neste caso, qual será a carga horária mínima? Caberá às escolas técnicas a oferta da educação fundamental? c) O que são as trajetórias formativas? (Professores, 2003).

Também o CEFET de Química, do Rio de Janeiro, Costa (2003) pergunta “como será tratada a matrícula na versão integrada? O aluno será contado duas vezes como acontece na versão articulada? Isso tem implicações no orçamento. Analisando artigo por artigo da Minuta do Decreto, Costa adverte sobre vários aspectos que foram aperfeiçoados na versão final da Minuta.

A Secretaria de Educação da Tacuru, MS (Santos, 2003) concorda com “o ideal da proposta” mas ressentido-se de que “não se menciona como serão ministrados e/ou quais certificações profissionais ou técnicas que se desenvolverão” durante o período de formação profissional específica. A Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMPS) “considerando o desenvolvimento cultural e tecnológico” de sua região, manifesta preocupação com o atendimento das necessidades de mão-de-obra, com uma “formação profissional de acordo com às necessidades do mercado de trabalho” e às áreas do comércio, saúde e educação, preenchidos os requisitos de carga horária e de estágios em cada habilitação. Manifesta-se de acordo com a proposta do Ministério, julgando que podem contribuir com levantamentos locais e/ou municipais, [esperando] que as escolas sejam equipadas com laboratórios e professores capacitados. A seguir, são listadas diversas habilitações, ao que parece, de interesse local (Silva e Oliveira, 2003).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana, MS (Cunha, 2003) também considera o novo Decreto positivo, “no entanto, há que se buscar e assegurar

mecanismos que garantam os investimentos, bem como a estrutura e formação profissional necessária para um atendimento de qualidade” aos alunos, prevenindo que não se repita o que aconteceu com os cursos previstos pela Lei no. 5.692/71.

Em relação à intenção de “conjuguar necessariamente” a educação profissional com ensino fundamental, referida na primeira versão da Minuta, a Coordenação de Projetos Especiais do MEC (Pinto, 2003) argumenta que “nem sempre o trabalhador tem disponibilidade ou quer arcar com todos esses estudos simultaneamente; nem sempre a instituição pode ofertar ambos; nem sempre haverá recursos humanos e materiais para oferecer tudo” (p.3, grifos do autor). Também o Departamento de Políticas Educacionais (Lodi *et al.*, 2003) analisou a questão da escolaridade mínima do trabalhador. Apesar de reconhecer o mérito da proposta ali apresentada, sua posição é a de que a obrigatoriedade de conjuguar, necessariamente, a educação profissional (qualificação básica) com a elevação da escolaridade do trabalhador no nível mínimo de conclusão do ensino fundamental, esbarra nos problemas relacionados aos custos da sua manutenção (p. 7).

A discussão para a elevação da escolaridade do trabalhador conjugada à educação profissional avançou em uma direção diferente da proposta acima. Primeiro, a experiência extensa de educação profissional realizada pela PLANFOR / MTE, evidenciou que os maiores beneficiados foram os trabalhadores que tinham o nível fundamental ou o nível médio completo, justamente porque tinham base geral para incorporar os conhecimentos específicos (Lima Neto, 1999). O Brasil tem, pelo menos, 74 milhões de trabalhadores de 15 anos ou mais, dos quais 38% com menos de quatro anos de estudo, incluindo-se aí 20% de analfabetos; e 67% da População Economicamente Ativa ocupada apresenta níveis de escolaridade que não alcançam os oito anos de educação fundamental (Ministério, 1997).

A idéia subjacente à proposta de proporcionar a educação profissional juntamente com a elevação de escolaridade é de um trabalho articulado com as secretarias de educação estaduais e municipais para programas conjuntos, não de modo a obrigar, mas de valorizar e estimular o trabalhador a aderir aos projetos de educação continuada. O sentido da obrigatoriedade está na oferta pública de elevação de escolaridade e de educação continuada e não no constrangimento do trabalhador.

Quanto à duração mínima do ensino médio, já está prevista na LDB que também faculta sua ampliação. Julga-se que o número de anos, três ou mais, deve ser uma decisão de cada instituição “conforme suas circunstâncias e para o que considere conveniente”. O Assessor do Senado João Monlevade (2003) também põe em dúvida a extensão do

ensino médio em mais um ano e considera que seria mais recomendável a extensão por meio de mais horas por dia.

O Deputado Gastão Vieira (2003) considera que estender o ensino médio em mais um ano significa penalizar as camadas mais pobres da sociedade que não têm condições de arcar com os custos crescentes da escolarização. É necessário que o novo Decreto “realmente estimule a diversificação do ensino médio e assegure melhores chances de conclusão do ensino médio para a maioria da população”. Com essa preocupação, propõe que “respeitados os objetivos da formação geral, as disciplinas de formação geral não deverão ultrapassar 1.600 horas, de modo a permitir a conclusão do curso médio no período de três anos” (p.2). Dentro de uma posição restritiva, não claramente explicitada, à revogação do Decreto (ver item II), a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Silva, 2003a) alerta que a viabilização de um possível quarto ano ou mais “não deve acontecer sem que a universalização, com qualidade, nos três anos já definidos na LDB, seja totalmente alcançada” (p. 2).

No mesmo documento, questiona-se “a ausência de disposições que tratem de cursos modulares, aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, certificação de competências, validade nacional dos diplomas de nível técnico, cadastro nacional de cursos, as esferas de competências para a formulação de currículos, além de melhor explicitação sobre a educação profissional de nível tecnológico” (op.cit., p. 3). Segundo a Coordenação e Projetos Especiais (Pinto, op. cit.), a minuta não faz qualquer referência ao estágio supervisionado, nem tampouco ao uso de novas tecnologias ao recurso de educação à distância. Diante deste e de outros aspectos questionados, o posicionamento do autor, expresso no seu parecer, é o de considerar o Decreto como sendo insustentável.

5. Sugestões de projeção do futuro

Neste tópico, igual ou mais que nos demais, é grande a diversidade de pontos de vista sob os quais as sugestões de propostas para o futuro são feitas. Em termos de projeção do futuro, propõe-se o fim do Decreto e sua substituição por determinações claras sobre o novo enfoque que, segundo a ANPEd, o nível médio deve contemplar: a) romper com a lógica do capital que manda desenvolver apenas atividades neuromusculares e dar aos alunos base para o progresso técnico sob a revolução digital-molecular, condição para não formarmos apenas consumidores, mas protagonistas

(Arrighi, 1997); b) formar “sujeitos autônomos e protagonistas da construção de um novo projeto de sociedade”. Diferente da orientação reducionista do decreto anterior, a nova orientação deve articular conhecimento, cultura e trabalho e vincular a educação profissional com o aumento da escolaridade, em favor da universalização da educação dos trabalhadores, do estabelecimento de “itinerários formativos” e das “certificações educacionais e profissionais”; c) preservar a autonomia dos demais sistemas de ensino, para não repetir os procedimentos anteriores, impositivos e desestruturantes dos sistemas de ensino estaduais (op. cit., p. 4-6).

Bastos (2003) remete-se à LDB que resgata alguns princípios do substitutivo Jorge Hage (1989/1990) ao conferir ao ensino médio a qualidade de propiciar educação tecnológica visando a formação de técnicos aptos a se integrar ao processo produtivo. Propõe um “modelo” de ensino que prevê a formação básica do jovem e do trabalhador que não se reduza nem “à transmissão de informações teóricas e abstratas” para fins de exames vestibulares, nem “à preparação para o trabalho como exercício puramente instrumental de um fazer fragmentado” (p. 8). O autor rejeita a dicotomia ciência e tecnologia presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Seu “modelo supõe um currículo estruturado em três eixos: o relacional, cujo objetivo é explorar os novos potenciais dos meios de comunicação, ferramentas fundamentais para a interação humana; o eixo sócio-cultural que visa a construção da cidadania, numa perspectiva histórica e cultural, para a compreensão da vida em todos os seus aspectos; e o eixo tecnológico-produtivo que tem como objetivo proporcionar ao aluno uma compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos para a compreensão dos processos produtivos, como parte do próprio desenvolvimento social.

Considerando que vivemos um processo de revolução do conhecimento que tornou-se o principal fator da produção, destaca o recente documento encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação “Proposta de Flexibilização Administrativa para Organização do Ensino Médio”, que pretende indicar alternativas de organização escolar comprometidas com os novos significados do trabalho no contexto da globalização. Para tanto, o documento aponta os quatro alicerces da educação recomendados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver. E o novo perfil do trabalhador deve se pautar pela flexibilidade, capacidade de adaptação, raciocínio lógico, habilidades de análise, síntese, prospecção, leitura de sinais e agilidade na tomada de decisões.

Um olhar atentamente crítico sobre esses alicerces e seus desdobramentos na formação do trabalhador depara-se com a ambigüidade da situação em que essas palavras de ordem são ditas. De um lado, são indicações positivas para a formação geral e formação específica. De outra parte, têm como finalidade atender às necessidades da formação de um cidadão produtivo. Mas o que é ser hoje um cidadão produtivo senão alguém adaptado a duras condições seletivas e competitivas, relações de trabalho desregulamentadas, perda de direitos laborais, ameaça permanente de desemprego e formas de trabalho precarizadas? A educação não pode estar subsumida à nova sociabilidade do capital que aprofunda as desigualdades reais de trabalho e de condições de vida, e dissemina uma nova semântica da qual estão notavelmente ausentes termos como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade. E o faz com o apoio de muitos intelectuais, de tecnologias mercadológicas e dos poderosos meios de comunicação (Frigotto e Ciavatta, 2002, p. 57).

Pensando sobre os desdobramentos do fim do Decreto, a Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial (ABETI) recomenda que a revogação deve atender a determinadas diretrizes para a formação e o exercício de técnico de nível médio, em função da aquisição das competências necessárias ao exercício das funções técnicas no mercado de trabalho: a) reformular as competências do técnico de nível médio, tornando-as compatíveis com a Constituição de 1988 (Artigo 5o, Inciso XIII), de forma a preservar o direito ao exercício da profissão “atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece”, de modo a qualificar profissionais de “alto nível direcionados à indústria e/ou a futuros empreendedores, geradores de trabalho, emprego e renda”; b) fixação da carga horária mínima de 200 horas para cursos de nível técnico; c) estabelecer a carga horária mínima de 720 horas de estágio obrigatório para cursos de nível técnico; d) viabilizar a atualização dos egressos através de cursos de especialização e de atualização profissional; f) estabelecer parcerias entre os órgãos públicos, ongs e a iniciativa privada para a ampliação da oferta de educação profissional de nível técnico e para a captação de recursos para a melhoria desse nível de ensino; g) as instituições formadoras de técnicos industriais devem elaborar currículos e competências baseados na Lei no. 5.524/68 e nos Decretos no. 90.922/85 e 4.560/02 que descrevem o perfil profissional do egresso; h) desenvolver no técnico de nível médio o senso crítico, a cooperação, a iniciativa, a liderança e o espírito empreendedor segundo as regras que regem o novo mercado de trabalho; i) formar professores “em consonância com os avanços tecnológicos, debates acadêmicos, experiências e inovações pedagógicas”; j) oferecer cursos de extensão “a fim

de adequar os egressos dos cursos técnicos para lecionar nos mesmos cursos sob a denominação de Mestres e/ou Auxiliares de Ensino” (Silva, 2003).

Algumas das recomendações acima são indicativas de necessidades técnico-pedagógicas para garantir uma formação de qualidade. Em outras, aceita-se a revogação do Decreto no. 2.208/97 mas propõe-se um novo decreto onde se recompõem os termos reducionistas do decreto anterior, balizando a educação profissional do técnico apenas pelas necessidades do “novo mercado de trabalho”. Dentro de uma visão alargada da educação profissional com seus fundamentos científico-tecnológicos e o retorno à Lei no. 9.394/96, os planos curriculares devem abrir espaço para a discussão desses dois aspectos complementares da formação do técnico no Ensino Médio.

Entendendo que “a nova versão elimina, com vantagens, muitos dos problemas apresentados no Decreto Federal no. 2.208”, o Reitor da Universidade da Amazônia, Presidente da ABMES e Diretor do Centro de Serviços Educacionais do Pará, sugere que a nova versão deveria tratar do ensino à distância, sob a forma semipresencial para escolas que possuem o ensino técnico, destacando que essa modalidade tem registrado um “menor número de desistências ao longo da execução dos cursos” (Franco, 2003).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial manifesta claramente “favorável ao que propõe o decreto”. No entanto, sua leitura da minuta parece ser traduzida para os termos do decreto anterior, tais como a modularização de cursos, as “perspectivas de parcerias do SENAC com o governo do Estado para a habilitação técnica nas escolas públicas, bem como de parcerias com as escolas privadas” (Maciel, 2003, p. 1).

A Diretoria de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) não se posiciona claramente contra o novo decreto, mas tem vários questionamentos. Após uma exposição detalhada da instituição, de suas preocupações, de suas atividades através do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) e da legislação em vigor que os beneficia, conclui que “a minuta que revoga o Decreto no. 2.208/97 estará, nos termos atuais, indo muito além da legalidade e da autonomia dos sistemas no que tange a profissionalização no nível médio, podendo produzir efeitos indesejáveis sobre outras formas de educação profissional, de grande interesse social (Torrez, 2003, p. 8).

O documento encaminhado pela Câmara de Ensino do CONCEFET (Pereira, 2003) relata, detalhadamente, o aproveitamento de recursos materiais, físicos e de pessoal na rede dos CEFETs e “até mesmo driblando orientações que emanavam na direção de uma formação para “o mercado de trabalho”, o que é considerado um avanço, e propõe

mudanças na atual legislação educacional “de modo a garantir o papel dos Centros Federais de Educação Tecnológica e o compromisso com uma educação pública de qualidade (...)”. Propõe, em síntese: a explicitação do conceito de Educação Profissional contido nos artigos 39 a 42 da Lei de modo a evitar: a) a dualidade entre Educação Profissional e a educação regular escolar e; b) o atrelamento excessivo da educação ao mercado de trabalho; c) o enfraquecimento do conceito de educação profissional no contexto de uma educação tecnológica; e) uma redução da missão dos CEFETs (p. 7-8).

No sentido positivo das ações a serem empreendidas, faz as seguintes propostas (pertinentes à versão final da Minuta): a) “rever os objetivos da Educação Profissional de modo a incluir o conceito na dimensão mais articulada com a educação escolar e com o desenvolvimento tecnológico”; b) “caracterizar a efetiva articulação de educação profissional com o ensino regular escolar”; c) “manter o ensino médio com organização curricular própria e oferecida de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio”, garantidas uma (i) “efetiva articulação do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos, incluindo flexibilidade do aproveitamento de cargas horárias dos cursos” e (ii) “flexibilização na concomitância com o Ensino Médio oferecido na mesma instituição, possibilitando a oferta de ‘ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO’ com uma organização integrada do currículo” (ver par. 2o. do Art. 36 da Lei no. 9.394/96 e Parecer CNE/CEB 17/97); d) garantir que os professores dos cursos técnicos sejam ministrados por professores legalmente habilitados; e) “incluir os Cursos Superiores de Tecnologia efetivamente na regulamentação dos cursos de graduação da Educação Superior” (op. cit., p. 10-11, grifos do autor).

Conclui-se o documento propondo a aprovação do “Estatuto Único dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a instalação de comissão para elaborar uma proposta de Anteprojeto de ‘Lei Orgânica dos Centros Federais de Educação Tecnológica” (op. cit., grifos do autor). Há que se observar que não deixa de ser preocupante, no momento em que se busca o retorno a uma possível unidade que seria dada pela LDB, esta proposta de Lei Orgânica de um segmento da educação e a proposta do MTE, que apresentamos acima (Lima e Todeschini, 2003), propondo uma Lei Orgânica da Educação Profissional, que parecem sinalizar uma fragmentação de concepções em diversos “territórios” políticos.

IV – Considerações finais

Estas considerações, à guisa de conclusão do documento, são necessariamente simples. A existência de três posições básicas, a primeira, pela revogação pura e simples do Decreto no. 2.208/97; a segunda, pela não revogação do mesmo Decreto; e a terceira, pela revogação e sua substituição por novo decreto, - neste último caso, com maior ou menor clareza e alguma ambigüidade – é o que registram os quase 40 documentos encaminhados à SEMTEC. Fica claro na leitura e análise desses pronunciamentos, na maioria dos casos, institucionais, (i) que houve uma mudança de método na tomada de decisões em relação a esse nível de ensino, prevalecendo a abertura para ouvir a sociedade civil e política; (ii) que interlocutores próximos e distantes da instância governamental estudaram o assunto e se manifestaram a partir de seus interesses, necessidades e ideologias; (iii) que o tema necessita de uma continuidade na discussão para a tomada de decisão sobre inúmeros problemas que fogem à especificidade da minuta analisada.

A realidade educacional refletida nesses pronunciamentos é heterogênea e está permeada de convicções e interesses da parte de alguns, e de resistência da parte de outros. O respeito à materialidade instalada pelo Decreto no. 2.208/97, no coração das escolas, ao invés de mudanças autocráticas, é uma primeira recomendação de bom senso e de democracia. A segunda, é a necessidade de um maior conhecimento dessa realidade através de estudos e pesquisas que, aprovado um novo decreto, acompanhem sua implantação e as mudanças em curso nas escolas nos diversos subsistemas educacionais – federal, estaduais, municipais e particulares. Terceiro, que haja uma concentração de esforços para melhorar o acesso dos mais pobres ao ensino médio, para retê-los com uma educação de qualidade, apta a prepará-los para um mundo em transformação.

A integração ou articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional parece ser o maior desafio político-pedagógico, porque implica a superação de uma estrutura social dual por tradição e a conquista de uma educação tecnológica ou politécnica que se abra para o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo a levar os estudantes aos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais das atividades profissionais e do mundo em que vivem.

Rio de Janeiro, 09 de março de 2003.

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta

Referências bibliográficas

ABICALIL, Carlos, Deputado Federal. Conforme havia combinado (...). [Brasília, 2003], mimeo.

ANDES/Sindicato Nacional. Moção de repúdio ao decreto para regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional. Natal: ANDES/SN, 2 de novembro de 2003.

ANDRADE NETO, Júlio César de. Ofício 148/2003-EAJ. Jundiaí, 18 de dezembro de 2003, 2 pág..

ARRIGHI, Giovanni. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

BASTOS, João Augusto de S. L. de A. O ensino médio tecnológico. S.l., [2003], mimeo.

BIFFI, Antônio Carlos, Deputado Federal (PT/MS). Of. 526/03 – GDACB. Brasília, 23 de novembro de 2003.

BORDIGNON, Genuíno, Relator. Nota técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal (Considerações à proposta do MEC de regulamentação do Ensino Médio). Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 14 de outubro de 2003.

CARNEIRO, Eliana M. F., Secretária de Estado da Educação. Superintendente Executiva. Considerações da Secretaria de Estado de Educação de Goiás à Proposta do MEC de Regulamentação do Ensino Médio e Profissional. S.L.: Estado de Goiás/Secretaria da Educação/Gabinete, [2003].

CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação / ANPED. GT Trabalho e Educação. Reunião da SEMTEC/MEC. Brasília, 18 de dezembro de 2003, 6 pág., mimeo.

CONCEFET. Questões de encaminhamento do FDE frente à discussão sobre a proposta do MEC de regulamentação dos artigos 35 e 36 da LDB via decreto. Brasília: Fórum de Diretores de Ensino-FDE, 19 de setembro de 2003, mimeo.

CONSED. Posicionamento do CONSED. Brasília: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, 18 de dezembro de 2003, mimeo.

CONSED. II Reunião Técnica sobre o Ensino Médio. Ajuda Memória. Brasília: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, 16 de outubro de 2003 a, mimeo.

COSTA, Rita de Cássia de A . Após leitura rápida do documento (...) [Rio de Janeiro: CEFET de Química, 2003], mimeo.

CUNHA, Luzia E. F. L. da, Presidenta. Ofício no. 077/2003. Aquidauana: Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana-SIMTED, 20 de outubro de 2003.

ESTADO do Maranhão. Parecer para subsidiar a Reunião Técnica sobre o Ensino Médio CONSED/SEMTEC/MEC. S.L.: Gerência de Desenvolvimento Humano. Gerência

Adjunta de Educação. Subgerência de Ensino Médio e Educação Profissional, [2003], mimeo.

ESTADO de Roraima. Proposta de Regulamentação dos Artigos 35 a 42 da LDB. UF-RR. S.L., [2003a], mimeo.

FRANCO, Edson, Reitor. Minuta do Decreto. Mensagem eletrônica de Reitor, reitor@unama.br .Universidade da Amazônia, 15 de dezembro de 2003, 1 pág..

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Trabalho, Educação e Saúde, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, I (1): 45-60, mar. 2003.

GOVERNO do Estado da Paraíba. Sugestões e observações acerca da minuta do Decreto que regulamenta os artigos 36, 37, 39 a 42 da Lei no. 9.394/96. S.l.: Secretaria de Educação e Cultura/Conselho Estadual de Educação da Paraíba, [2003], mimeo.

_____. Observações sobre a minuta de decreto que regulamenta os artigos 35, 36, 39 a 42 da LDB. S.l.: Secretaria de Estado de Educação e Cultura/Coordenadoria de Ensino Médio, [2003a], mimeo.

GOVERNO do Estado de São Paulo. Parecer para subsidiar a II Reunião Técnica sobre Ensino Médio e Educação Profissional, promovida pelo CONSED, a ser realizada em Brasília no dia 07/11/2003. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Gabinete da Coordenadora, 2003 b.

LICÓRIO, César *et al.*, Secretário. Ofício no. 6658/03-GAB/SEDUC. Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, 11 de dezembro de 2003.

LIMA, Antonio Almerico B., Diretor e TODESCHINI, Remigio, Secretário. Ofício DEQ/SPPE. [Brasília]: Diretoria de Qualificação / Secretaria de Políticas Públicas de Emprego/MTE, [2003].

LIMA NETO, Newton (coord.). Relatório de Avaliação Cmparativa dos PEQs – 1996-1998. Versão Preliminar. São Carlos: FAI-UFSCar, 1999.

LODI, Lúcia *et al.*, Diretora do Departamento de Políticas Educacionais. Parecer. Brasília: SEIF-MEC, 3 de outubro de 2003, mimeo.

MACIEL, Mazza. Análise e parecer da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35, 36 e artigos 39 a 42 da Lei no. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho Regional do SENAC/Ce, 02 de dezembro de 2003, mimeo.

MARTINS, José Manuel de A ., Diretor Geral. Parecer sobre Proposta de Decreto que altera regulamentação do ensino médio e técnico. Brasília: SENAI/Departamento Nacional, 14 de novembro de 2003.

MINISTÉRIO do Trabalho. SEFOR. Educação profissional. PLANFOR. Formando o cidadão produtivo. Brasília: MTb/SEFOR/FAT/CODEFAT, 1997.

MONLEVADE, João, Assessor do Senado. Li com atenção a minuta do Decreto. [Brasília: 2003], mimeo.

PAIXÃO, Antônio Belarmino da, Diretor Geral. Ofício no. 395/2003/DG/CEFET-SE. Aracaju, 22 de dezembro de 2003, 2 pág..

PEREIRA, Luiz Augusto C., Câmara de Ensino do CONCEFET. Ofício no. 101/03/GAB. Campos de Goytacazes: CEFET de Campos, 05 de agosto de 2003.

PINTO, Aloysson. Coord. de Projetos Especiais – EAD/Seed-MEC. Parecer. Minuta do Decreto que regulamenta os artigos 35, 36 e de 39 a 42 da Lei no. 9.394/96 e respectiva Exposição de Motivos. Brasília, 24 de novembro de 2003, 4 pág., mimeo.

PORTO JÚNIOR, Manuel J. e GUIMARÃES, Maurício, Coords. De Políticas Educacionais da Direção Nacional. Algumas considerações para discussão a respeito da última Minuta de Decreto Substitutivo ao 2.208. S. 1.: SINASEFE, 07 de setembro de 2003.

PROFESSORES da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio/SC. Proposta do Governo para substituir o Decreto 2.208/97. Esclarecimentos (pede). Mensagem eletrônica de cláudio_ramos@msn.com, 3 de novembro de 2003.

SANTOS, Maria de Fátima, Secretária Municipal de Educação. OF/PMT/SEMEC no. 074/03. Tacuru, MS: Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 30 de outubro de 2003.

SANTOS, Maria Izabel B. F. dos. Considerações do SINDCEFET-MG à Minuta do Decreto elaborada por aquele órgão, em substituição ao Decreto no. 2.208/97. Brasília: SINDCEFET-MG, 3 de dezembro de 2003^a.

SILVA, Lino Gilberto da, Presidente. Ofício ABETI 013/03. Florianópolis: Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial, 15 de dezembro de 2003, 2 pág..

SILVA, Maria Eulália Carrara da e OLIVEIRA, Lucimeiry Borges de, Presidenta e Secretária Geral. Ofício no. 553/2003. Campo Grande: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul-FETEMPS, 29 de outubro de 2003a.

SILVA, Sonia Maria, Coordenadora. Ofício C.G. no. 3.026/2003 da Chefe de Gabinete Mariléa Nunes Vianna. Protocolo 136-3701-03. Interessado: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação. Gabinete do Secretário. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 23 de novembro de 2003 b.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo, Secretária. Decreto no. (...). [Brasília]: Secretaria Especial de Política de Mulheres, [2003].

TORREZ, Milta N. F. B., Diretora de Educação. Considerações sobre a regulamentação do artigo 36, os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 e que revoga o Decreto 2.208/97. S. 1.: Associação Brasileira de Enfermagem. ABEn Nacional. Diretoria de Educação, [2004].

VIEIRA, Gastão, Deputado Federal. Decreto sobre o ensino médio e profissionalizante: considerações e sugestões. [Brasília, 2003].

ANEXO I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Edifício Sede, 4º andar
Fone: 61-2104.8646 – 2104.8644

DOCUMENTO À SOCIEDADE

Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97.

O presente documento visa prestar contas à sociedade sobre as sugestões das instituições participantes da reunião de 18 de dezembro de 2003 e outras sugestões anteriores à reunião, sobre a revogação do Decreto no 2.208/97 e sobre a minuta do novo decreto relativo ao ensino médio em sua relação com a educação profissional. Trata-se da contribuição de 26 instituições, entre as quais outros órgãos do governo, e 4 pesquisadores diretamente vinculados como o tema, representando o final de um processo que se estendeu durante o ano de 2003.

Com base nas concepções, diretrizes e proposições do Projeto para a área da Educação do atual governo, a equipe que assumiu a Secretária de Educação Média e Tecnológica em 2003 tinha clareza de que era necessária uma mudança, no conteúdo e na forma, da política de ensino médio e da educação profissional e tecnológica. O Decreto no 2.208/97 e as regulamentações subseqüentes sobre a matéria haviam efetivado uma profunda mudança no ensino médio em sua relação com a educação profissional, contrariando concepções e proposições da maior parte das instituições da sociedade que

efetivaram longos estudos, debates e audiências públicas na década de 80, no processo da Constituinte e, na década de 90, nos debates da construção da nova LDB e do Plano Nacional de Educação.

No plano do conteúdo, a mudança mais profunda foi a instauração de uma nova forma de dualismo na educação, ao separar a oferta de ensino médio do ensino técnico, e restringir a oferta do ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. Essas medidas também tiveram repercussão nos sistemas estaduais. Nesses, a matrícula de educação profissional nas redes públicas foi reduzida significativamente, enquanto as matrículas de ensino médio não cresceram na proporção que se esperava. No âmbito das concepções, o ideário de um sujeito autônomo, protagonista de cidadania ativa, fortemente sinalizado nos debates das décadas acima assinaladas foi reduzido à perspectiva da adaptação aos requisitos imediatos do mercado. No que se refere ao método, as decisões foram tomadas de forma vertical e imperativa, tendo gerado enormes constrangimentos na área, mormente nas redes federal e estadual de educação profissional.

Embora o instrumento mediante o qual se efetivaram as mudanças das concepções assinaladas especialmente na Exposição de Motivos, quanto ao conteúdo e à forma, seja novamente um decreto, o método empreendido pela equipe da SEMTEC foi totalmente diverso. Este foi marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. Com efeito, os dois grandes seminários promovidos pela SEMTEC, de formato diverso, mas com os mesmos propósitos, deflagraram um amplo debate sobre o ensino médio e a educação profissional.

O Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de Maio de 2003 teve como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Seu horizonte é a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Sua estratégia foi a de reunir para o debate, Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas. Neste sentido, foi precedido de um conjunto de oficinas preparatórias, cujo material produzido está sendo publicado proximamente e será um valioso material para a construção da política de Ensino Médio e Educação Profissional.

Em continuidade a esse Seminário, mas com foco mais específico, foi realizado o Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" no período de 16 a 18 de junho de 2003. A estratégia foi de produzir previamente um documento-base para os debates sobre o tema e, a partir do mesmo, estabelecer um amplo diálogo com as instituições e organizações interessadas na temática. Por isso, não se definiu previamente as instituições participantes. Efetivou-se um convite aberto. A resposta foi extraordinária. Estiveram presentes mais de 1.500 pessoas, representando 417 instituições da sociedade e órgãos do governo, como consta nos Anais do Seminário a que todos tiveram acesso. Com base nos debates e na sinalização resultante das "concepções, experiências, problemas e propostas" apresentadas, elaborou-se a "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica". Este documento foi amplamente divulgado em forma escrita e eletrônica mediante o site da MEC/SEMTEC.

Somente a partir deste processo é que se começou a elaborar uma minuta de um novo decreto substitutivo ao 2.208/97, que traduzisse a "nova" concepção e forma e o "novo" conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional. Partilhando da tese de que a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes e que, portanto, como já assinalamos, pressupõe o diálogo como estratégia da política de reconhecimento destes diferentes interesses existentes na sociedade, mediante a transparência nas discussões e decisões, elaborou-se uma primeira minuta do novo decreto. Esta minuta foi submetida à discussão envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação. Com base nas críticas elaborou-se uma segunda versão e, posteriormente uma terceira versão.

Esta terceira versão apresentava uma mudança substantiva: retirou-se do texto do decreto elementos conceituais incorporando-os à exposição de motivos e, com isto reduzindo o decreto de 15 para 7 artigos.

Sobre esta terceira minuta realizou-se, no dia 18 de dezembro de 2004, um encontro em Brasília do qual participaram instituições científicas; educadores/pesquisadores; entidades de classe; instituições de ensino; Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Saúde e outros órgãos do governo; Sistemas Federal e Estaduais de Ensino; Sistema S; e representantes da sociedade política (parlamentares). Como já havia alguns documentos de sugestões anteriores à reunião do dia 18 de dezembro de 2003, solicitou-se que as contribuições orais fossem sistematizadas por

escrito. No total foram registradas 30 contribuições das entidades e ou educadores/pesquisadores acima anunciados.

Sobre este material, foi feita uma primeira síntese internamente na SEMTEC, pontuando os posicionamentos dos documentos enviados, de sorte que pudessem ser ponderados na versão final do decreto. Concomitantemente, todos os documentos foram enviados a consultores da SEMTEC para uma análise mais ampla, de modo a resultarem dois produtos: um primeiro, também sintético, que contemplasse um olhar externo e de pesquisadores da área e que permitisse, ao mesmo tempo, sinalizações de mudanças no decreto para a versão final e uma prestação de contas à sociedade. Um segundo produto, mais analítico, para mapear e qualificar a natureza dos interesses conflitantes que se explicitam reiteradamente, sobre os quais a prática democrática ganha sentido efetivo. Este documento deve se constituir em material sobre o qual os inúmeros sujeitos da sociedade civil que participam direta ou indiretamente da disputa legítima para influenciar na definição das políticas públicas nesta área, possam se reconhecer mais amplamente, uns frente aos outros.

De outra parte, este processo revela-se importante para a SEMTEC, o Conselho Nacional de Educação, as Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação e a rede de instituições federais de educação tecnológica, pelo fato de o novo decreto pautar-se por perspectiva processual que busca respeitar e construir com os Sistemas Federal e Estadual de Educação e a própria sociedade, a quem servem, a implementação de mudanças futuras que podem se consolidar por meio de um instrumento mais apropriado e de natureza mais permanente como um Projeto de Lei. Diversas vezes já sinalizamos a negatividade e os problemas que advêm do fato de não termos institucionalizado um Sistema Nacional de Educação Pública que articule legalmente a União, os Estados e Municípios. É neste processo aberto, não mascarando e nem tratando privadamente, mas publicizando os interesses e conflitos, que se poderá estruturar a relação de um Estado que se educa com a sociedade e, ao mesmo tempo tem, também, a prerrogativa de educá-la.

Para o que é central neste primeiro documento, fruto da análise das 30 contribuições por escrito, das instituições e dos educadores, pesquisadores, parlamentares, cabe observar os aspectos que se seguem com algumas considerações sobre os mesmos e um breve comentário final.

- Trata-se de documentos, como assinalamos acima, que se referem, parte à segunda versão da minuta do decreto e, parte, à terceira versão. Quanto à natureza, conteúdo e extensão, os documentos são bastante diversos. Há aqueles de natureza e conteúdo mais

analíticos e que fundamentam conceitual e politicamente as suas proposições. Situam-se nesta direção, duas contribuições de educadores/pesquisadores, documentos de entidades de classe e os documentos do Conselho de Diretores dos Centros Federais de Educação Tecnologia (CONCEFET) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Estes são documentos mais extensos com coerência interna. Outros são documentos de caráter mais protocolar, algumas vezes em forma de ofício com algumas indicações.

- Várias sugestões dos documentos que analisaram a segunda versão, direta ou indiretamente, foram contemplados na terceira versão, objeto da reunião do dia 18/12/2003. Todos os conceitos e questões de caráter mais opinativo foram suprimidos da terceira versão, tornando a minuta bem mais sintética. Estas questões de conteúdo conceitual foram incorporadas na Exposição de Motivos ou retiradas por serem matéria de continuidade do debate na direção do que se apontou acima. Dos aspectos de ordem mais operacional, alguns foram incorporados e outros não, por diferentes razões; tanto por conflitarem com demandas opostas, quanto por questões de ordem jurídica que extrapolam o âmbito da SEMTEC.

- Dos documentos que se referem à terceira versão alguns mantêm questões de ordem conceitual e política mais geral, mas sinalizam mais pontual e especificamente sugestões de alterações de forma e de conteúdo. Na última versão (quarta), que segue anexa a este documento e que será brevemente encaminhada à Casa Civil para as providências de decisão final de governo, algumas destas sugestões foram incorporadas. Outras, pelas mesmas razões do exposto acima, não foram contempladas.

- Nesta primeira síntese analítica do conjunto dos documentos encaminhados, podemos sinalizar que, embora não haja consenso nas concepções, na forma, no conteúdo e no método, evidencia-se um clima de disposição ao debate e ao diálogo sobre as questões divergentes, bem menos defensivo do que o aquele que se revelou nos Seminários Nacionais acima registrados. Assim mesmo, destacam-se três posições claras. 1 - Uma primeira posição expressa em três documentos defende a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto no 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei no. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior.

2 - Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto no 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas.

3- Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto no 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto.

Em termos de considerações finais destacam-se:

- Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vistas e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vistas que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB, tendo-se definidos o Decreto no 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido Decreto.

- O terceiro posicionamento possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto no 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Esta avaliação foi feita pela SEMTEC e apresentada nos diversos fóruns em que seus dirigentes estiveram presentes. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento. Neste sentido, os documentos produzidos pela primeira posição acima referida são fundamentais no processo tanto de implementação do novo decreto quanto para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequando. Neste sentido, sabe-se que, mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo, e no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isto, no plano político da correlação de interesses é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa.

Por fim, está claro que nesse campo existem aproximações e tensões internas nos órgãos de governo e com organizações da sociedade civil. Esses demandam, com insistência, um processo de consulta e de diálogo como estratégias de política que reconheça diferentes interesses e que busque transparência nas discussões e decisões. Essas aproximações e tensões, explicitando-se as instituições e o tipo da atuação na sociedade, serão objeto do

segundo documento cujo conteúdo será importante para os desdobramentos da política pública do Ensino Médio e a Educação Profissional.

Com este documento, a equipe dirigente da SEMTEC/MEC, ao mesmo tempo em que dá à sociedade um retorno sobre seus limites e as possibilidades de apropriar-se das questões centrais do debate para a ação política e executiva, recoloca este mesmo debate, agora num plano mais avançado, posto que os principais posicionamentos sobre o tema foram delineados.

A Exposição de Motivos que acompanha este documento, juntamente com a minuta de decreto expressa, em certa medida, uma posição de governo construída pelo diálogo com a sociedade. Como ato executivo, a regulamentação que efetiva é rígida em seus princípios, porém flexível nas formas, por se saber que a posição de governo não se transforma em posição da sociedade pelo decreto. Mas, a partir desta, mediante o mesmo método pelo qual chegamos até aqui, podemos avançar para um ponto em que governo e sociedade, educados um pelo outro, coloquem o ensino médio e de educação profissional e tecnológica no marco da política pública de Estado.

Brasília, 09 de fevereiro de 2004

Equipe dirigente da SEMTEC/MEC

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E
TECNOLÓGICA**

Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica

Síntese do Processo de Discussão, com a Sociedade sobre a Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97.

Maio de 2003

Realização do Seminário:

“Ensino Médio: Construção Política” – Participação de representantes de todos os sistemas estaduais de ensino, do sistema federal e de intelectuais da educação - – Brasília/DF.

Junho de 2003

Realização do Seminário:

“Educação Profissional: concepções, experiências , problemas e propostas” – Participação de cerca de 400 entidades públicas e privadas da área da educação profissional – Brasília/DF.

Agosto

Realização do Seminário

“Gestão Estadual da Educação Profissional” - Belo Horizonte/MG

Participação de gestores estaduais da educação profissional.

Agosto a Novembro de 2003

- Discussão de 3 (três) versões da minuta de decreto regulamentando os artigos 35, 36 e 39 a 41 da LDB, com a participação de pelo menos um dos seguintes dirigentes: Secretário; Diretora de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Ensino Médio, em:

a) Eventos promovidos por sistemas e instituições de ensino: abrangendo os seguintes Estados: Rio de Janeiro; Paraíba; São Paulo; Minas Gerais; Paraná; Mato Grosso; Santa Catarina; Roraima.

b) Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED (três reuniões)

c) Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET (duas reuniões)

d) Conselho de Diretores de Escolas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF

- e) Conselho de Diretores de Escolas Agrotécnicas - CONDAF
- f) Núcleo de Educação do Partido dos Trabalhadores da Câmara dos Deputados (duas reuniões).
- g) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados;
- h) Conselho Nacional de Educação (quatro reuniões);
- i) Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação;
- j) Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

- Discussão da Política de Educação Profissional com a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do MTE no âmbito de reuniões específicas e também do Grupo de Trabalho Interministerial Qualificação e Educação Profissional, da Comissão Especial de Certificação, do Fórum Nacional do Trabalho (Grupo Temático Qualificação e Certificação Profissional).

- Discussão da Política de Educação Profissional com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde.

- Encaminhamento à Casa Civil da Exposição de Motivos no 00134.

Dezembro de 2003

- Realização de audiência pública no dia 18/12/2004, no Ministério da Educação, com o apoio do Ministério do Trabalho e do Conselho Nacional de Educação, com a participação de cerca de 50 representantes de órgãos governamentais, instituições de ensino, entidades acadêmicas e entidades de classe e, ainda, de deputados, educadores e estudantes. Apresentaram pareceres por escrito os seguintes representantes dos respectivos setores:

Academia:

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Educadores:

Dra. Acacia Zeneida Kuenzer da UFPR

João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos – CEFET-PR

Entidades de classe

ABETI – Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores de Escolas Federais

SINDICEFET – MG

Instituições de Ensino

Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - RJ

Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe

Colégio Agrícola de Jundiá –RN

Universidade da Amazônia

Escola Agrotécnica Federal de Sombrio – SC

Órgãos do Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância
Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

Órgãos de governo

Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, Ministério do Trabalho
Secretaria de Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde

Sistemas de ensino:

Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET
Fórum dos Diretores de Ensino do CONCEFET – FDE
Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sistema S

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Nacional
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Ceará

Sociedade Política

Deputado Federal Antônio Carlos Biffe
Deputado Federal Carlos Abicalil
Deputado Federal Gastão Vieira – Presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.
João Molevade – Assessor do Senado

Janeiro de 2004

- Compilação e análise dos pareceres da sociedade, pelos organizadores da audiência, com a consultoria dos Professores Doutores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta.

- Elaboração de documento destinado à sociedade, baseado nos pareceres da sociedade, que explicita as principais questões, divergências, contradições que caracterizam essa matéria, bem como o consenso possível de se construir neste momento e que possa sustentar as bases da regulamentação feita mediante um decreto. Trabalho desenvolvido com a consultoria dos professores citados.

- Elaboração de documento para subsidiar a elaboração da política pública nesta área e da proposta de diretrizes operacionais para a educação profissional articulada ao ensino regular a ser apresentada ao Conselho Nacional de Educação. Trabalho desenvolvido com a consultoria dos professores citados.

- Elaboração da versão final da Exposição de Motivos e da minuta de decreto, visando à substituição da EM no 00134 enviada à Casa Civil, buscando contemplar as demandas da sociedade, pela seguinte equipe:

Sr. Almerico Biondi Lima

Diretor do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho;

Sr. Francisco Cordão

Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;

Sr. Ataíde Alves

Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;

Sra. Ivone Maria Moreyra

Diretora da Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação;

Sra. Marise Nogueira Ramos

Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação;

Sr. Francisco Luiz Dana

Coordenador-Geral de Políticas de Educação Profissional da Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

- Encaminhamento da última versão da Exposição de Motivos e da minuta de decreto para formalização de parecer pelo Ministério do Trabalho, pela SEMTEC.

- Encaminhamento da última versão da Exposição de Motivos e da minuta de decreto à Casa Civil, em substituição à EM no 00134/2004, pelo Gabinete do Ministério da Educação.