

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

**FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA FILHO**

**ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMA:**  
uma avaliação política da política

São Luís  
2017

**FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA FILHO**

**ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMA:**

uma avaliação política da política

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito a obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

**Orientador (a):** Profa. Dra. Maria Eunice  
Ferreira Damasceno  
Pereira

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pereira Filho, Francisco de Assis.

Ensino médio articulado à educação profissional no IFMA: uma avaliação política da política / Francisco de Assis Pereira Filho. - 2017.

115 f.

Orientador(a): Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, Pós-Graduação em Políticas Públicas / UFMA, 2017.

1. Avaliação Política da Política. 2. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - IFMA. 3. Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional. I. Damasceno Pereira, Maria Eunice Ferreira. II. Título.

**FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA FILHO**

**ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMA:**

uma avaliação política da política

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito a obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Orientadora)**

Doutora em Economia Aplicada  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa**

Doutora em Políticas Públicas  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico este trabalho a Deus, que me manteve de pé em meio a todas as dificuldades vividas nesta trajetória. De fato, “Posso todas as coisas Naquele que me fortalece.” (Filipenses 4:13).

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de tudo, por ter-me dado a oportunidade de vislumbrar uma pequena fresta da dimensão do conhecimento que é infinita, lembrando, assim, da minha pequenez diante das coisas que Ele criou.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me deram toda a estrutura necessária para trilhar novos caminhos.

À minha esposa Elen e meus filhos Yan e Vinícius, que sempre estiveram ao meu lado dando todo o apoio necessário para que eu conseguisse galgar mais alguns degraus na minha vida acadêmica.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas que compartilharam comigo um pouco de seus conhecimentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira, que tão gentilmente aceitou orientar este trabalho e que muito me ajudou a completá-lo. A ela o meu sincero obrigado.

Ao Prof. Dr. Carlos César Teixeira Ferreira, Pró-Reitor de Administração do Instituto Federal do Maranhão, que muito me ajudou a compreender a dinâmica institucional da referida instituição. A você professor, humildemente: Deus lhe pague.

A todos os meus colegas do Mestrado e Doutorado, em especial ao Heric Hossoé, meu grande incentivador nas horas mais difíceis, e demais pessoas que de alguma forma me ajudaram a conseguir mais essa vitória.

## RESUMO

O estudo aborda sobre a avaliação política da Política de Educação Básica articulada à Educação Profissional, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Elabora uma retrospectiva histórica das políticas públicas em relação à educação básica, tendo como eixo orientador a dualidade estrutural existente entre a formação de caráter propedêutico dirigida às elites e a educação instrumental proporcionada às classes populares. Contextualiza os fundamentos da educação omnilateral e politécnica, e da escola unitária de Marx e Gramsci. Caracteriza as concepções e princípios que determinaram a formulação dessa Política no IFMA. Fundamenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza a pesquisa bibliográfica e documental, baseando-se em diversos documentos legais (leis, decretos, principalmente os Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004) e em documentos institucionais do IFMA (projeto pedagógico, plano de desenvolvimento, regimentos, etc.). Salaria, com os dados analisados, que a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no IFMA apresenta limitações na sua execução, principalmente em relação à formação dos professores, falta de laboratórios e contingenciamento de recursos. Complementa que mesmo com a limitação destes insumos, o IFMA através de suas diretrizes, precisa investir fortemente na qualificação do corpo docente para a prática pedagógica, baseada na politecnicidade e na omnilateralidade almejando a formação cidadã dos seus discentes.

**Palavras-chave:** Avaliação Política da Política. Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

## ABSTRACT

The study deals with the political evaluation of the Basic Education Policy articulated to Professional Education, specifically at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA). It elaborates a historical retrospective of the public policies in relation to the basic education, having as axis guiding the structural duality existing between the formation of propedeutic character directed to the elites and the instrumental education provided to the popular classes. It contextualizes the foundations of omnilateral and polytechnic education, and of the unitary school of Marx and Gramsci. It characterizes the conceptions and principles that determined the formulation of this Policy in IFMA. It is based on a qualitative research that uses bibliographical and documentary research, based on several legal documents (laws, decrees, mainly Decrees nº 2.208/1997 and 5.154/2004) and on institutional documents of the IFMA (pedagogical project, Development plan, regiments, etc.). According to the data analyzed, the articulation between the High School and Professional Education in the IFMA presents limitations in its execution, mainly in relation to teacher training, lack of laboratories and contingency of resources. It complements that even with the limitation of these inputs, the IFMA through its guidelines needs to invest heavily in the qualification of the teaching staff for the pedagogical practice, based on the polytechnics and omnilaterality aiming at the training of its students.

**Key words:** Political Policy Evaluation. Basic Education Policy Linked to Professional Education. Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CONSUP	Conselho Superior
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União
EAFs	Escolas AgroTécnicas Federais
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Técnica e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGPP	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>A histórica dualidade estrutural: da criação da Escola de Artes e Ofícios à LDB nº 4.024/61</b> .....	18
<b>2.2</b>	<b>A LDB nº 5.692/71 e a profissionalização compulsória</b> .....	24
<b>2.3</b>	<b>A LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97: ambiguidades e retrocessos</b> .....	28
<b>2.4</b>	<b>A pedagogia das competências na (des) integração curricular</b> .....	37
<b>2.5</b>	<b>Decreto nº 5.154/04: uma nova proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional</b> .....	42
<b>3</b>	<b>ENSINO MÉDIO (INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) E SEUS FUNDAMENTOS</b> .....	48
<b>3.1</b>	<b>Em Marx: a educação omnilateral e politécnica</b> .....	48
<b>3.2</b>	<b>Em Gramsci: a proposta da escola comum, única e desinteressada</b> .....	53
<b>3.3</b>	<b>Da Tríade Marxista-Gramsciana à luta pela proposta brasileira de Ensino Médio Integrado: trabalho, ciência e cultura</b> .....	57
<b>3.4</b>	<b>As novas DCNEP e o horizonte da formação humana integrada</b> .....	63
<b>4</b>	<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFMA: concepção e desenho institucional</b> ...	70
<b>4.1</b>	<b>A expansão da Rede Federal de Educação e os Institutos Federais</b> .....	70
<b>4.2</b>	<b>O aparato institucional proposto para efetivar a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional no IFMA</b> .....	82
<b>4.3</b>	<b>Educação Básica articulada à Educação Profissional: concepções e princípios</b> .....	87
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	102
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma dissertação de Mestrado intitulada *Ensino Médio Articulado à Educação profissional no IFMA: uma avaliação política da política*. Apresenta os resultados da investigação realizada sobre a Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional, particularmente a proposta formulada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). A referida investigação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como exigência para a obtenção do título de mestre em Políticas Públicas, situa-se, portanto, no campo de avaliação de políticas públicas.

Cumprir dizer que o interesse por este objeto de estudo surgiu da nossa atuação como professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMA, Campus do município de Bacabal/MA. Sendo assim, entendemos que a escolha desse objeto investigativo decorre de uma motivação pessoal, mas é, sobretudo, profissional na medida em que buscamos analisar se a proposta, formulada pelo IFMA, representa uma possibilidade de efetivar esse processo de articulação do ensino médio com a Política de Educação Profissional, haja vista que essa questão, historicamente, tem se apresentado na trajetória da política de educação brasileira, porém nunca foi efetivada a contento.

Nesse sentido, *o fio condutor* que dá sustentação as nossas argumentações analíticas, no âmbito desse trabalho, ancoram-se na perspectiva de que historicamente a Política de Educação Brasileira se efetivou repondo a histórica dualidade estrutural presente na sociedade e no seu modelo de desenvolvimento socioeconômico e político. Desse modo, podemos dizer que existem fortes evidências no percurso histórico dessa política pública de que as propostas educativas formatadas e oferecidas aos filhos das elites e aquelas dirigidas aos segmentos sociais mais pobres possuem diferenças substantivas que incidem na qualidade dos processos formativos, e, por sua vez, nos resultados obtidos em termos de acesso, por exemplo, à educação superior de nível universitário e também aos melhores postos de trabalho.

Ressaltamos que não desconhecemos os limites que uma política pública como a de Educação apresenta e que, portanto, não pode e nem deve ser responsabilizada pela correção da discrepância social, presente na realidade

brasileira, porém, não podemos deixar de considerar que as políticas educacionais implementadas no Brasil, na rede pública, sobretudo, nos últimos anos, sempre foram frágeis e pouco contribuíram como mecanismo de incorporação e homogeneização social. Além disso, entendemos, também, que um trabalho acadêmico que se propõe a avaliar a estratégia de articulação do ensino médio à Política de Educação Profissional não pode se furtar de buscar identificar as particularidades históricas presentes nesse processo, e, portanto, as contradições dos fenômenos sociais, as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que dão sustentação a determinado projeto de sociedade e a ideologização que difunde a ideia de que esse modelo de educação é o desejável.

Se retomarmos e reconstruirmos o processo histórico da política educacional brasileira, veremos que desde a sua gênese esse sistema educacional já contava com ações pontuais, desarticuladas e não havia uma diretriz de ordem nacional que articulasse tais ações. Além disso, também se evidenciam que sempre houve uma espécie de *segmentação* dessa política com a tendência de priorização do ensino superior de enfoque propedêutico, como ascensores para as universidades das camadas elitizadas. Ao lado desse ensino propedêutico também foram sendo ofertados cursos mais breves, de menores custos com enfoque na profissionalização. São nestes cursos que, em geral, os segmentos mais pobres e menos escolarizados da sociedade se inserem.

Esse traço se mantém ao longo das várias tentativas de reformas que a política de educação brasileira já vivenciou, ainda que tais movimentos reformistas tenham se colocado no intuito de corrigir essa *histórica dualidade* e articular melhor a formação propedêutica com o ensino profissional.

Assim é que vamos evidenciar, que desde a criação das escolas de artes e ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha que essa segmentação se expressa na política educacional, demonstrando as particularidades do nosso modelo de produção econômico e social que gestou uma sociedade bastante desigual e excludente, na qual alguns são preparados para realizar o trabalho intelectual e muitos são destinados para o trabalho braçal.

Olhando ainda para esse percurso histórico, durante o regime militar, de forma a atender a dinâmica requerida pela reprodução do capital e a sua modernização, se constitui o que foi denominada de *a era do milagre econômico*, e com isto, a constatação pelo capital, da necessidade de mão de obra especializada

abundante. A educação passou a ser prioridade para o governo e a meta era do Brasil se transformar em uma grande potência, no espaço de uma geração. Nasce nesse contexto a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa Lei traz uma profunda mudança na educação brasileira. Das mudanças ocorridas, destacar-se-á a mais polêmica: a instituição da profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

Nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implantadas políticas públicas na área da Educação Profissional (EP), como a LDB nº 9.394, de 10 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que representaram uma transformação na EP de Nível Médio com o objetivo de atender as novas modificações do processo de produção. Os projetos educacionais são subsidiados pelos modelos econômicos de visão neoliberal que se caracterizaram por fragmentar a EP, tornando-a um processo formativo independente do ensino médio, criando e materializando um sistema dual: o propedêutico e o técnico-profissional. O ensino técnico profissional foi direcionado para o mercado de trabalho. (RAMOS, 2005, p. 21).

Nesse sentido, podemos destacar que no contexto dos desafios da Educação Básica brasileira, particularmente no Ensino Médio, encontra-se a dificuldade de fazer a articulação entre EP e Educação Geral. A história da EP, com suas frequentes mudanças, vem sinalizando para a necessidade de aproximação entre essas duas modalidades – cujo desafio atualmente está colocado no centro do debate sobre a política do chamado *Ensino Médio Integrado à Educação profissional*.

É justamente nesse sentido, que no governo Lula, a partir de 2004, na tentativa de superar o modelo implantado pelo Decreto nº 2.208/1997, surge uma proposta política de ensino médio, orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Expressa no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a oferta de Educação Profissional técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, cria novas expectativas para que os elementos curriculares mantenham uma relação entre teoria e prática, propiciando ao sujeito mais condições frente às mudanças e às transformações do mundo tecnológico. (BRASIL, 2007, p. 102).

Evidenciamos que desde então se ampliam os cursos na modalidade integrada, com base na referida legislação. No caso particular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), vamos identificar que a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 normatiza que, para atender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “[...] a oferta de vagas dos cursos deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento), prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2008a, art. 7º, inciso I).

Entendemos que essa perspectiva que passa a orientar as políticas públicas no campo da educação busca responder a segmentos da sociedade brasileira que reivindicam mudanças na política de Educação em geral, sobretudo, a EP; ao mesmo tempo em que procura elevar o patamar competitivo do país aumentando as possibilidades de qualificação de sua força de trabalho com vistas a uma maior capacidade de implementação e desenvolvimento do novo paradigma produtivo e tecnológico em operação.

Com tais alterações, o país vem procurando se adequar às exigências colocadas pelas atuais mudanças que se vêm presentificando no mundo do trabalho no atual contexto histórico, simultaneamente à mundialização das relações sociais e produtivas. Essa conjuntura tem justificado a necessidade de discussão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT).

De fato, é nesse contexto de mudanças de paradigmas, que evidenciamos a emergência de novas perspectivas ou tendências educacionais. Esse momento, portanto, tem se constituído um campo fértil para que vários sujeitos discutam a importância da EP, em particular, na formação do ensino médio regular e ao mesmo tempo comecem a elaborar leis e decretos. É esse conjunto de medidas políticas e normativas legais que, ao longo das últimas décadas, tem direcionado essa modalidade educativa.

Vemos que surgem, nesse contexto, proposições que preconizam a necessidade de aplicação da EP no Ensino Médio. A ideia base, que orienta essa proposta educativa, é que por meio do currículo sejam resolvidas questões dicotômicas e de interesses díspares evidenciadas desde o século XX e que estão presentes nos processos de formação humana, através de veementes discussões em torno da relação escola e trabalho. Questões históricas que se pautam em contradições ontológicas sobre os elementos construtivos da formação do ser humano em meio às mudanças da vida social e cultural.

Ademais, ao buscarmos identificar e analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram e deram sustentação à atual proposta nacional que visa articular o Ensino Médio à EP, no caso, o Decreto nº 5.154/2004 vimos que este se ancora na concepção de politecnicidade e de omnilateralidade vistas como estratégias de formação humana com o intuito de superar a dualidade histórica que sempre marcou essa modalidade de ensino.

Dessa forma, partindo da compreensão de que a avaliação política da política é, antes de tudo, a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política, ou seja, que expressam as razões que a tornam preferível a qualquer outra. (FIGUEIREDO; TANAKA, 1996, p. 108). Pressupomos que essas razões têm que ser relevantes, pois devem estar referidas a princípios cuja realização irá contribuir para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar. (FIGUEIREDO; TANAKA, 1996, p. 108). Nesse sentido, entendemos que a avaliação política da política pode ressaltar tanto o caráter político do processo decisório, que implicou na adoção de uma dada política como também, volta-se a emitir julgamento em relação à política, implicando atribuir valor aos resultados alcançados, ao aparato institucional em que a política é implementada e aos atos ou mecanismos utilizados para modificação da realidade social sob intervenção. (SILVA, 2008, p. 78).

Sendo assim, a nossa análise objetivou identificar, na proposta institucional formulada pelo IFMA, os princípios explícitos e implícitos que fundamentaram a política de articulação entre o Ensino Médio e a EP, isto é, buscamos analisar como esse Instituto Federal *traduziu na sua proposta* os fundamentos da politecnicidade e da omnilateralidade e como se organizou em termos de aparato político institucional para implantar essa almejada articulação, de modo que não reiterasse a histórica dualidade que estamos afirmando existir.

Existem dois tipos básicos de abordagem que o pesquisador pode utilizar para a realização da pesquisa: a abordagem quantitativa, que utiliza dados mensuráveis e preconiza a generalização dos resultados da investigação; e a abordagem qualitativa, que utiliza dados que não podem ser mensurados e compreendem o conhecimento como dinâmico e relativo, adaptando-se ao contexto da pesquisa.

No entanto, essas abordagens podem ser combinadas, caso a pesquisa assim o exija. (SILVA, 2008, p.141). Neste trabalho, optamos por realizar uma



pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que os dados não são mensuráveis e que tal abordagem permitirá a utilização das informações coletadas, em toda a sua potencialidade.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, é importante salientar que se trata de um processo de análise da realidade que exige a utilização de métodos e técnicas para compreender o objeto de estudo. (OLIVEIRA, 2007, p. 37-39). As técnicas de pesquisa escolhidas para a realização desta investigação foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A primeira é uma metodologia de coleta de dados que analisa materiais do domínio científico, nesta pesquisa utilizamos fontes como livros, artigos, enciclopédias, teses, entre outros. Cabe citar que esta técnica utiliza fontes secundárias de dados, porque recorre a informações que já foram trabalhadas por outros pesquisadores.

A pesquisa documental, como o próprio nome deixa claro, utiliza os documentos como fonte de dados, sendo considerados documentos quaisquer “[...] artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos.” (WOLFF, 2004, p. 284 apud FLICK, 2009, p. 231), desde que não tenham recebido nenhum tratamento científico, como jornais, relatórios, documentos legais (leis, decretos, portarias), revistas, etc. (OLIVEIRA, 2007, p. 69-70; SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Dentre os documentos utilizados para a realização desta pesquisa podem ser citados: Decretos-Leis nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, nº 9.613, de 20 de agosto de 1946; Decretos nº 2.208, de 17 de abril de 1997, nº 5.154, de 23 de julho de 2004, nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, Constituição Federal (CF) de 1988; Leis nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, nº 11.740, de 16 de julho de 2008, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nº 5.692/1971, nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, nº 9.394/1996, nº 11.741/2008, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; Portarias nº 239, de 10 de março de 1965, MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, nº 2.736, de 4 de dezembro de 2003; Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012; Resoluções CEB nº 3, de 26 de junho 1998, nº 4, de 5 de outubro de 1999, nº 018 - Conselho Superior (CONSUP), de 26 de maio de 2014, nº 030, de 14 de

junho de 2014 e os Documentos IFMA: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e outras publicações relacionadas ao tema.

Movidos por um tema que para nós vai além do eixo necessário ao desenvolvimento de uma discussão acadêmica consequente, constituindo-se também e, principalmente, no oxigênio vital para prosseguirmos na jornada, a estruturação deste trabalho comporta a introdução, que foi feita anteriormente com o objetivo de situar o leitor acerca do objeto de estudo e das categorias teóricas trabalhadas nesta pesquisa, além dos capítulos dispostos a seguir que desenvolvem o estudo em si.

No primeiro capítulo, intitulado *Políticas Públicas para o ensino médio articulado à Educação Profissional* fazemos uma retrospectiva histórica acompanhada das principais políticas públicas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil no intuito de mostrar como a dualidade histórica entre Educação e Trabalho pode convergir para o que hoje se conhece como ensino médio articulado à EPT.

No segundo, intitulado *Ensino Médio (Integrado à Educação Profissional) e seus fundamentos* discutiremos sobre os princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o ensino médio (integrado à EPT) e discutimos o porquê de uma educação politécnica e a articulação entre ensino médio e EPT serem os horizontes para a superação da dualidade educacional historicizada no primeiro capítulo.

No terceiro, intitulado *Ensino Médio Integrado no IFMA: concepção e desenho institucional* começamos com uma contextualização sobre a inserção do IFMA na política de expansão da Rede Federal para, em seguida, buscarmos mostrar o aparato institucional projetado para atender a materialização da Política de Articulação do Ensino Médio Integrado, bem como suas concepções e princípios.

No último capítulo, seguem algumas conclusões acerca desta pesquisa, nas quais sintetizamos os principais debates revelados no decorrer deste trabalho. Dessa maneira, esperamos que a pesquisa, aqui desenvolvida, possa contribuir, não apenas para melhoria da referida política, mas também considere aqueles que se beneficiam (e que irão se beneficiar) com essa política educacional, sendo entendida aqui para além da mera oferta ou exigência do mercado, ou seja, uma política educacional voltada para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e democrática.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo nos propomos a fazer uma abordagem em torno da construção das principais políticas públicas em relação ao ensino médio articulado à EP no Brasil. Nesse resgate histórico, adotamos como categoria estruturante a dualidade estrutural, existente historicamente em nosso país.

Para tanto, fazemos um resgate dessas políticas educacionais, especialmente a partir do início do século XX, quando da criação das escolas de artes e ofícios, em 1909, da criação dos cursos secundários (normal, comercial e agrícola), em 1932, da Reforma Capanema, em 1942 e de uma série de decretos da década de 1940, que estabeleceram diretrizes para a EP. Mencionamos, ainda, as LDB de 1961, de 1971 e de 1996, além de outras legislações que normatizaram e normatizam o Ensino Médio e a EP no Brasil.

O termo *dualismo estrutural* é bastante usado nos estudos da área de educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005, p. 98), Frigotto (2006, p. 45) e Cunha (2011, p. 104). Esses autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade existentes nas propostas educativas formatadas e oferecidas aos filhos das elites e daquelas dirigidas aos filhos dos segmentos sociais mais pobres, para os quais, com raríssimas exceções os cursos são mais breves, de menores custos e direcionados para a profissionalização.

Evidentemente não desconhecemos os riscos presentes no uso do conceito de *dualidade estrutural*, pois não podemos atribuir à política de educação a responsabilidade pela correção dessa discrepância social, haja vista que ela é de cunho estrutural e não será uma política pública que irá resolver tal situação. De toda forma, pensamos que um trabalho acadêmico que se proponha avaliar a estratégia de articulação do ensino médio à Política de Educação Profissional não pode se furtar de identificar as particularidades históricas presentes nesse processo, e, portanto, as contradições dos fenômenos sociais, as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que dão sustentação a determinado projeto de sociedade e a ideologização que difunde a ideia de que esse modelo de educação é o desejável.

É nessa perspectiva que trataremos no item seguinte a questão das políticas públicas para a EP no âmbito dessa dualidade estrutural historicamente presente na realidade brasileira.

### **2.1 A histórica dualidade estrutural: da criação da Escola de Artes e Ofícios à LDB nº 4.024/61**

Podemos dizer que, no Brasil, historicamente, o processo de construção das políticas públicas para a EP expressa as particularidades do nosso modelo de produção econômico e social que gestou uma sociedade de classes bastante desiguais e excludentes, nas quais alguns são preparados para realizar o trabalho intelectual e muitos são destinados para o trabalho braçal. Este aspecto será demonstrado no decorrer deste capítulo, momento em que abordaremos algumas legislações educacionais que estabeleceram as diretrizes para as políticas públicas de educação.

Se atentarmos para as legislações que regulamentam a área da educação, veremos que desde a primeira república, elas se efetivam em movimentos cíclicos sempre expondo as marcas estruturais da desigualdade e excludência.

Um dos marcos mais evidente da segmentação da política educacional brasileira, que acompanha a lógica da dualidade estrutural foi a criação das escolas de artes e ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha, talvez o acontecimento mais marcante da EP no Brasil durante a Primeira República.

E, de acordo com Cunha (2000, p. 63, grifo do autor):

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimento técnico necessário aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais”.

Essa medida evidencia um redirecionamento da EP, pois ampliou seu horizonte de atuação para atender aos interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Nesse contexto, chegamos à década de 1930 com a educação básica brasileira estruturada de uma forma completamente dual, na qual a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário. (PAIVA, 1987, p. 107).

As escolas de aprendizes e artífices perduraram por vinte três anos. Somente em 1932 é que surgem os cursos de formação rural de nível primário e o curso normal, o técnico comercial e o técnico agrícola de nível secundário, atendendo à demanda do que então requeria o processo produtivo no Brasil. Esses cursos, entretanto, não possibilitavam ao estudante o acesso ao ensino superior, uma vez que era condição para o ingresso nesse nível de ensino ter concluído a quinta série do curso ginasial e realizar exames de ingresso.

Kuenzer (2002, p. 27), enfatiza que:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado, inicia-se em 1909 com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a educação profissional como política pública, ela se faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Nesse sentido, é que afirmamos que no Brasil a constituição da política pública de educação se faz repondo a dualidade estrutural, característica desse país e do seu modelo de desenvolvimento socioeconômico e político, o que pode ser constatado ao longo do processo histórico. Se nos reportarmos, por exemplo, ao início do século XX constataremos que o Estado criou primeiramente cursos de formação profissional (escola de aprendizes e artífices) para só, mais tarde, nos anos de 1940, criar o ensino secundário.

Na verdade, podemos dizer que desde os primórdios sempre houve poucos investimentos no campo da educação, tornando essa área bastante limitada, pouco abrangente e pouco inclusiva. A demanda por educação foi ampliada em razão do crescimento demográfico e, especialmente, em função do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e que requeria um contingente de profissionais um pouco mais escolarizados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços. (VIEIRA, 2005, p.105). Esse fortalecimento da indústria nacional é potencializado pela Segunda Grande Guerra Mundial, pois, no período pré-bélico e durante o conflito, as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão – concentraram seus esforços produtivos na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização.

Esse movimento ficou conhecido como o modelo de substituição de importações, concebido para atender aos interesses e às necessidades das elites locais. “[...] pois se destinava a produzir os bens de consumo por elas demandados e cuja produção havia sido reduzida nas economias hegemônicas em função dos interesses bélicos.” (BEISIEGEL, 1974, p. 76).

Tais fatores influenciaram também a aceleração do processo de urbanização e, por consequência, a procura efetiva por mais educação o que, de certo modo, acabou provocando a expansão do ensino no Brasil, porém permanecendo a mesma estrutura da escola já existente.

É inegável que tal ampliação oportunizou acesso aos saberes a um maior número de pessoas embora saibamos que, até hoje, ainda não vivenciamos a universalização da escola no nosso país. Apesar disso, podemos denotar que a escola deixou de ser um privilégio das elites.

No entanto, evidenciamos, também, que à medida em que ocorre a expansão e o incremento da escolarização no Brasil, com a oferta de uma escola pública e laica, em função do início da industrialização, vemos que a oferta do Ensino Secundário reforça a divisão capitalista do trabalho a qual propõe a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a profissionalização e a formação geral. Pois, conforme indica Cunha (2000, p. 35, grifo do autor):

Ao invés de um sistema educacional, haveria no Brasil, dois sistemas paralelos e divorciados, como se estivessem fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis. Ideia que, aliás, “já teria sido expressa por um dos signatários”, o qual não era identificado. O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto a escola secundária e superior, à burguesia.

Segundo Manfredi (2000, p. 235), é nessa época que é publicado o *Manifesto dos Pioneiros*, que apresenta em seu plano de reconstrução educacional considerações em torno da escola secundária, apontando divergências em relação ao que vinha sendo realizado no Brasil:

[...] esse manifesto assumia a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidade para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações que foram organizadas em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e curso de caráter técnico (de natureza mecânica e manual).

É necessário ressaltar que, apesar do apelo por uma escola democrática, podemos ver que esse manifesto também traz em si, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam.

Até 1940, não havia uma legislação educacional única para todo o país, e cada estado da federação organizava a educação da forma que considerasse melhor. Entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas, também conhecidas como *Reforma Capanema*, referenciando-se a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública na década de 1940.

A *Reforma Capanema* fez alterações nas propostas pedagógicas tanto do ensino propedêutico para formação de intelectuais quanto no ensino profissionalizante para formação de trabalhadores. Em relação ao ensino propedêutico, foi criado o curso de nível médio de 2º ciclo, com três anos de duração, denominado curso científico, cuja meta era preparar para o ingresso no ensino superior.

Com relação ao ensino profissionalizante, foram criados por Lei Orgânica, os cursos de nível médio de 2º ciclo: agro técnico criado pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946 (estabelece a Lei Orgânica de Ensino Agrícola); Ensino Comercial, criado pelo Decreto-Lei nº 6.141/1943 (estabelece a Lei Orgânica de Ensino Comercial); e Ensino Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4.073/1942 (estabelece a Lei Orgânica de Ensino Industrial); além do curso normal – hoje denominado de Magistério, criado pelo Decreto-Lei nº 8.530/1946 (estabelece a Lei Orgânica de Ensino Normal).

Entretanto, a Reforma de Capanema reafirmou a dualidade, pois não estabelecia a possibilidade de acesso ao ensino superior aos estudantes dos cursos profissionalizantes (GOMES, 2013, p. 60), pois os conteúdos pedagógicos desses cursos não contemplavam as matérias ministradas em outros e que eram exigidas para o ingresso no ensino superior. Ademais, os estudantes de nível médio de 2º ciclo que desejassem ingressar nos cursos de ensino superior deveriam realizar o que na época era chamado *exames de adaptação*, no qual o candidato deveria demonstrar competência em línguas, ciências, filosofia e artes. “[...] assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.” (MACHADO, 2005, p. 67).

A dualidade estrutural presente nos cursos de ensino secundário (de 2º ciclo) foi fortalecida também na década de 1940, quando em 1942 é criado o sistema

privado de formação profissional na área industrial – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a criação de Escolas Técnicas Federais (ETFs), a partir da transformação das escolas de artes e ofícios.

Da mesma forma, em 1946, visando profissionalizar a mão de obra comercial, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). As legislações que respaldaram a oferta desses serviços foram: Decreto-Lei nº 4.048/1942 e os Decretos-Leis nº 8.621/1946 e 8.622/1946.

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, seguida do SENAC e dos demais S<sup>1</sup> ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Ratifica-se, aí, o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social. (FRIGOTTO, 2006, p.64).

No período que sucedeu o Estado Novo, 1945 a 1964, o Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos que alicerçaram o parque e o empresariado industrial. Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas, foram cristalizando concepções e práticas dualistas.

Alves (1977, p. 71), enfatiza que:

De um lado, existia a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos; e, de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.

Apesar de tudo isso, a aceleração da diversificação industrial continua gerando, segundo Freitas e Biccias (2009, p. 260) “[...] o Estado desenvolvimentista-populista sustentado na aliança entre o empresariado, desejoso de expansão, e setores populares com aspirações de maior participação econômica e política”.

---

<sup>1</sup> Para Grabowski e Ribeiro (2003), integram o Sistema S: SENAI, Serviço Social da Indústria (SESI), SENAC, Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT), Serviço Social dos Transportes (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).



Entretanto, o pacto desenvolvimentista se deteriora por diversas razões, dentre essas a pressão das classes subalternas aviltadas pelos pequenos salários, já que o modelo se revelou extremamente concentrador de riquezas. (PAIVA, 1987, p. 226). Parte das classes médias (profissionais liberais, Forças Armadas) empobrecidas pela inflação sente-se excluída das decisões tomadas pelo Estado populista; e o capital estrangeiro vê no modelo vigente uma barreira aos seus interesses de absorção do mercado interno.

A política educacional reflete esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno da formulação de uma LDB ocorre em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas (FREITAG, 2000, p. 208), que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e a equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do ministro Clemente Mariani. (FREITAG, 2000, p. 209).

É nesse cenário de embates que entra em vigor, em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB (Lei de nº 4.024), sem esquecer que essa Lei também vai ser marcada pelo golpe civil-militar de 1964, e, nesse sentido, podemos dizer que essa LDB refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular.

Assim, segundo Freitas e Biccas (2009, p. 64) “[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino”. Além disso, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, ao mesmo tempo em que dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento.

Desse modo, tanto os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino. (GERMANO, 2000, p. 245).

É importante frisar que essa dualidade só aparenta se extinguir do ponto de vista formal, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, pois a vertente do ensino, voltada para a continuidade de estudos em nível superior, e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior: as ciências, as letras e as artes.

Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo trabalho.

Chegamos então, na década de 1970, ainda sob o regime ditatorial, já que esse regime se manteve por longos anos. No bojo desse período ditatorial é que vamos vivenciar, em 1971, uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/1971 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que se constituiu uma tentativa de estruturar a educação brasileira de nível médio, como sendo profissionalizante para todos. É dessa experiência que trataremos a seguir.

## **2.2 A LDB nº 5.692/71 e a profissionalização compulsória**

As mudanças advindas da LDB nº 5.692/1971 concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º e 2º graus respectivamente, sendo que o primeiro grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial.

Dois aspectos merecem destaque nessa reforma. Um deles é o fato de que, pela primeira vez, a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 60). Esse é, sem dúvida, um grande avanço e aponta para a elevação do grau de escolaridade mínima da população, anteriormente circunscrito as quatro primeiras séries.

Outro aspecto extremamente relevante e polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, decorrente de uma conjugação de fatores. Ramos (2005, p. 34) explica esse processo dizendo que o contexto era de “[...] um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular e, evidentemente, interessados em manter-se desta forma”. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Além disso, sabemos também que esse mesmo governo tinha seu projeto de desenvolvimento calcado no endividamento externo, voltado para financiar uma nova fase de industrialização do país, o que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Conforme colocam Freitas e Bicca (2009, p. 160) “[...] esse milagre

demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento”.

Assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que possivelmente garantiria a inserção no mercado de trabalho – em plena expansão em função dos elevados índices de crescimento.

Considerando essa reforma a partir da categoria de análise central adotada neste trabalho – a dualidade estrutural entre a Educação Básica e a EP – concluímos a princípio, que do ponto de vista formal, a LDB nº 5.692/1971 surge no sentido de corrigir tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização a nível do 2º grau – última etapa da educação básica, pois segundo a Lei, o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Entretanto, uma retrospectiva histórica da educação brasileira nesse período revela que a realidade foi construída de forma distinta. (FRIGOTTO, 2006, p. 10). Em primeiro lugar, na prática, o caráter compulsório restringiu-se ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estadual e federal. Na teoria, porém, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando à formação mais ampla e generalista favorecendo os interesses daqueles que queriam alçar o ensino de nível superior e acadêmico, no geral, aqueles segmentos melhor colocados na escala social.

Cabe ressaltar, também, que essa proposta de obrigatoriedade compulsória de profissionalização a nível do 2º grau mostrou-se de difícil implementação. Conforme Ramos (2004, p. 60) “[...] nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente”. A concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, ainda que a defesa dessa proposta apontasse a importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Porém, de forma incoerente com esse discurso, em vez de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros (SAVIANI, 2007, p. 84), os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isso não aconteceu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão.

Some-se a isso que, a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim, por toda uma infraestrutura específica e especializada.

Em linhas gerais, nesses sistemas de ensino proliferaram-se vários tipos de cursos: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, etc. (MOURA, 2007, p. 222), provocando uma rápida saturação na oferta desses profissionais oriundos de tais cursos e, em consequência, a banalização da formação e o seu desprestígio.

Nas ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), instituições que deram origem aos atuais IFETS, a realidade foi construída de maneira distinta. Tais escolas consolidaram sua atuação, principalmente na vertente industrial, no caso das ETFs, por meio dos cursos técnicos oferecidos, e no ramo Agropecuário, no caso das EAFs. (MACHADO, 2005, p. 34).

Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente, na esfera federal, é muito distinta daquela das demais redes públicas de educação.

Nesse processo, as ETFs consolidam-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. (MOLL, 2010, p. 40). Os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de

grandes empresas nacionais e internacionais.<sup>2</sup> Igualmente significativa é a quantidade de estudantes egressos das ETFs que continuaram seus estudos em nível superior, imediatamente após a conclusão do respectivo curso técnico ou posteriormente.

Esse último dado revela inclusive que as ETFs, em função das condições diferenciadas que tiveram na maioria dos casos, não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, estabelecido pela LDB nº 5.692/1971. (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Desse modo, constata-se que, por um lado, o currículo das escolas estaduais estava empobrecido pela presença de conteúdos profissionalizantes no 2º grau em detrimento dos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, sendo esses últimos indispensáveis a quem deseja ascender ao ensino superior.

Paralelamente, era cada vez maior o acesso das classes populares a essa escola pública, inclusive, pela extinção do exame de admissão ao ginásio, estabelecido pela LDB nº 5.692/1971. Por outro lado, as escolas privadas não se submeteram aos preceitos da reforma, não profissionalizaram o 2º grau. Na verdade, a reforma foi “[...] simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo.” (GERMANO, 2000, p. 21).

Esse quadro presente no âmbito das escolas públicas estaduais, associado a outros incentivos oficiais acabaram favorecendo o setor de educação privada, pois como afirma Garcia (2000, p. 260) “[...] observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior”. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média a detentora de maior poder de pressão e de capacidade de vocalização de suas demandas junto às esferas de governo.

Evidentemente é necessário relativizar essa opção da classe média, pois afinal estava em jogo a busca pela garantia de uma melhor educação para os seus filhos. (KUENZER, 2004, p. 24). Mas, ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que a alternativa poderia ter sido mais solidária, isto é, juntar-se às classes populares que estavam chegando à escola pública no sentido de fortalecer a

---

<sup>2</sup> Fenômeno semelhante ao ocorrido nas ETFs aconteceu nas EAFs.

pressão por melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O fato é que todo esse contexto gera um ciclo negativo, o qual ainda não foi rompido, de deterioração da escola básica pública brasileira e que acaba reforçando a dualidade entre Educação Básica e EP.

Concomitantemente, a LDB nº 5.692/1971 foi sendo gradualmente flexibilizada. Inicialmente pelo Parecer nº 76, de 2 de novembro de 1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982. O conjunto dessas modificações operou no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau.

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 preferencias de acesso ao mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 1997, p. 24).

Podemos verificar que nesse percurso, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que, ao final dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, após a promulgação da CF de 1988, o país vai novamente se deparar com a formulação e aprovação, pelo Congresso Nacional, de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Cabe, no entanto, ressaltar que nesse período já quase não havia mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas estaduais de ensino. É o que veremos a seguir.

### **2.3 A LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97: ambiguidades e retrocessos**

Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1961 -, no processo mais recente o país agora estava saindo de um período de redemocratização e tentando reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc., e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir os gastos do Estado.

O projeto inicial da LDB 9.394/1996 surgiu de amplo processo de discussão e mobilização através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), organizado pelos diferentes segmentos representativos da sociedade civil, envolvidos na elaboração coletiva de um projeto educacional. Singer (1985, p. 88) caracterizou esse segmento como defensores de um projeto que tem como concepção educacional o pensamento crítico, inovador, trabalho integrado e a ética. Para esse autor, essa visão educacional não vê contradição entre formação do cidadão e a formação profissional.

Entretanto, para Saviani (1997, p. 91), a proposta preliminar da LDB 9.394/1996 contrariava a concepção liberal de educação, pois ao propor uma educação de nível médio centrada na ideia da politecnia, superava a contradição entre o homem e o trabalho, através da conscientização teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana.

Ainda de acordo com Saviani (1997, p. 45), essa LDB propunha uma cisão com a visão produtivista e mercadológica da educação e adotava como parâmetro de qualificação humana, a concepção unitária e tecnológica que superava a dicotomia entre a educação geral e a formação profissional. A ideia era superar a dualidade existente no nível médio, que mantinha o ensino técnico num sistema à parte da educação.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessas habilidades, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2003, p. 15).

Em relação à LDB, proposta dos educadores, de organizações populares e sindicais tinha como base uma concepção de educação fundamentada no conceito de escola politécnica de Gramsci, que propõe a criação de uma escola básica unitária, uma formação omnilateral<sup>3</sup> comprometida com a superação da contradição capital *versus* trabalho, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência e cultura.

---

<sup>3</sup> Omnilateral: implica na integração das dimensões fundamentais da vida dos sujeitos que estruturam a prática social. As dimensões são: o trabalho, compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respeito ao modo de produção), a ciência (compreendida como os conhecimentos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo) e a “[...] cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.” (RAMOS, 2005, p. 3).

Para Ciavatta (1997, p. 32) “[...] esta nova escola deveria estar articulada e integrada com o Sistema Nacional de Educação e seria inicialmente de cultura geral única para todos, com uma base consistente comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio”. O conteúdo deve ser formativo e não terá objetivos práticos imediatos. O ponto de partida desses conteúdos é a realidade social.

O aluno de nível elementar deve adquirir instrumentos básicos necessários à compreensão e a participação da vida social e produtiva. O aluno do nível secundário deverá ter condições para a elaboração da autodisciplina intelectual e da autonomia moral numa perspectiva omnilateral e formação teórica – científica e tecnológica necessária à especialização.

Esta forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes. (KUENZER, 1997, p. 39).

Entretanto, sabemos que nos anos de 1990, o Brasil adere mais claramente ao ideário neoliberal e que essa adesão se efetiva através de um conjunto de medidas de reformas ou de contrarreformas, conforme já amplamente analisadas por Behring e Almeida (2008, p. 37), as quais passaram a ser seguidas pelas elites econômicas e políticas brasileiras e se encaminharam no sentido de remodelar o Estado em três áreas estratégicas: nas funções típicas do Estado (segurança nacional, emissão da moeda, corpo diplomático e fiscalização); nas políticas públicas (saúde, cultura, ciência e tecnologia, educação, trabalho e previdência); no setor de serviços (empresas estatais estratégicas, como energia, mineração, telecomunicações, recursos hídricos, saneamento e outros).

É nesse contexto neoliberal, de enxugamento do Estado e de redirecionamento de suas ações que vamos observar um processo de redução das Políticas Públicas, particularmente àquelas denominadas Políticas de corte social, sobretudo pela via da redução de recursos e da reorientação destas, com a substituição da ideia de universalidade, pela focalização e seletividade.

É nesse mesmo cenário em que a responsabilidade pública vai sendo capturada pelos interesses do capital, que se inicia o processo de desmonte da política de educação e se efetiva já no momento da formulação dessa nova LDB quando os organismos multilaterais internacionais passam a orientar e a priorizar os



investimentos no ensino fundamental, a induzir que o gasto público deve ser alocado no sentido de assegurar apenas a educação básica. Os cursos de qualificação profissional poderiam receber financiamento, se fossem cursos aligeirados e de baixo custo. A EP passa a ser vista como cursos demorados e caros e a recomendação era a de que fossem repassadas para a esfera privada.

Analisando esse quadro sociopolítico no qual se definiam os processos de reforma e contrarreforma, Frigotto (2006, p. 105) identifica que ele resulta de um embate de forças que confrontam projetos societários diferentes, portanto, com perspectivas também diferenciadas. De acordo com o autor referido, existia um projeto assentado no ajuste à nova ordem mundial e outro que buscava viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento. O autor aponta que:

[...] o ensino técnico-profissional está hoje, no Brasil, imerso em um intenso embate no plano ético-político, epistemológico e teórico-prático. Nos anos 90 essa temática tem se constituído num dos eixos prediletos das políticas do Banco Mundial na sua estratégia de adequar os processos educativos dentro de uma perspectiva produtivista. As reformas curriculares da Espanha, Chile, Argentina e a que está em processo hoje no Brasil sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, traduzem contraditoriamente e por vezes de forma dissimulada no invólucro de teorias psicológicas, sociológicas, etc., o receituário do Banco Mundial no campo educativo (FRIGOTTO, 2006, p. 1).

Nessa mesma linha de análise, Ciavatta (2005, p. 205) “[...] assevera que as tentativas de mudanças da legislação do ensino médio e profissional são o resultado de um processo histórico de disputas políticas e ideológicas de vários grupos empreendidas no âmbito da sociedade brasileira”. Essa disputa coloca em jogo o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou preparar o indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho, aproximando-se mais dos interesses imediatistas dos empresários e dos órgãos internacionais.

Podemos dizer que nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela CF de 1988 e ratificado pela LDB de 1996.

Retomando, o argumento central de análise deste capítulo – a dualidade estrutural do Ensino Médio e EP - denotamos que no âmbito da literatura pesquisada essa questão se encontra presente na gênese da nova LDB (no seu processo de elaboração), nos debates de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), os quais destacam o ressurgimento dessa dualidade. A defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral, nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-

tecnológicos constantes no primeiro projeto de Lei da LDB 9.394/1996, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que tratava o ensino médio da seguinte forma:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (BRASIL, 1991, art. 38º).

Nessa proposta, o papel do ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma,

Seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 35).

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (SAVIANI, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, a educação escolar, particularmente o ensino médio, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re) construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

A EP é contemplada na LDB 9.394/1996 em quatro artigos<sup>4</sup> (39º, 40º, 41º e 42º). No artigo 39º a EP é concebida como uma forma de condução ao “[...] permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

No artigo 40º está previsto que o desenvolvimento da EP se dá através da possibilidade de “[...] articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996).

No artigo 41º é contemplada a possibilidade de que “[...] o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para o prosseguimento ou conclusão de estudos”. (BRASIL, 1996). E, finalmente, no artigo 42º é normatizada a oferta pelas

---

<sup>4</sup> Foram introduzidas alterações na LDB 9.394/1996 em relação à educação profissional, através da Lei nº 11.741/ 2008, que são contempladas na subseção 3.3 desta dissertação.

escolas técnicas e profissionais que hoje denominamos de qualificação profissional de curta duração e de cursos subsequentes.

As limitações da LDB 9.394/1996, no que se refere à EP são bastante significativas. “Tomando-se os quatro artigos acima citados podemos verificar que o objetivo principal dos mesmos é o de promover o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, o que reflete uma negação da formação cidadã do trabalhador.” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Outro aspecto que merece ser considerado é o fato de que a LDB 9.394/1996, através do seu artigo 40º, abre fortes precedentes para a formação mecanicista do trabalhador, formando-o para desenvolver tarefas ou funções específicas dentro das fábricas, indústrias ou empresas, reproduzindo a formação exclusivamente técnica, contribuindo para o processo de alienação do trabalhador.

O mesmo ocorre com os artigos 41º e 42º, respectivamente, quando propõem respectivamente o reconhecimento prático para a certificação dos trabalhadores e a oferta de cursos especiais abertos à comunidade independentemente de escolaridade. Para Kuenzer (2004, p. 202) ambos reforçam a desvinculação da formação profissional com a formação cidadã, reforçando a dualidade estrutural através da forma como vem sendo organizada e estruturada a EP no Brasil.

Outro texto da LDB 9.394/1996 que nos possibilita reiterar os argumentos até aqui formulados acerca da permanência histórica da dualidade estrutural, é que essa mesma Lei define que a Política de Educação brasileira será dividida em dois níveis - educação básica e educação superior – e, ao mesmo tempo, não incorpora a EP em nenhum dos dois níveis. Assim, de acordo com Moll (2010, p. 97), “[...] consolida-se a dualidade de forma bastante explícita: a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira”. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.

Apesar disso, no § 2º do artigo 36º – Seção IV do capítulo II da Lei nº 9.394/1996 – que se refere ao ensino médio, estabelece-se que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, 1996). Por outro lado, no artigo 40º – Capítulo III da mesma Lei, já descrito acima, está estabelecido que a “[...] educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias

de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996).

Entendemos que esses dois pequenos trechos retirados da Lei nº 9.394/1996 são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter elementar e dúbio. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e a EP podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Na nossa percepção, essa redação não está destituída de intencionalidades, já que encerra decisões e interesses diversos, alguns até mesmo divergentes, portanto, consideramos que não é um texto inocente, tampouco desinteressado.

A partir dessas considerações, é possível entendermos os motivos pelos quais os anos 1990 foram de muita tensão para a EP, tanto que exigiram a formulação de inúmeras legislações para normatizar e esclarecer as novas ênfases das legislações educacionais brasileiras, especialmente a LDB 9.394/1996.

Um exemplo disso é a reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, que separa a EP da Educação Básica, criando duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional. “Visando os interesses do mercado, a normativa propunha uma forma fragmentada e aligeirada da formação técnica.” (CURY, 2002, p. 77).

Quanto à estrutura da EP prescrita no artigo 3º, capítulos I, II e III do Decreto nº 2.208/1997, temos os níveis: a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico. (BRASIL, 1997a).

Fica evidente que nessa conformação, o Ensino Técnico tem apenas o caráter de complementaridade do Ensino Médio, e este retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto etapa final da educação básica.

Diante dessa regulamentação, fica a critério do aluno realizar a parte específica da formação técnica em duas modalidades: Concomitante ao Ensino Médio (formação geral) em escolas diferentes, ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos; Subsequente, após a conclusão da educação

básica, iniciar educação técnica. Quanto à certificação para esses cursos técnicos, só poderão ser expedidas após a conclusão do Ensino Médio de formação geral.

O resultado dessa configuração da EP, por meio do Decreto nº 2.208/1997, constitui-se, mais uma vez, segundo Moll (2010, p. 14), “[...] num sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da EP – que se arrasta desde o Império – que rompe com a equivalência”, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino.

Essa conformação gerou consequências: a EP esteve dissociada da Educação Básica, “[...] o que gerou um aligeiramento da formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.” (MACHADO, 2011, p. 67).

Tal medida se transformou, especialmente, para a rede privada, em um forte filão de mercado. Multiplicaram-se os cursos subsequentes ou pós-médios em todo o país, em função da alta lucratividade, devido ao fato de serem cursos rápidos (de no máximo dois anos), “[...] que não exigem novos laboratórios e referenciais bibliográficos em função de que estes já existem para atender os cursos técnicos de nível médio.” (RAMOS, 2005, p. 109).

A formação subsequente atraiu jovens que ao concluírem o ensino médio de educação geral não teriam condições de prosseguirem seus estudos no ensino superior, e viram nos cursos subsequentes a oportunidade de buscar a formação profissional e por sua vez o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (2006, p. 73, grifo do autor):

De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto nº 2.208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente.

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da EP, de acordo com Cunha (2008, p. 32) “[...] o governo federal negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma” como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações

transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Podemos dizer que a função do PROEP era reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidades na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento.

No bojo desse processo é que os IFETS receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se (SAVIANI, 2007, p. 108), a fim de assumir a nova função de buscar arrecadação, a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar suas possibilidades de autofinanciamento.

Assim, paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento dos IFETS foi sendo reduzido, uma vez que esse programa tinha duração determinada, com previsão inicial de cinco anos. (FRIGOTTO, 2006, p. 33). Dessa forma, era necessário, segundo a lógica da reforma, que, ao final do programa, essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços.

Vale destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da EP. Assim, o projeto que apresentasse, de acordo com Ramos (2005, p.160) “[...] alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado”, o que era compatível com a separação do Ensino Médio da EP e, mais ainda, com o afastamento definitivo dos IFETS dessa última etapa da educação básica.

Nessa mesma direção, a Portaria MEC nº 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada IFET, no ensino médio, corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam Ensino Médio e EP. (BRASIL, 1997b). Na prática, essa simples Portaria determinou a oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003.

Ressaltamos, ainda, que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na RFEPT não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário,

a ideia era extinguir definitivamente a vinculação dos IFETS com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na RFEPT, principalmente entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto nº 2.208 e da Portaria nº 646, respectivamente.

Apesar da crítica que merece essa *fúria* privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da EP e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que, ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito *eficientes*.

Dentre todas as mudanças e reformas ocorridas nos anos de 1990, o elemento mais provocador nas escolas foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas.<sup>5</sup>

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, segundo Ramos (2005, p.112) “[...] a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos”.

Na subseção seguinte, demonstraremos que a noção de competências promove, na verdade, a desintegração e a fragmentação curricular, agravando ainda mais a histórica dualidade.

## **2.4 A pedagogia das competências na (des) integração curricular**

A partir das considerações da subseção anterior, constatamos que o Decreto nº 2.208/1997 provocou mudanças significativas na estruturação dos cursos técnicos de nível médio as quais vieram de encontro às ideias e reflexões de uma grande parcela de intelectuais brasileiros, mormente os que desejam a construção de projetos pedagógicos concebidos a partir da integração curricular fundamentados nos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

---

<sup>5</sup> Uma análise crítica sobre a pedagogia das competências está em Ramos (2004, p. 103), quando a autora conclui que a noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana. Seu caráter ideológico visa a conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica do mundo.

Sob essa mesma lógica, no ano seguinte (1998) foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), através da Resolução CEB nº 3/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB). Apesar dessa resolução defender em seu artigo 12º a não existência da dissociação entre formação geral e preparação básica para o trabalho no ensino médio, a mesma indicava que esta preparação básica não poderia ser confundida com formação profissional. Caso o estudante do ensino médio tivesse o interesse e/ou necessidade de ao final da educação básica cursar uma habilitação profissional de nível técnico, o mesmo só poderia obtê-la se realizasse um curso de EP na forma concomitante, provavelmente em outra instituição de ensino, com matrícula e projetos pedagógicos distintos, o que consideramos uma possibilidade bastante remota, ou até mesmo improvável de acontecer, tendo em vista a difícil realidade da maioria dos estudantes que frequentam as escolas públicas de ensino médio em nosso país.

Além disso, também sabemos que o ensino médio, de acordo com o § 2º do artigo 12º da Resolução nº 3/1998, só poderia preparar para o exercício de profissões técnicas, à medida em que atendesse a *formação geral* do educando, que de modo genérico incluía a *preparação básica para o trabalho*. (BRASIL, 1998).

Kuenzer (1997, p. 33) ao investigar a relação entre educação e trabalho no Brasil, antes mesmo da aprovação da LDB de 1996, destaca que desde a Lei nº 7.044/1982, que extinguiu ao nível formal a escola única de profissionalização e substituiu o objetivo da qualificação profissional por uma expressão genérica *preparação para o trabalho*, que permanece na atual LDB, vivenciamos uma *contrarreforma* nesse nível de ensino. *Contrarreforma* que reafirma o compromisso com a classe detentora dos meios de produção e com a dualidade da escola brasileira.

Outro aspecto importante a ser destacado na Resolução nº 3/1998 é a consolidação na educação de nível médio do paradigma das competências. De acordo com o artigo 4º dessa Resolução, as propostas pedagógicas das escolas e os seus currículos, a partir de então, deveriam incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamentos previstas pelas finalidades do ensino médio, estabelecidas pela LDB nº 9.394/1996. (BRASIL, 1998).

A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização



de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, sínteses, inferências, entre outros.

Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Esse novo paradigma está diretamente relacionado à crise do emprego socialmente protegido e a emergência do ideário da empregabilidade como nova estratégia para a inserção/permanência no mercado de trabalho. Nesse aspecto, segundo Ramos (2004, p. 62), a emergência da noção de competência é justificada à medida que:

[...] a crise do emprego e o fim da ilusão planejadora, colocaram também a dimensão social da qualificação social em xeque. A liberação tendencial dos códigos de classificação, salário e exercício profissional em relação aos diplomas ou a especialização comprovada, promovem novos modos de regulação do mercado de trabalho, destacando o livre mercado das negociações. Isto porque os referidos parâmetros reguladores – normalmente corporativos e classistas – perdem a legitimidade.

É importante precisarmos o significado de empregabilidade, que segundo o Dicionário da Educação Profissional refere-se às “[...] condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho” (PEREIRA; LIMA, 2000, p. 141). Esse conceito, proveniente do ambiente empresarial, tem referenciado um conjunto de políticas de formação profissional, sobretudo, quando centra nos indivíduos a responsabilidade no desenvolvimento de estratégias para sua integração ao mercado de trabalho.

Retomando a discussão em torno do paradigma das competências na educação básica e profissional, Silva (2008, p. 97), ao discutir a relação entre a formulação de políticas públicas educacionais e sua apropriação pelas instituições educativas, destaca que o apelo à noção de competências na reforma curricular empreendida pelo governo FHC esteve marcado por um discurso que insistia na necessidade de adequação da escola às demandas dos setores produtivos, ao mesmo tempo em que depositavam nos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Desse modo, passados os quatro primeiros anos do governo FHC (1995-1998) em outubro de 1998 o mesmo é reeleito e a reforma do Ensino Médio e da EP

é confirmada/reafirmada por mais quatro anos. Dando continuidade à referida reforma, um ano e meio após a entrada em vigor das DCNEM, em dezembro de 1999, a CEB instituiu, através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999, um novo conjunto de diretrizes, só que dessa vez para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse conjunto de diretrizes, mais uma vez legitimou a independência entre EP e Ensino Médio à medida em que assumiu como primeiro princípio norteador da EP de Nível Técnico “[...] a independência e articulação com o ensino médio”. (BRASIL, 1999, p. 1), ao mesmo tempo em que consolidou o paradigma das competências como um dos preceitos orientadores dessa modalidade de ensino.

Dentro desse contexto, se no caso do ensino médio as competências requeridas eram as básicas, tais como *dominar a norma culta da língua portuguesa* no caso da EP, além das competências básicas, passaram a ser requeridas competências profissionais<sup>6</sup> gerais – comuns aos técnicos de cada área – e competências profissionais específicas – de cada qualificação ou habilitação.

Há, portanto, mais uma vez a intenção do governo brasileiro em consolidar na educação escolar uma concepção de formação humana restrita, que se fundamenta na lógica do ajuste às novas necessidades impostas pelo processo de reestruturação da organização e gestão do trabalho.

Diante dos fatos expostos, esse foi o legado educacional deixado pelos oito anos do governo FHC. Legado que possibilitou a construção de uma nova institucionalidade no campo da educação de nível médio baseada na independência e não na integração entre esse nível de ensino e a área de formação profissional, ao mesmo tempo em que proporcionou a emergência do paradigma das competências como eixo estruturador da educação escolar brasileira em todos os seus níveis.

Devemos lembrar sempre que pesquisadores da área do trabalho e educação, como: Frigotto (2006, p. 202), Ramos (2004, p. 137) e Kuenzer (1997, p. 59) destacam que o paradigma das competências se constitui elemento ideológico justificador para a crise do emprego e para o atual contexto de mundialização do

---

<sup>6</sup> De acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, entende-se por competência profissional, a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

capital e das novas formas de organização do trabalho baseadas no ideário da flexibilização<sup>7</sup>.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio dos autores citados anteriormente, Paiva (1987, p. 81) também afirma que no contexto de financeirização da economia, da terceirização de muitas atividades industriais, do crescimento do setor terciário (serviços) e do crescimento da informalidade, está havendo uma vitória do capital sobre o trabalho.

Nesse sentido, disposições e virtudes adquirem mais peso que a proficiência específica; não basta ter conhecimento, mas ter interesse, motivação, criatividade. Não se trata de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual se insere o trabalho, com flexibilidade para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto emprego e com desenvoltura para lidar com muitas *idades* de tecnologia no entendimento e uso das máquinas modernas.

Por isso, mais uma vez, é nesse contexto que emerge o conceito de competência. É preciso repetir que sua reiteração como orientação curricular para o Ensino Médio e a EP é a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho.

Outrossim, urge ressaltar que a perspectiva de currículo integrado, o qual defendemos corpo desse trabalho, se opõe radicalmente ao que é proposto por esse paradigma das competências, haja vista que a proposta que endossamos afirma a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa.

E como procuramos mostrar, o contexto do final dos anos de 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre Ensino Médio e EP e todas as consequências que isso representa, especificamente o conflito entre capital e trabalho.

---

<sup>7</sup> Para Thébaud-Mony e Druck (2007, p. 35) flexibilização deve ser compreendida como processo que tem condicionantes macroeconômicos e sociais derivados de uma nova fase de mundialização do capital, hegemônico pela esfera financeira, cujo significado para aqueles que vivem da venda da força de trabalho tem sido marcado por algumas noções, tais como: instabilidade, incerteza, insegurança, imprevisibilidade, adaptabilidade e riscos.

Na próxima subseção, partiremos para a apreciação da proposta de EP Integrada ao Ensino Médio formulada no governo Lula, tomando como referência principal a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional, através da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, fato que não ocorreu durante todo o percurso visto nas seções anteriores.

## **2.5 Decreto nº 5.154/04:** uma nova proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, aumentou o debate acerca do Decreto nº 2.208/1997 em relação à separação obrigatória entre o Ensino Médio e a EP, resultando em uma mobilização dos setores educacionais, sindicatos e forças progressistas, vinculados ao campo da EP.

Todos estavam mobilizados numa tentativa de retomar a discussão das possibilidades de inovação e renovação de currículos capazes de formar indivíduos comprometidos e aptos a articularem de forma criativa as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, que fornece uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética.

Embora, por força do modo de produção capitalista e do patrocínio do discurso da inclusão, haja características que aproximam as políticas de EP dos governos de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva, há especificidades que não permitem que se afirme ser tudo a mesma coisa. (KUENZER, 2004, p. 31).

Foi a partir de discussões e debates sobre o desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas vertentes – a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada – que se edificaram as bases das discussões dando origem ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, trazendo de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissionalizante de nível médio, numa concepção diferenciada das distorções apontadas pela Lei nº 5.692/1971. (MEC, 2008a).

Essas discussões e debates produzem reflexões importantes quanto à possibilidade material de implementação plena da politecnia no ensino médio integrado à EP. Tais ponderações e análises permitiram concluir que as características atuais da nossa sociedade dificultam tal implementação.

Dentre outros aspectos, ressalta-se que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho, visando a complementar o rendimento familiar, antes dos 18 anos. (MOURA, 2007, p. 61).

Igualmente, é viável porque “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 43, grifo dos autores).

O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO, 2006, p. 4).

Para tanto, seria necessária uma profunda reformulação da LDB 9.394/1996 no que se refere à EP e “[...] um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto.” (FRIGOTTO, 2006, p. 22). As diversas discussões, debates e estudos resultaram no Decreto nº 5.154/2004, que:

[...] além de manter as ofertas dos cursos técnicos e concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, possibilita a integração do ensino médio aos cursos técnicos, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica, mas que aponta em sua direção por conter os princípios de sua construção. (MOURA, 2007, p. 11).

Logo à primeira vista, o Decreto do governo Lula mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade, já que agrega às mesmas possibilidades anteriores – formação subsequente, formação concomitante, interna e externa – a formação integrada.

A dualidade educacional não é, de fato, uma invenção perversa do sistema educacional, nem do modo de produção capitalista. Para Manacorda (1991, p. 45), “[...] a dualidade estrutural da educação é milenar”. Sendo assim, não podemos ter a presunção de aspirar à superação da dualidade educacional, no plano da sociedade de classes, ou à revogação por meio de um decreto presidencial.

O Decreto nº 5.154/2004 reedita o § 2º do artigo 36º, e os artigos 39º a 41º, transcritos anteriormente, que regulamentam respectivamente o ensino médio e a EP da LDB nº 9.394/1996 em nove artigos.

A primeira questão a ser levantada diz respeito à necessidade de regulamentação dos artigos em foco. Supondo, por um lado, que os artigos referidos da LDB nº 9394/1996 precisassem de regulamentação, caberia perguntar: ora, porque, então, o governo democrático de Luiz Inácio Lula da Silva não enviou um projeto de lei ao Congresso Nacional que tratasse dessa regulamentação?

Lembramos que o primeiro governo FHC (1995-1998) assim procedera com o Projeto de Lei nº 1.603, de 7 de março de 1996<sup>8</sup>, até que forças sociais, notadamente os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), levantaram-se contra o conteúdo do referido projeto.

Antidemocraticamente, FHC baixou o mesmo conteúdo sob a forma do *famigerado* Decreto nº 2.208/1997, que produziu rápidas e profundas transformações da REFEPT, nem sempre positivas. Se a forma – decreto – era, antes, antidemocrática, posto que transformou, de cima para baixo, a realidade escolar, porque agora não seria?

Por outro lado, se considerarmos que o Decreto nº 5.154/2004 não muda substantivamente a ordem legal da EP, mantendo apenas o estado anterior da relação entre Educação Regular e EP, como está expressa na LDB nº 9.394/1996, e que conforme coloca Ciavatta (2004, p. 91, grifo da autora) “[...] apenas provê regras para essa relação; se não provoca, de cima para baixo, transformações radicais nos ‘pátios das escolas’, caberia aqui dizer que o mesmo é ocioso”. Em síntese, considerando-se apenas a forma e a oportunidade podemos concluir que o Decreto nº 5.154/2004 também é antidemocrático.

Não é pretensão nossa nessa subseção, discutirmos todos os nove artigos que estruturam o Decreto nº 5.154/2004, faremos apenas uma análise à luz do objeto desse primeiro capítulo, a dualidade estrutural presente historicamente no Ensino Médio articulado à EP.

O cerne do Decreto, ou pelo menos a parte tomada como nova, enfim, chega à flexibilização total da relação entre Ensino Médio e EP, como veremos abaixo na redação dos parágrafos primeiro e segundo do artigo 4º.

---

<sup>8</sup> Para uma análise mais profunda do Projeto de Lei nº 1.603/1996 e, por extensão, do Decreto nº 2.208/1997, ver Kuenzer (1997, p. 99).

§ 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 está 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 ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. (BRASIL, 2004).

Como já foi apontado, o Decreto em questão mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação – a flexibilidade - já que regulamenta toda sorte de cursos.

De fato, o Decreto amplia ainda mais o leque de possibilidades de *articulação* entre o Ensino Médio e a EP de nível técnico, visto que prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico *integrada*, além daquelas já arroladas no Decreto nº 2.208/1997, a saber, formação subsequente e formação concomitante. “Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do Decreto nº 2.208/97.” (FERNANDES, 2006, p. 130).

Enfim, caberia perguntar qual é, de fato, a inovação promovida pelo Decreto nº 5.154/2004. Para Silva (2008, p. 104) “[...] tudo indica que, na melhor das hipóteses, o Decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos”.

Por sua vez, o artigo 6º do Decreto nº 5154/2004 apenas, e mais uma vez, retoma o Decreto nº 2.208/1997, na medida em que ratifica a ideia de modularização, isto é, múltiplas terminalidades ou terminalidades intermediárias da EPT de nível médio.

Art. 6 Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no *caput* considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível

médio que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão. (BRASIL, 2004).

Já no texto do seu artigo 7º, o Decreto nº 5.154/2004 também é coerente com a perspectiva da modularização e da concomitância, ratificando dois paradoxos já presentes no Decreto nº 2.208/1997: o legal e o pedagógico.

Art. 7 Os cursos de educação profissional técnica de nível médio conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento. Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio. (BRASIL, 2004).

Diante do exposto, levantamos a seguinte questão: se a formação humana – no caso, a EP – seria passível de ser tão eficazmente repartida, entre o ensino médio, formação do cidadão, e o nível técnico, formação profissional, e essa, subdividida em diversos módulos, ou se o todo seria a soma mecânica das partes.

Por outro lado, Kuenzer (2005, p. 81) “[...] salienta que se o educando foi capaz de acompanhar satisfatoriamente o curso de educação profissional de nível técnico sem a conclusão (simultânea) do ensino médio, o mesmo tem o direito legal à diplomação”. Por outro, poderíamos questionar qual seria, em pleno padrão de acumulação flexível, a qualidade de um técnico certificado, que não possui as bases científicas de sua profissão a serem construídas ao longo do ensino médio?

Em poucas palavras, o artigo 7º ratifica a dualidade legal e profissional, entre o técnico *de fato*, isto é, certificado, e o técnico *de direito*, isto é, diplomado. Talvez esteja implícito nessa ambiguidade que caberá ao mercado dirimir essas dúvidas de ordem legal e pedagógica. (MOURA, 2006, p. 170).

Finalmente, os dois últimos artigos encerram talvez as maiores antinomias. “Art. 8 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Art. 9 Revoga-se o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República. Luiz Inácio Lula da Silva.” (BRASIL, 2004).

O presidente da República cumpriu seu compromisso de campanha: revogou o Decreto nº 2.208/1997. Contudo, o fez mediante outro Decreto de nº 5.154/2004 que, obviamente, já se encontra em vigor, e ratificado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Um Decreto que apenas reconhece a dualidade



estrutural social e escolar e busca acomodar, de forma mais flexível e completa que o Decreto nº 2.208/1997, os interesses antagônicos em luta.

Resta-nos saber o que fazer diante desses interesses antagônicos em luta ao longo da história, já evidenciados. Se a dualidade é milenar, anterior ao modo de produção capitalista, ou se não é uma invenção autônoma da escola contemporânea, o que caberia fazer?

Acreditamos que o debate sobre a concepção de educação omnilateral e politécnica precisa ser urgentemente retomado, de forma que posamos ter clareza do horizonte para o qual desejamos caminhar. Somente a partir daí poderemos avaliar se o ritmo, a direção e o sentido atualmente traçados são os mais adequados à luta pela superação da dualidade estrutural da educação média e profissional. É o que veremos no capítulo seguinte.

### **3 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) E SEUS FUNDAMENTOS**

Consideramos que o resgate desse percurso histórico se fez necessário e nos possibilitou uma visão mais clara acerca das medidas já efetuadas com vistas à integração do ensino médio com o ensino profissional. Acreditamos que sem esse resgate a nossa compreensão, acerca da dualidade e das dificuldades intrínsecas a essa forma de articulação, ficaria prejudicada.

Trataremos, nesta seção, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseados no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Entendemos que foi com base nesses teóricos que os formuladores (especialistas da área de educação e trabalho do Brasil) da proposta de educação para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) se fundamentaram.

#### **3.1 Em Marx: a educação omnilateral e politécnica**

Conforme apontado acima, consideramos pertinente retomar nesse item as discussões formuladas por Marx, Engels e Gramsci acerca da educação politécnica, omnilateralidade e escola unitária, pois entendemos que tais estudos serviram de balizamento para os educadores da área de Educação e Trabalho no Brasil quando esses estavam em processo de formulação da concepção do currículo integrado.

Tais concepções foram de grande utilidade para os pesquisadores que ajudaram a construir as novas estruturas curriculares, posto que Marx e Engels (1986, p. 87) destacam que na sociedade de classes, a educação politécnica assim compreendida, perde sua aplicação prática, assumindo uma finalidade meramente curricular e mantendo a antiga divisão social do trabalho como sua base fundante. Destacam, ainda, o cuidado para que não se confunda esse modelo de educação com a proposta defendida pelos escritores proletários.

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seus ofícios aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. (RODRIGUES, 1998, p. 1).

Neste sentido, Marx (1986, p. 25) afirma que para que o homem atinja efetivamente sua condição omnilateral, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, e por outro, falta um sistema de ensino que contribua para a transformação das condições sociais.

Os estudiosos da educação brasileira tomaram como base os conceitos de omnilateralidade e politecnicidade para uma possibilidade de se conceber um projeto de reforma curricular e de sociedade que resgatasse a integralidade da atividade humana, tendo como pressupostos que essas categorias de formação afirmam o trabalho como princípio educativo, pois não buscam apenas a união entre ensino e trabalho, mas partem da perspectiva da emancipação humana e tendo essa por horizonte pressupõem a formação como crítica da forma capitalista do trabalho. É o que veremos a seguir.

Se o conceito de formação integrada apresenta-se através de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração, a ideia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental cultural e política.

Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. “De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.” (FRANCO, 2003, p. 69).

Historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. Na Europa, a medida em que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. “Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo.” (MANACORDA, 1991, p. 135). Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola *interessada* em detrimento de uma *formação desinteressada e formativa* dentro das necessidades de uma formação *matemático-mecânica* e da escola unitária. (MANACORDA, 1991, p. 45; NOSELLA, 2006, p. 68).

De fundamental importância para a reflexão em torno da questão da educação em Marx, o conceito de omnilateralidade remete a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas entranhadas. (SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 102).

Para Marx (1986, p. 132), a educação no capitalismo se organiza de modo a separar a formação manual da intelectual, o que culmina no desenvolvimento das capacidades humanas de forma desigual e excludente e na ampliação do processo de exploração e dominação. Formar mão de obra barata e alienada é o objetivo da escola sob a lógica capitalista, pois não possibilita as condições de compreensão da realidade em que vivem os indivíduos, servindo, portanto, aos interesses do capital, não indo, portanto, além dessa condição unilateral. Nas palavras de Marx e Engels (1986, p. 62)

[...] enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e não lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado.

Nesse sentido, Marx fala da necessidade da omnilateralidade, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalho tem estado excluído em consequência da divisão sócio técnica do trabalho. O homem, portanto, pode ser um ser unilateral ou omnilateral, em outros termos, pode ser um ser parcial ou completo. No lugar da formação unilateral,

[...] a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção (MARX; ENGELS, 1978, p. 109).

A compreensão do homem como ser omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, não só se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas também um ser que compreenda a ação praticada na sociedade capitalista. Segundo Sousa Júnior (2009, p. 1), o homem omnilateral,

[...] não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais

diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade. O princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a totalidade. Nas palavras de Assunção (2007, p. 360),

[...] para a reintegração ao homem de suas plenas capacidades, há que reunificar as estruturas da ciência com as da produção. Isso se traduziria em uma interligação entre ensino e produção que não significaria necessariamente escola-fábrica e nem a orientação praticista e profissional do ensino, a qual Marx atribuía ao próprio capital. É necessário fazer chegar às classes trabalhadoras as bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de manejar instrumentos essenciais de várias profissões, ou seja, unir o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Podemos evidenciar que Karl Marx abordou a temática pedagógica em várias de suas obras, como por exemplo, em *O Capital* (1994), particularmente no capítulo intitulado *A maquinaria e a indústria moderna*, em *A Ideologia Alemã* (junto com Engels, 1987) e em *A Crítica ao Programa de Gotha* (junto com Engels, 1981), podemos encontrar o esboço do conceito de educação politécnica, o qual também é conhecido como a concepção marxista de Educação.

Partindo da afirmação de que a sociedade deve proibir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a não ser que combine o trabalho produtivo com a educação, Marx e Engels (1986, p. 60) entendem que a educação deva compreender a:

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

Para eles, a combinação de trabalho com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, possibilitará a ascensão da classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas e a transformação radical da sociedade, numa etapa final, a qual será fruto do trabalho entendido como

princípio educativo, “[...] eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas.” (NOSELLA, 2006, p. 138).

Para Machado (1994, p. 19-22),

A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como a negação destas potencialidades pelo capitalismo.

Nessa direção, os principais direcionamentos dados pela concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento;
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual), corporal e tecnológica com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre o trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo;
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integrada) da personalidade, de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica. (RODRIGUES, 1998, p. 1).

A educação politécnica, em Marx, não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, “[...] uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho.” (SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 1).

Apesar de o termo politécnica denotar, literalmente, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas o que pode culminar no risco de compreender esse conceito como “[...] a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas.” (SAVIANI, 2003, p. 151), politecnicidade está na literatura da área de Educação e Trabalho do Brasil para se referir aos domínios dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

### 3.2 Em Gramsci: a proposta da escola comum, única e desinteressada

Os construtos teóricos do intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália, Antonio Gramsci, derivam das categorias marxistas, posto que incorporam em suas formulações as

[...] origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classes (dominantes/exploradores/burguesia e dominados), bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 275-276).

A partir da leitura de Marx, Gramsci viu na escola pública uma das possibilidades concretas de se alcançar a consciência de classe em associação à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo. Sua proposta de escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente aos níveis fundamental e médio.

Retomando a dimensão ontológica de Marx e Engels (1986, p. 28), os quais consideram que “[...] o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção”, Gramsci entende o *ser* a partir de sua infindável procura por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la.

É, portanto, por meio do *trabalho* que o homem se diferencia dos animais. Através dele, *Todos* (posto que o trabalho deveria ser comum a todos) é que o ser humano obtém sua subsistência. Para Marx e Engels (1986, p. 28), ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico educativo. (SAVIANI, 2007, p. 174).

Nessa linha, se o existir humano não é salvaguardado pela natureza, nem tampouco uma dádiva natural, o homem é quem o produz, sendo, pois, um produto do trabalho, em outras palavras, o homem não nasce homem, logo não nasce sabendo produzir-se como homem. Isso implica que o homem precisa aprender a ser homem, a produzir sua própria existência.

Destarte, segundo Saviani (2007, p. 174), “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Aqui, encontramos, afinal, os fundamentos histórico-ontológicos<sup>9</sup> da relação trabalho-educação.

No fervor das discussões na Europa do século XIX acerca da obrigação do Estado democrático em prover uma *escola comum, única e desinteressada*, Gramsci se preocupou com o escamotear da dualidade educacional italiana, que por sinal se assemelha à brasileira.

No caso, a formação científica e humanista destinada à elite burguesa, cujo destino era a escola clássica que a preparava para comandar a sociedade capitalista, e a formação técnica voltada à classe trabalhadora, cujo destino era a escola profissional que a preparava para o trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital. (GRAMSCI, 1979, p. 161).

Sob falsos princípios democráticos, o modelo de escola profissional de sua época apenas cumpria a função de perpetuar as divisões de classes e a predestinação da maioria ao trabalho alienante.

Criticando a dualidade entre o ensino técnico e humanista italiano, Gramsci (2001, p. 50) concebe o processo de trabalho como princípio educativo. Para ele, a escola deveria proporcionar as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50, grifos do autor).

A proposta gramisciana é de uma *escola comum, única e desinteressada*. Pelo termo *comum*, Gramsci quer dizer que a escola deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidades de acesso equânimes.

Por outro lado, o termo *única* denota que a escola não deve ser hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos, dando as mesmas oportunidades profissionais. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 16).

Por último, o termo *desinteressada* remete a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado

---

<sup>9</sup> O trabalho é, portanto, a centralidade, compreendido em dois sentidos; o ontológico como práxis humana e o histórico que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. (SAVIANI, 2007, p. 111).



cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Logo, “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas.” (GRAMSCI, 2001, p.49, grifo do autor).

A escola formativa e *desinteressada* proposta por Gramsci (2001, p. 61) não convém ao Estado capitalista que, não sendo *ético* e *educador*, não trabalha na direção de oferecer a todos os *cidadãos* as mesmas condições de se tornarem governantes. Para Gramsci (2001, p. 89), a escola profissionalizante, por ofertar uma formação que obedece a lógica do capital e da produção e que, por consequência eterniza o abismo econômico entre as classes, construía uma estratégia de Estado suspostamente democrático.

Essa estratégia causaria na sociedade a impressão de que o Estado estaria oferecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educandos da elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 12).

Com vistas a desmantelar a crise existente entre o esquema de formação de alunos com destinos pré-determinados pelas escolas profissionais especializadas de sua época e desvalorização das escolas desinteressadas, Gramsci (1979, p. 118) expôs que uma solução deveria seguir esta linha:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Nessa linha, para Gramsci (1979, p. 57), o processo de trabalho como princípio educativo seria imprescindível para a formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que, organizada, concretize o ideal de uma sociedade emancipadora, na qual tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorvam uma visão crítica da realidade, uma visão coerente e unitária, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e a historicidade das relações sociais.

O trabalho como princípio educativo, portanto, advém da compreensão de que é através do processo do trabalho que o homem se humaniza e através dessa unidade ele se constitui. Tal princípio unitário dá vazão à *escola unitária* que se refere tanto a escola como instituição quanto à luta social pela igualdade, pela superação dos antagonismos de classe, bem como contra a separação do que significa trabalho industrial e trabalho intelectual, governantes e governados.

A proposta marxista de formação omnilateral, ou de escola unitária, *para todos*, supera a dualidade entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Gramsci soube captar a questão da unitariedade educacional marxista, por isso considerava “[...] que todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos.” (NOSELLA, 2006, p. 148).

Na orientação educacional de Gramsci, a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau), o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase, é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

Em síntese, foram os fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e escola unitária, conforme veremos na próxima subseção, que ajudaram os educadores da área de Educação e Trabalho no Brasil a alicerçar a concepção do currículo integrado, cuja formulação incorporou tanto as contribuições já existentes sobre o mesmo tema, quanto pressupôs a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação dos sujeitos em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da possibilidade de superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

### 3.3 Da Tríade Marxista-Gramsciana à luta pela proposta brasileira de Ensino Médio Integrado: trabalho, ciência e cultura

A *bandeira* defendida para a educação básica, principalmente pelos estudiosos que se detinham na relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário de clara inspiração nos pressupostos marx-gramscianos, explicitados na subseção anterior.

Como bem ressaltam autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 42), na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a EP, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura -, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. Logo,

Nisso se assenta a proposição da politecnia para a organização da relação entre ensino médio e educação profissional, de uma base unitária e de possibilidades diversas de formações específicas, de modo que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições poderão acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio – carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas – o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 42).

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Sendo assim, sob a égide da politecnia, o ensino médio não deveria ser profissionalizante na perspectiva do “[...] adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 1997, p. 40). O objetivo era o de buscar resgatar/incorporar o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos e com isto ultrapassar a dualidade presente entre educação básica e técnica. Defendia-se um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Nessa linha, caso o ensino médio tivesse também um objetivo profissionalizante, a finalidade não teria um fim em si mesma, tampouco acenaria

para os interesses do mercado, mas configurar-se-ia numa possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que seria possível pela garantia de uma formação ampla e integral.

Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei nº 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 36).

Comprometido com as lutas históricas dos educadores brasileiros e sob a égide dos princípios e das necessidades que acabamos de expor, o Governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/1997, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo 36º da LDB. De fato, isso se fez pelo Decreto nº 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741/2008.

Desse modo, vislumbrávamos que o horizonte para o ensino médio era a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Nesses termos, é que podemos dizer que a perspectiva brasileira de uma educação politécnica para o ensino médio se inspirou na perspectiva de educação politécnica marx-gramsciana pois percebemos que a sua construção, expressa princípios de um projeto para o futuro. Melhor dizendo, percebemos que a proposta do ensino médio integrado ao ensino técnico, seria a travessia para uma perspectiva formativa mais ampla que viria no futuro, posto que a conjuntura real do Brasil não permite a construção imediata de um ensino médio unitário e politécnico.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa [...] assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 44-45).

Evidenciamos que, com a nova legislação, o Decreto nº 5.154/2004, a relação entre o Ensino Médio e a EP de Nível Técnico foi admitida nas formas integrada, concomitante e subsequente.

A manutenção de formas além da integrada deveu-se tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a EP, “[...] incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem brasileira às quais essas formas poderiam também atender.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 36).

Todavia, sabemos que o conceito de integração vai além das formas ditas anteriormente: integrada, concomitante e subsequente. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, conforme coloca Ramos (2004, p. 18) “[...] mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia”.

A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação desses sujeitos na perspectiva de emancipação. As afirmações que se seguem são expressivas da visão de integração enquanto princípio organizador adotado pela proposta:

[...] 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. 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. 84).

Entendemos, no entanto, que princípio, conteúdo e forma não se dissociam, e isto nos remete a necessidade de refletir sobre as possibilidades e desafios de se construir uma proposta curricular de ensino médio técnico que segundo Moura (2007, p. 31) “[...] integre trabalho, ciência e cultura e que possa cumprir, simultaneamente, as finalidades de garantir aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas”.

Nesse sentido é que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 108-109), dizem que em termos de organização do currículo de ensino médio integrado e EPT deve ser considerada os seguintes pressupostos:

- O sujeito deve ser concebido como ser histórico-social, concreto capaz de transformar a realidade em que vive;
- A formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho devem ser visadas;
- O trabalho seja visto como princípio educativo, como compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- Estar baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- Seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, ciência e a cultura.

Estando, portanto, orientada por esses princípios, podemos dizer que a construção do ensino médio integrado se assenta sobre marcos conceituais que o diferencia de forma significativa do que de fato tem sido efetivado, ou seja, uma educação básica de natureza profissionalizante. De acordo com Machado (2011, p. 101) “[...] Este tem sido um equívoco proporcionado pela incompreensão sobre os sentidos da integração, os quais definimos como filosófico, epistemológico e político.”

O sentido filosófico constitui-se base fundamental de uma proposta efetivamente progressista, pois considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana, como afirma Ramos (2004, p. 61)

[...] configurando um processo educacional que integra de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura - tendo o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como o princípio educativo.

Ademais, comporta também dizer que o sentido epistemológico do ensino médio integrado expressa a incorporação da concepção que vê o conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações as quais o pensamento se dispõe a apreender. Machado (2011, p. 161) ressalta: “[...] nisso se baseia unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular”.

Do mesmo modo que os processos de produção – expressão material, social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos -, “[...] se

analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis.” (MOLL, 2010, p. 160).

Vemos que esses fundamentos indicam uma visão de educação integrada para além da oferta do Ensino Médio de forma integrada à EPT, ainda que tal possibilidade possa proporcionar condições importantes para realizá-los.

Segundo Ciavatta (2005, p. 131)

[...] por esse motivo a definimos como o sentido político da integração, o qual adquire uma relevância significativa face a uma realidade em que jovens não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva.

Sabemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe.

Não obstante, acreditamos que ele pode conter os elementos de uma educação politécnica, com os sentidos filosófico e epistemológico a que nos referimos.

E nesse sentido concordamos com Garcia (2000, p. 229), quando esta diz que: “A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à EP – precisa ser entendida como uma *travessia* às condições *utópicas*.”

Acreditamos que a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade.

Porém, proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, salienta Kuenzer (2005, p. 131) “[...] posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral e das relações sociais nas quais a mesma se insere”. Somente atendido esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões.

Reiteramos, portanto, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é o princípio que organiza a base unitária do ensino médio, de acordo com Saviani (2007, p. 81) “[...] por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não

permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive”.

É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Pois como bem assevera Cunha (2000, p. 64): “A essa concepção de trabalho se vincula a de conhecimentos e de cultura como produtos (científicos, tecnológicos, éticos e estéticos) da práxis humana, orientada por suas necessidades e possibilidades de apreender e transformar o real”.

Por fim, considerando o sentido filosófico, o epistemológico e o político que dá sentido à estruturação dessa proposta de ensino médio integrado, entendemos que o formato dessa base unitária, incorpora, também, a perspectiva de um projeto nacional, que busca dar conta de atender a diversidade de demandantes dessa modalidade de ensino que resulta de uma estrutura social extremamente desigual.<sup>10</sup>

Queremos dizer com isso que, sobre a base unitária do ensino médio integrado, podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

Institucionalmente, respeitadas as normas do sistema de ensino, poder acrescentar ao mínimo exigido hoje, pela Lei, para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural.

Conforme explica Manfredi (2000, p. 120) “[...] isso possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e tecnologia e à cultura, visando atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes”. Destacamos, entretanto, o princípio da integração dos conhecimentos na elaboração orgânica e unitária do currículo e da prática pedagógica.

---

<sup>10</sup> É preciso reiterar que o ensino médio integrado ainda não se constituiu um problema a ser enfrentado e superado nem pelos governos nem pela sociedade. É imperioso que ele se consolide como uma política de Estado e como um compromisso de toda a sociedade.



Do ponto de vista organizacional, isso não ocorreria simplesmente acrescentando-se mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência ou, ainda, atividades culturais.

Obviamente tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos, tendo o trabalho, nos sentidos em que já discutimos, como o princípio educativo integrador de todas essas dimensões. Esse foi o horizonte sonhado e desenhado para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), conforme veremos a seguir.

### **3.4 As novas DCNEP e o horizonte da formação humana integrada**

Trataremos agora das diretrizes a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino, na organização, no planejamento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente, da forma integrada.

A esse respeito, gostaríamos de sinalizar que faremos essa análise à luz de uma concepção curricular fundada em uma formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-nos no trabalho como princípio educativo, posto que é essa concepção que embasa, conforme vimos na subseção 3.3, a política de Estado para o EMIEPT.

Identificamos que essa concepção curricular pode ser encontrada (hibridizada, ou não) nos seguintes documentos oficiais: *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio: Documento Base* (BRASIL, 2007); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: Texto para discussão* (BRASIL, 2010) e as *Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (BRASIL, 2012b).

Também no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, amparado nos dispositivos constitucionais e legais: artigos 170º, 205º, 214º e 227º da CF; nos § 2º do artigo 1º, artigo 2º, o inciso XI do artigo 3º da LDB nº 9.394/1996 e artigo 36-Aº, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na referida LDB, leva em consideração, com vistas a definir DCNEP, a ciência, e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas.

Logo, nas Diretrizes Curriculares está imanente que a EPT tem um papel importante para o desenvolvimento nacional, tendo um significado muito além do campo estritamente educacional. Nas DCNEP, admitimos que a EPT deve ser vista sob a égide dos direitos universais à educação e ao trabalho de modo a desmantelar o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas *elites condutoras* e a maioria da população brasileira.

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012b, p. 6).

Por extensão, a formação profissional, tradicionalmente, baseada na preparação para o cumprimento de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas, é permutada por uma formação que atenda à “[...] compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2012b, p. 38).

Ao tratar da formação ou do Ensino Médio integrado à EP, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 explicita que a concebe como:

[...] a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho, significa enfocá-lo como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para tanto, como está definido no inciso IV do artigo 35 da LDB 9.394/96, é preciso propiciar aos alunos “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 2012b, p. 29, grifo do autor).

As novas DCNEP definem que a organização dos cursos e programas de EPT de Nível Médio dar-se-á por meio de eixos tecnológicos<sup>11</sup>, os quais devem ter como base os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do Ministério da Educação (MEC) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

---

<sup>11</sup>Inicialmente, as DCNEP, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, com base no Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 outubro de 1999, organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), por sua vez, segue uma nova lógica de orientação para organizar essa oferta de Educação Profissional, por eixos tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica.

Esses instrumentos visam possibilitar itinerários formativos<sup>12</sup> flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de EP Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a, art. 3º § 2).

A adoção da ciência, da cultura e do trabalho, como eixos estruturantes, faz com que essas perspectivas para o ensino médio integrado, ou não, contemplem as bases em que se possam desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, “[...] uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela *dura realidade sócio econômica do país*.” (BRASIL, 2010, p. 24, grifos nossos).

A proposta de diversificação curricular via profissionalização *stricto sensu* constituiria, segundo o discurso das diretrizes, *um plus* para os que precisam (ou querem) adquirir uma profissão nesse nível educacional, o que não acontece de fato, tendo em vista que pode haver um aligeiramento na formação de base geral por conta da compressão da carga horária, uma vez que a carga horária da formação geral para um Ensino Médio integrado à EP Técnica é de 2.400 horas. (BRASIL, 2009, p. 10).

No Parecer CNE/CEB nº 11/2012 está dito que, ao integrar a formação de base politécnica com a profissionalização *stricto sensu*, a dualidade entre o ensino propedêutico e profissionalizante será superada, bem como que esse tipo de diversificação curricular de Ensino Médio não é para todos.

Para os que não demandam por *profissionalização stricto sensu* será ofertado outro tipo de diversificação curricular no Ensino Médio não integrado, qual seja, um currículo inovador, flexível, criativo e aberto. Em face dessa *abertura* podemos questionar se isso, por si só, já não seria um ato de permanência da histórica dualidade?

Para os que não precisam de *profissionalização stricto sensu* há liberdade para suas escolas e sistemas de ensino prepararem um currículo que vá ao encontro de suas *aspirações e sonhos* e que esteja em “[...] função das peculiaridades de seu meio e das características próprias do seu alunado, permitindo percursos formativos de opção dos alunos.” (BRASIL, 2009, p. 15).

---

<sup>12</sup> Itinerário formativo compreende o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (BRASIL, 2012a, art. 3º, § 3-4).

Nessa direção,

[...] as estratégias apresentadas para esta meta tomam a educação profissional na forma integrada como um meio de retenção do estudante no ensino médio. A institucionalização do programa nacional de diversificação curricular é também definida como uma estratégia. Tal como foi elaborado, o sentido de formação científica e cultural do currículo é subsumido à intenção de torná-lo interessante aos sujeitos. Reduzir ciência, trabalho e cultura a dimensões temáticas são considerá-los como contextos de vivências e não como dimensões da formação humana, social e historicamente construídas e determinadas. (RAMOS, 2004, p. 783).

Pelo exposto, podemos concluir que a finalidade profissionalizante para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional presente nas DCNEP reduz ciência, trabalho e cultura a dimensões temáticas o que confronta o princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visam à formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora ofertada em uma escola comum, única e desinteressada, conforme os pressupostos gramscianos de escola unitária.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Analisando por esse prisma, podemos dizer que o discurso oficial hibridizou o discurso acadêmico dando a entender que estão em convergência, o que está equivocado, segundo Ramos (2004, p. 18). De qualquer forma, o simples fato de incorporar os princípios de uma formação unitária e politécnica tanto para o Ensino Médio integrado à EP quanto para o ensino médio não integrado (o que não integra habilitação profissional), configura um grande avanço para a etapa terminal da Educação Básica brasileira.

Resta-nos trabalhar em prol dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentam a concepção de Ensino Médio integrado à EP, tendo a politecnia ao menos como horizonte para que não se viessem para o economicismo e o pragmatismo.

Ademais, assim como o Estado italiano da época de Gramsci, o nosso não tem, historicamente, trabalhado na perspectiva de oferecer a todos os seus cidadãos as mesmas condições de se tornarem governantes. Ofertar o que falta da

tríade ainda não convém ao Estado brasileiro. Nada mais oportuno, então, recuperar um alerta de Ciavatta (2005, p. 102):

[...] a aprovação das DCNEP trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e apoiar os projetos de formação integrada.

Outro ponto polêmico dessa reforma é que ao aparelhar os impactos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o entendimento do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 de que a *habilitação profissional* é incumbência maior das “[...] instituições especializadas em Educação Profissional” (BRASIL, 2012b, p.39), podemos subtender que a formação profissional deve ter um lócus próprio para sua oferta.

Ora, isso é um tanto contraditório, posto que o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 se embasa no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o qual definiu as bases para as DCNEP, para dizer que o “[...] acesso ao trabalho, como perspectiva mais imediata” (BRASIL, 2012b, p. 29) é uma demanda de milhares de brasileiros. Isso, por si só, já significaria que a oferta integrada entre o Ensino Médio e EP deveria ser uma política pública prioritária.

A Lei dos Institutos Federais (IFs) bem como de outras instituições pertencentes à RFEPT, pelo menos, salvaguarda o compromisso dessas instituições com a oferta integrada entre o Ensino Médio e a EP tanto para concluintes do ensino fundamental quanto para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008b, art. 7, inciso I).

Pelo menos 600 mil alunos poderão fazer um curso, seja de nível médio ou superior, em uma das 644<sup>13</sup> unidades da RFEPT. Ora, se for levado em conta o contingente da população em fase estudantil no Brasil, podemos concluir que a quantidade de vagas ofertadas pela RFEPT é insignificante. Isso implica dizer que:

- 1) Caberá aos estados e municípios dar conta do contingente não matriculado em uma instituição da RFEPT;
- 2) Caso os estados e municípios optem pela forma de diversificação do ensino médio via Educação Profissional terão que assumir o encargo por conta própria, uma vez que suas escolas, na grande maioria, não são “[...]”

---

<sup>13</sup> Número de instituições em 2016. Em 2010, 356 já estavam em funcionamento. (BRASIL, 2016).

instituições especializadas em educação profissional.” (CARVALHO, 2003, p. 97);

- 3) Também sabemos que tais estados e municípios em sua grande maioria não possui a infraestrutura necessária, e ademais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também não prevê recursos para sediar a formação profissional, as escolas dos estados e municípios, caso decidam pela oferta de Ensino Médio articulado com a EP, terão que optar pela forma concomitante em instituições distintas, acabando por entregar seu compromisso à iniciativa privada, acabando por sacrificar o estudante que precisará estar em duas escolas diferentes, por dia, sendo que a maior parte dessas instituições não possuem sequer restaurantes subsidiados pelo Estado, o que dificultará bastante o aprendizado;
- 4) Caso os estados e municípios não encontrem outras instituições educacionais para fazer convênio ou intercomplementaridade para ofertar o Ensino Médio concomitante com a Educação Profissional Técnica, é bem provável que terão que optar pela forma do Ensino Médio não integrado à Educação Profissional, ou melhor, o histórico ensino médio propedêutico, melhor ainda, o Ensino Médio Inovador, o qual, se não for realmente inovador, continuará sendo o nó, o gargalo da educação básica.

É evidente que essas dificuldades já foram evidenciadas por estudiosos dessa temática como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 44). Esses dizem que o ensino médio integrado, na concepção dos seus idealizadores,

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 44).

Podemos dizer que serão poucos os filhos dos trabalhadores que terão a possibilidade de cursá-lo. E eles serão poucos para ajudar a superar a conjuntura (filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio), com a possibilidade de alcançar a educação que promova uma sociedade justa.

Sem contar que das poucas vagas ofertadas pela RFEPT, especificamente pelos IFs, apenas 50% deverão ser, prioritariamente (o que

pressupõe a não obrigatoriedade da oferta), destinadas para cursos integrados, podemos dizer que outra dualidade será instaurada entre os filhos dos trabalhadores que conseguem uma vaga e os que não conseguem.

Se a integração do ensino médio com o ensino técnico, por ser uma necessidade conjuntural sócio histórica, era a única possibilidade, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 110), de germinar uma educação politécnica, condição para a construção de um ensino médio unitário e politécnico, que se efetivasse para os filhos dos trabalhadores, podemos dizer que a tão sonhada “[...] superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” continuará sendo um sonho.

Como foi visto na Seção 2 desta dissertação, a história da formação profissional integrada ao ensino médio tem constituído “[...] uma luta política entre duas alternativas, a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.” (CIAVATTA, 2004, p. 88). As sinalizações das políticas públicas recentes para a EPT articulada ao Ensino Médio acenam para a primeira alternativa.

Ao encerrar essa seção, podemos concluir que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 ao afirmar que “A identidade do Ensino Médio Integrado se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional.” (BRASIL, 2011, p. 29), em nosso entender, ainda é uma realidade a ser construída, pois, vimos que para uns é ofertado o Ensino Médio Inovador, enquanto que para outros é implementado o Ensino Médio profissionalizante (com sinalizações de alianças com as empresas privadas) e para pouquíssimos a possibilidade de prioridade de ofertar Ensino Médio integrado à EPT em IFs. Dessa forma, vemos que a histórica dualidade entre a formação propedêutica e profissional, tratada na Seção 2, além de permanecer, estar sendo intensificada a partir da homologação das novas DCNEP.

Tendo explorado aspectos relevantes da conceituação teórica e da trajetória histórica dual da EP no Brasil, suas conexões com o mundo do trabalho, com as políticas públicas estabelecidas para a educação e ainda sua relação com os projetos societários em disputa em cada época, buscamos, em seguida, evidenciar as concepções e o aparato institucional que foram previstos na proposta de articulação entre Educação Básica e EP do IFMA.

#### **4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFMA: concepção e desenho institucional**

Nesse item buscamos identificar e analisar se a proposta formulada pelo IFMA, com o propósito de efetivar a articulação da Política de Educação Básica com a EP está baseada nas concepções de politecnicidade e omnilateralidade. Além disso, também nos preocupamos em analisar o aparato institucional projetado pelo IFMA no intuito de viabilizar a integração do Ensino Médio à EP.

Cabe dizer que para essa análise consideramos, como pano de fundo, toda a discussão efetivada nos itens anteriores acerca da política de educação em geral e da EP em particular. Procuramos, também, situar a instituição IFMA no contexto da rede federal de ensino, e no âmbito do processo de expansão da rede federal de educação.

##### **4.1 A expansão da Rede Federal de Educação e os Institutos Federais**

Os IFs surgem no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e, portanto, dentro de um contexto de disputa entre diferentes visões de mundo e de diferentes atribuições para as políticas públicas. Cabe dizer, ainda, que nesse contexto predominava o que se convencionou chamar de novo desenvolvimentismo. Para Carvalho (2003, p. 25):

O novo desenvolvimentismo tem como premissa (ou promessa) básica o binômio crescimento econômico e distribuição de renda. Assim, se diferencia do neoliberalismo na medida em que dá, pelo menos em termos teóricos, ao Estado maior papel e prestígio no cumprimento direto deste binômio.

Carvalho (2003, p. 27) chama a atenção para a lógica neodesenvolvimentista que, no plano retórico, pretendia corrigir desvios de rota causados pelo neoliberalismo. Segundo esse autor, as políticas neoliberais agravaram os “[...] problemas estruturais brasileiros, a exemplo da concentração de renda e propriedade, reduzindo *pari passu* as possibilidades de ação estatal concreta e coordenada para a efetiva superação do atraso social e econômico nacional” (CARVALHO, 2003, p. 24), sendo possível associar a expansão dos IFs à busca de superação dessa lógica, pelo ao menos no discurso.

Todavia, vale dizer que antes da publicação da Lei nº 11.892/2008, já no governo Lula, duas medidas de impacto na EPT haviam sido adotadas: a edição do Decreto nº 5.154/2004 e a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Isso demonstra que havia o anseio de



transformar os CEFETs em universidades, para Lucília Machado (2011, p. 77), a possibilidade de se transformar os CEFETs em universidades, aponta para uma instituição conhecida e de *status* social legitimado, enquanto passar para institutos representa algo novo, quase desconhecido e de *status* social inferior.

O certo é que esse novo formato dos CEFETs para os IFs significou o estabelecimento de uma nova institucionalidade, e isso provocou debates acirrados, aumentando o desafio do enraizamento dessa nova institucionalidade.

Podemos dizer que a criação dos IFs se inspira no modelo da universidade, porém acrescenta suas particularidades, evidenciando seu perfil inovador, o qual não se limita às mesmas práticas da universidade. Lucília Machado (2011, p. 78), destaca que “[...] para efeitos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior ofertados, os IFs são equiparados às universidades federais”.

A Lei nº 11.892/2008 determina também que “[...] os IFs terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial.” (BRASIL, 2008b). Os IFs adotam então as universidades como modelo, mas buscam superar algumas características que se revelaram desafios persistentes na trajetória secular das universidades, como, por exemplo, aproximar e integrar os níveis de ensino, além de estabelecer relações com necessidades práticas da localidade.

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicamp; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (MOLL, 2010, p. 79).

Cabe ressaltar, ainda, que a Lei nº 11.892/2008, em seu capítulo II, seção III, artigos 7º e 8º, determina que os IFs devem assegurar um mínimo de 50% de suas vagas para “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008b); o mínimo de 20% para “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008b); restam assim 30% para as demais atividades, tais

como: Formação Inicial e Continuada (FIC), Curso Superior de Tecnologia (CST), bacharelados, engenharias e pós-graduações.

Moll (2010, p. 32) indica que, ao estabelecer a oferta de 50% das vagas para cursos técnicos e prioritariamente para cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscamos a implantação da escola unitária e politécnica, tendo no integrado o caminho para a superação da histórica dualidade.

Porém, como já apontado, essa redefinição institucional que transformou os CEFET's nos IFs envolveu e ainda envolve inúmeros desafios, dentre esses podemos citar a própria atividade docente. Nesse caso específico, o desafio envolve a superação das barreiras existentes entre o ensino e a prática, articulando demandas locais com ensino, extensão e pesquisa aplicada nos diferentes níveis, do ensino médio integrado à pós-graduação. Discutindo tais limitações, Moura (2007, p. 30) aponta a necessidade de superação do modelo de educação bancária, referindo-se à abordagem de Paulo Freire, destacando ainda que o docente deverá “[...] assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem”. Ainda de acordo com Moura (2007, p. 45), a atividade docente deve também considerar os pressupostos e as experiências de educação integral preconizadas por educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

É fato que os docentes dos IFs são oriundos de universidades, já que no geral, são bacharéis, porém contratados para a carreira denominada docente de EBTT, sem o devido preparo para a atividade docente dessa natureza, tampouco para a compreensão das particularidades da EPT. O Documento do MEC, chama a atenção para o desafio da atividade docente na RFEPT, pois essa deve considerar que:

[...] lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do modelo “hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2008c, p. 27, grifo do autor).

Estudiosos como Otranto (2010, p. 58), por exemplo, também apontam críticas referentes à criação dos IFs. A primeira delas diz respeito à natureza das instituições agrupadas na formação dos IFs, pois na visão da autora, são instituições constituídas por processos históricos e identidades diferentes. Outra questão destacada refere-se ao processo de adesão das instituições ao chamado de criação dos IFs. Nesse particular, a autora se refere às antigas Escolas Agrotécnicas,

dizendo que tais escolas foram pegadas de *surpresa* no processo e que tiveram receios quanto à adesão. Acabaram assentindo, com a proposta governamental, segundo a pesquisadora, tendo em vista a possibilidade de ficarem em situação de desvantagem no Sistema Federal de Educação.

Podemos verificar que está implícito nos documentos oficiais que os IFS foram criados com a intenção de superar paradigmas persistentes na história da EPT e reverter os rumos da reforma implementada, em 1997, pelo governo FHC.

Assim, evidenciamos que em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou o Plano de Expansão da RFEPT, fato esse que para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 62), representa um marco no processo de ruptura com o projeto de EPT herdado do governo FHC. Esses autores destacam que “[...] se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta era chegar a 354 unidades.” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 73). A importância da expansão é assim abordada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2012, p. 352):

Ampliar o acesso aos cursos de formação profissional e tecnológica e superior representa, por um lado, o reconhecimento de um direito dos jovens e futuros trabalhadores e, por outro, a possibilidade de transitar de modo mais adequado para uma economia que se pretende portadora de melhores empregos.

O portal do MEC, que trata da expansão da RFEPT, registra que entre 2003 e 2010 foram entregues 214 *campi* e que entre 2011 e 2014 foram mais 208 e de 2015 a 2016 mais 61. Esses *campi* somados com os existentes antes da expansão totalizam 644 *campi* que estão divididos em 38 IFs presentes em todos os estados. (BRASIL, 2016).

O PDI, resume assim a trajetória da expansão da RFEPT:

A necessidade de promover políticas públicas educacionais no país via oferta de ensino, pesquisa e extensão, em harmonia com os arranjos produtivos locais, motivou a expansão, de maneira a contribuir e atender às demandas e necessidades dos setores estratégicos da economia nacional. A Lei 8.948/94, que transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET apresentava restrições à expansão, na medida em que o parágrafo 5º do artigo 3º assinalava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades. A legislação, na prática, congelou a rede federal, causando um grande prejuízo para o país. Só no ano de 2005, ocasião na qual o governo Lula substituiu a referida lei pela de número 11.195, na qual o termo “preferencialmente” substituiu o “somente”, houve, como de fato constatamos os avanços e crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica. Entre os resultados espera-se a matrícula de 1,2 milhão de alunos até 2020, além de um Instituto Federal para cada cinco municípios do país. Com esse pacote de mudanças, vieram as verdadeiras possibilidades de acesso às conquistas científicas e tecnológicas, a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores e a construção de uma sociedade mais justa e participativa. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, p. 21, grifos do autor).

Com essa *pequena alteração* evidenciamos a relação entre EPT e políticas públicas educacionais, a alteração na legislação e a prioridade definida em cada uma das três fases da expansão. Notávamos a presença de otimismo e a perspectiva de amplo investimento público no primeiro mandato do presidente Lula, que acabou por não ocorrer na intensidade prevista, principalmente no início do seu segundo mandato. Esse contexto de retração de investimentos públicos tem impacto direto nos planos da 3ª fase da expansão.

Entre as diversas políticas públicas implementadas no âmbito da EPT, a expansão da RFEPT é, sem dúvida, a ação de maior destaque, diferenciando-se enormemente do processo evolutivo vivido por essa rede em sua história

O plano de expansão, na sua primeira fase, tinha como principal objetivo implantar escolas em estados/regiões, particularmente nos centros urbanos periféricos e cidades interioranas, que não contavam com instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica. Nessas novas escolas, seriam implementados cursos ligados às potencialidades econômicas locais.

Já a segunda fase do processo de expansão optou por implantar novas escolas em algumas cidades polo do país. A definição das cidades polo que receberiam as novas escolas seguiu critérios de equilíbrio territorial das unidades, atendimento a mesorregiões, afinidade com os arranjos produtivos locais e aproveitamento da infraestrutura, potencialidade de parcerias.

A terceira fase do plano de expansão evidencia ainda mais, em seus critérios para a distribuição espacial dos novos *campi*, o foco no processo de interiorização da EPT.

Cabe, inclusive, demarcar que as informações existentes dão conta de que à medida em que a expansão avançava, aumentava a pressão que as autoridades políticas regionais (governadores, deputados estaduais, prefeitos), exerciam sobre as autoridades políticas da esfera federal (ministros, secretários, deputados federais, senadores), em busca do maior número possível de unidades de ensino para os seus estados ou regiões. Em resposta a tais pressões, o MEC

acabou incrementando a oferta projetada inicialmente, fato que causou alguns desencontros entre os números da expansão e os prazos para sua conclusão, anunciados pela SETEC em diferentes momentos do processo.

O último relatório divulgado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) apresentou limitações presentes nos IFs de todo o Brasil, com foco nos seguintes eixos:

O recorte das cinco questões de auditoria buscou privilegiar temas relacionados com a cadeia de resultados da Educação Profissional, avaliando a atuação dos Institutos Federais com relação aos seguintes temas afetos à sua atuação finalística: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional de aluno no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à educação dos serviços educacionais. (BRASIL, 2012c, p. 2).

Chamamos a atenção à conclusão desse relatório, sobretudo no que tange ao item *infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais*, que revela um enorme déficit de profissionais (tanto professores quanto técnicos administrativos) para o atendimento da rede. São apontados problemas, por exemplo, o descontentamento com a remuneração oferecida, dificuldades para manter profissionais em campus de cidades do interior.

Informações apresentadas pelo relatório do TCU explicitam a carência de profissionais nos institutos. Os dados referentes a abril de 2013 indicam a falta de 7.966 professores, representando 19,7% do total de cargos. Entre os institutos que apresentam maior déficit estão o do Acre (40,1 % de vagas ociosas) e o de Brasília (42,3%). Também foi verificada a carência de 5.702 técnicos (24,9% do total de 22.889 vagas), sendo os institutos do Mato do Grosso do Sul (62,7% de vagas ociosas), Brasília (50,8 %), Acre (47,9 %) e São Paulo (41,6 %), os que apresentaram maior demanda por profissionais. (BRASIL, 2012c, p. 44).

Fatores como esses nos levam a problematizar acerca da qualidade desta expansão da RFEPT num confronto entre quantidade *versus* qualidade, democratização *versus* massificação da EP.

É evidente que os números apresentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/MEC são inquestionáveis no que diz respeito ao aumento do número de vagas decorrentes da criação das novas escolas. No entanto, pensamos ser necessário refletir acerca dos vários limites verificados nesse

processo de expansão, levando em conta, sobretudo, as questões apontadas por órgão de controle, a exemplo do TCU, críticas que parecem pertinentes.

É importante, também, mostrar que o aumento do número de IFs e, conseqüentemente, de vagas na RFEPT não podem ser entendidos como um processo pleno de democratização da educação, pois, não podemos considerar como democrática uma escola que não ofereça aos alunos estrutura física adequada para recebê-los, que não dispõe de todos os recursos (professores capacitados, laboratórios, bibliotecas, assistência estudantil, etc.) para que eles possam se manter na escola e desenvolverem suas atividades com qualidade e, desse modo, terem um processo formativo amplo e eficaz.

Não estamos, com isso, nos manifestando contra o processo de expansão, pelo contrário, consideramos o investimento em políticas públicas educacionais como conquista que deve ser disputada para que se estabeleçam, sim, novas escolas, mas que essa oferta se efetive sem que seja acompanhada de precarização e de perda da qualidade da educação ofertada.

Consideramos, é certo, que foram instituídos os avanços relativos à condução das políticas públicas de EP no Brasil, que vivencia um momento ímpar em sua história, dada a magnitude quantitativa dessa expansão que, de certo modo, ampliou o acesso das camadas populares à educação, sobretudo, em regiões onde antes era inexistente a oportunidade de ingressar na RFEPT.

Percebemos, no entanto, que, apesar desse incremento dos investimentos, da diversidade de programas criados e do aumento do número de vagas na RFEPT, ainda verificamos que esse processo de expansão se fez com inúmeras limitações. Ademais, também se identifica que persiste na educação brasileira (e essa expansão não ficou imune a isto), a influência do ideário da *teoria do capital humano*, o que mantém as políticas públicas educacionais direcionadas às necessidades do capital.

Acreditamos, em concordância com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 77), que é possível estabelecer uma relação entre políticas públicas e educação diferente das relações que foram aqui expostas, no corpo deste trabalho, ao longo do traçado da história da EPT no Brasil, as quais persistem até os dias atuais. De acordo com os autores referidos, faz-se necessário que não só o Brasil, mas também os países periféricos e semiperiféricos estabeleçam ações no campo

decisório-político, de forma articulada, no intuito de alcançar justiça social e superação à imposição das relações de produção.

Nesse sentido é que esses autores acrescentam:

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas públicas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é a de que se possa avançar na educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições de cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) *“as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas”* em nome apenas de compromissos econômicos. O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este historiador, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Esta não é uma questão essencial e fundamentalmente econômica, mas, ético-política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p.12, grifo dos autores).

Sabemos que a construção desse projeto contra hegemônico de sociedade e de educação não é tarefa simples e fácil, nem cabe apenas aos educadores, mas a todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação efetivamente de qualidade, voltada para a totalidade humana e para uma sociedade mais justa.

Até aqui, foram abordados aspectos conceituais referentes à expansão da RFEPT e à criação dos IFs. Porém, entendemos, também, ser importante evidenciar algumas singularidades do IFMA, especificamente a sua situação no âmbito desse processo de expansão da Rede de Educação Profissional, bem como a sua própria estratégia de expansão.

Faz-se importante, inicialmente fazermos uma breve retrospectiva histórica da instituição que hoje é denominada Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no intuito de mostrar que a mesma já possui uma *larga trajetória* no campo da Política de Educação Profissional no Maranhão. Sua instalação em São Luís, se deu em 16 de janeiro de 1910, no bojo do processo de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha.

Em 1965, por meio da Portaria nº 239/1965, seguindo o que dispunha a Lei nº 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Maranhão.

Posteriormente, no ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984, de 8 de dezembro, instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou todas as ETFs em CEFET. A mudança abriu caminho para que as EAFs, também, reivindicassem sua integração ao sistema, o que, efetivamente, só ocorreu a partir de 1999.

Os documentos oficiais existentes apontam que no ano de 2006, com a intenção de alavancar o desenvolvimento de regiões, geograficamente delimitadas no interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, o Governo Federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional, fases I e II.

O objetivo desse plano era implantar escolas federais profissionalizantes, em estados ainda desprovidos delas, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos. Um dos principais objetivos da expansão era criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. A intenção era cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

Com os propósitos de expansão e crescimento do sistema de Educação Profissional e Tecnológica, também emerge a necessidade de sua reorganização. Em decorrência disso, criou-se a proposta de transformação dos antigos CEFET's nos IFETs, dentre eles, encontrava-se o do Estado do Maranhão (IFMA).

É no âmbito desse movimento de reorganização político-institucional do campo da Educação Profissional e Tecnológica que o IFMA<sup>14</sup> foi criado agregando 18 unidades (Campi) da RFEPT do Estado do Maranhão.

O IFMA, doravante apresentado como Instituto Federal do Maranhão, é uma instituição de educação superior, de natureza jurídica autárquica, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Oferta educação básica, profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, pluricurricular e multicampi de forma descentralizada com base na conjunção de conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Temos que o novo Regimento Geral do IFMA, o qual, disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas,

---

<sup>14</sup> A história do IFMA, criado pela Lei nº 11.892/ 2008, mediante integração do CEFET do Maranhão e das EAFs de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, começou a ser construída no século XX.



consultivas, administrativas e acadêmicas da Instituição, complementando o seu Estatuto, foi aprovado em 11 de junho de 2014, através da Resolução nº 30 - CONSUP.

De acordo com esse Regimento Geral, a estrutura organizacional do IFMA é composta por uma Reitoria e os Campi. Tanto a Reitoria, quanto os 18 Campi, contam com proposta orçamentária anual identificada exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, conforme previsto nos termos da Lei nº 11.892/2008.

A Reitoria, dirigida pelo Reitor, é o órgão executivo da administração superior que planeja, coordena, supervisiona e controla todas as atividades do IFMA. Em 26 de maio de 2014, através da Resolução nº 018 – CONSUP<sup>15</sup>, foi aprovada uma nova estrutura organizacional para essa instância de gestão buscando adequá-la ao novo formato institucional.

Cumpramos dizermos que a execução da política de expansão da Rede Federal no Maranhão ficou a cargo do IFMA. Portanto, esse tem, juntamente com o MEC, a prerrogativa de decidir quais regiões devem ser contempladas, ou não, com novas unidades decorrentes dessa expansão.

O IFMA é responsável também pela definição das modalidades de ensino e dos cursos que são oferecidos à comunidade em cada um dos Campi, sendo que são levadas em consideração as afinidades regionais, bem como as principais demandas das comunidades. Nos campi são oferecidos cursos de nível médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possibilitou ao Instituto Federal do Maranhão a criação, através das fases de implantação, de 21 novos campi<sup>16</sup>, 3 campi avançados<sup>17</sup>, além da integração do CEFET do Maranhão, com sua Unidade Descentralizada de Imperatriz, e das EAFs de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, pré-existentes. A estruturação desses novos campi se deu em decorrência das Leis

---

<sup>15</sup> Acessível a todos os cidadãos através do endereço eletrônico: <<http://portal.ifma.edu.br/instituto/orgaos-colegiados/conselho-superior/superior-documentos/>>.

<sup>16</sup> É importante destacar que embora o Campus Presidente Dutra seja pertencente à fase III, o mesmo ainda não possui Portaria de autorização de funcionamento emitida pelo MEC.

<sup>17</sup> Os Campi avançados não possuem estrutura de gestão administrativa para a execução de seus processos de contratação e execução, sendo os mesmos executados na Reitoria.

nº 11.534/2007 e nº 11.740/2008, que determinam o quantitativo de cargos para essas unidades de ensino, e ensejaram a autorização de funcionamento.

Podemos dizer que os maiores objetivos dessa expansão fomentada pelo Governo Federal, era alavancar o desenvolvimento de regiões geograficamente delimitadas no interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, com a implantação de escolas federais profissionalizantes em estados ainda desprovidos de ações dessa natureza, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos.

Outro objetivo que pode ser destacado era no sentido de criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. A intenção era cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

Nesse sentido é que Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 73) reforçando a defesa dos critérios adotados para a escolha dos municípios para sediar unidades da Rede Federal, argumentam que:

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos, quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em estados e municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, IPEA, INEP, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização.

Ao analisar o processo de escolha dos locais sede para a implantação das novas unidades da Rede Federal, ainda que o discurso oficial afirme que tais critérios não foram de ordem político partidários, torna-se inevitável que se levantem dúvidas em relação a isso, pois não há outra explicação, senão política, para esclarecer a escolha de alguns municípios maranhenses que não foram contemplados nessa expansão.

Ainda assim vemos que com o início das atividades de todas as unidades anunciadas na terceira fase, o estado maranhense contará com vinte e seis Campi do IFMA, o que lhe permitirá abranger a quase totalidade das regiões do estado,

embora importantes centros regionais não tenham sido agraciados, até essa fase da expansão, como é o caso dos municípios de Chapadinha e Balsas.

Quando questionado sobre os motivos que levaram esses dois municípios (Chapadinha e Balsas) a não receberem unidades do IFMA, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC à época, Eliezer Pacheco, explicou o seguinte:

As duas cidades estiveram cotadas em todas as fases da expansão para receber o projeto, mas existiram ali duas situações que se colocaram, motivos que explicam o porquê da não implantação de campi nos dois municípios até esse momento, foi exatamente o fato de estar no mesmo momento em que o Governo operava no crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, operava também o crescimento da rede das universidades federais no país. Estava chegando para a cidade de Balsas e para a cidade de Chapadinha um campus da Universidade Federal do Maranhão no momento em que chegavam também os campi do Instituto Federal, e observando assim o Ministério da Educação compreendeu que seria melhor deixar a Universidade Federal em Chapadinha e Balsas e colocar os campi do IFMA numa outra cidade. (PACHECO, 2008, p.47).

Consideramos que essa justificativa do governo para a ausência de unidades do IFMA nos dois centros regionais, não tem coerência, haja vista que se assim fosse os municípios de Pinheiro, Bacabal e outros, estariam excluídos do processo de expansão e, no entanto, eles receberam tanto Campus do IFMA quanto da Universidade Federal do Maranhão.

Destarte, não podemos deixar de reconhecer que a criação do IFMA demarca um avanço importante na história da EP no Maranhão, ademais, também entendemos como importante e inovador o fato de que o processo de expansão, que se efetivou no âmbito da RFEPT tenha buscado sustentação nos referenciais teórico-metodológicos que definem uma perspectiva de educação politécnica e omnilateral, que visa, acima de tudo, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Embora reconheçamos que a travessia para um modelo de educação integrada, que rompa com o modelo da escola dual é lenta, pois envolve mudanças de mentalidades e cultura escolar, passando, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos individuais dos vários sujeitos do cotidiano escolar, e, sobretudo, com a sociedade de modo geral, no intuito de mostrar que todos podem se beneficiar dos resultados de uma educação cidadã. Desta forma, é que veremos

na subseção seguinte como foi formulado o aparato institucional para esse propósito.

#### **4.2 O aparato institucional proposto para efetivar a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional no IFMA**

É fato que uma proposta formulada com base nas concepções, princípios ou perspectivas apontadas acima, a proposta desenhada pelo IFMA no sentido de efetuar a articulação do Ensino Médio com a EP na perspectiva da educação politécnica e omnilateral, requisita que analisemos a infraestrutura pré-concebida por essa instituição com vistas ao alcance desse objetivo. Entendemos que esse aparato institucional projetado pelo IFMA é importante e contribui para a materialização dessa Política de Ensino Médio articulado à EP<sup>18</sup>.

Nesse sentido, é que procuramos identificar na referida proposta formulada como estão previstos os espaços ou as instalações físicas dos ambientes de aprendizagem tais como: salas de aulas convencionais, laboratórios, bibliotecas, salas de aula especializadas (se contam com equipamentos tecnológicos adequados), além da formação continuada dos professores.

Tendo em vista a reconhecida busca na qualidade da Educação Básica Articulada à Educação Profissional do IFMA, que se funda nas concepções de Politecnicidade e omnilateralidade, almejamos, também, que a referida instituição tenha à sua disposição todo o tipo de insumo e suporte necessário à prestação de um serviço educacional de alto padrão para aos estudantes que ali ingressam. Em Análise ao seu PDI, constatamos o seguinte,

A infraestrutura física existente nos Campi do IFMA, bem como o Plano de expansão para os próximos cinco anos deverá ter como prioridade a construção de ambientes pedagógicos como bibliotecas com acervo suficiente, laboratórios e salas de aula devidamente equipadas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 79).

Esse suporte é um desdobramento do projeto de DCNEP, que afirma que “[...] o planejamento do curso deve criar condições para a garantia, também, da

---

<sup>18</sup> Cabe dizer que as informações constantes e analisadas nesse item foram extraídas do PDI, referente ao período de 2009 a 2013. O PDI do Instituto Federal do Maranhão sistematiza o planejamento dos compromissos que devem nortear a Educação Média Integrada à Profissional, em consonância com o processo de expansão iniciado em 2009.

busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento.” (BRASIL, 1998, art. 22, inc. VII).

Segundo o documento, os recursos institucionais (prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos e tecnológicos) devem atender, entre outros, a estes requisitos: a) dispor de mobiliário adequado ao desenvolvimento dos cursos pretendidos; b) possuir acervo bibliográfico condizente com as necessidades de estudo, consulta e pesquisa pelos alunos e docentes, com número suficiente de exemplares por título; c) contar com laboratórios de informática para utilização em todos os cursos; d) contar com ambientes específicos, conforme os cursos ofertados – laboratórios, oficinas, ateliês e outros. O planejamento de um curso deve cuidar, portanto, da identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeira e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto.

Consoante o exposto, em relação a bibliotecas e acervos, através do PDI-IFMA, identificamos o que segue, “Todos os campi decorrentes da segunda fase da expansão, contarão em seus ambientes pedagógicos com bibliotecas para que o discente possa efetuar a sua consulta local com todas as indicações bibliográficas feitas no curso.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p.79).

Ressaltamos, porém, que não basta só os campi serem equipados com bibliotecas, essas precisam também ajustar o seu horário de funcionamento, com o objetivo de compatibilizar as necessidades e possibilidades de estudos e consultas demandadas pela comunidade escolar; torna-se também vital que esses espaços pedagógicos contem com bibliotecários e auxiliares de biblioteca em número suficiente para a efetivação desse atendimento.

Torna-se importante, também, que os acervos das bibliotecas sejam em número suficiente para atender as necessidades de desenvolvimento dos discentes e dos docentes. Consideramos de extrema importância, não só a quantidade de livros constante dos acervos, mas também a sua atualização periódica, com vistas ao atendimento do compromisso institucional do IFMA que se expressa, também, ao disponibilizar a infraestrutura e recursos que possibilitem condições satisfatórias para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas condições podemos apontar para a aquisição de acervo bibliográfico suficiente e relevante.

Com relação ao acesso a recursos computacionais, o PDI indica em sua redação que, “O IFMA deverá implantar laboratórios de informática nos *Campi*,

possibilitando a inclusão digital e o atendimento de suporte e controle do uso contínuo de acesso à Internet.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 22).

Entendemos que todos os campi do IFMA deveriam, não só contar com laboratórios de informática para que os estudantes pudessem fazer suas tarefas e pesquisas escolares, mas também que esses laboratórios pudessem dispor de acesso à Internet de boa qualidade, de banda larga e que possuam em suas dependências, computadores atualizados e em perfeito estado de funcionamento.

Acerca das condições das salas de aula, como proposta, consta no PDI o seguinte, “Todos os campi da expansão deverão dispor de salas de aula com mobiliário, mesas e cadeiras e também quadros magnéticos adequados para o bom andamento das atividades ensino-aprendizagem.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 80).

Em relação ao aparato formulado anteriormente, inferimos que além das salas de aula terem de atender de forma correspondente ao aumento do número de alunos, que as mesmas também devam ser munidas de recursos tecnológicos com o objetivo de estimular a implementação de inovações educacionais em sala, possibilitando e permitindo metodologias de aprendizagem ativa e tecnologias digitais para atender às necessidades do educando contemporâneo.

Considerando o papel estratégico do IFMA para a EP, reconhecemos a tecnologia, assim como a cultura e o trabalho, como um importante aliado na formação cidadã do discente e, portanto, deve ser uma tônica importante no vetor da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente pelo emprego de metodologias ativas e tecnologias digitais educacionais.

Ainda, em termos de infraestrutura, foi analisada também a disponibilidade de laboratórios e sua adequação à aprendizagem dos alunos. Segundo o PDI, todos os campi resultantes da expansão, deveriam possuir laboratório de ciências.

Em relação a essa situação, consta no PDI a seguinte redação, “Todos os campi oriundos da expansão deverão contar em sua infraestrutura com laboratórios no sentido de propiciar a devida interação entre a teoria vista na sala de aula e prática em um ambiente adequado.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 29).

Evidentemente que não basta só a construção de laboratórios, mas que esses sejam devidamente preparados para a realização de aulas práticas, pesquisas, difusão de tecnologias e prestação de serviços à comunidade, além disso, providos de técnicos em laboratório de ciências e materiais suficientes para as aulas e experiências.

Nesse sentido, consideramos que a infraestrutura física disponível para estimular e ampliar o desenvolvimento pessoal e profissional, e atender as expectativas da comunidade acadêmica, precisa ser repensada na perspectiva de uma política que priorize os investimentos, tendo como eixos norteadores a ciência, a cultura e o trabalho que aponte para o fomento e o fortalecimento de uma educação cidadã do trabalhador, que seja solidamente fundamentada, possibilitando além de uma capacitação técnica em alto nível, uma formação com foco na unilateralidade e na politécnica.

Outro ponto que merece atenção no aparato institucional proposto pelo IFMA para a materialização da Política de Educação Básica Articulada à Educação Básica à Profissional é a formação continuada dos professores. Com relação a esta formação, consta em seu PDI o seguinte,

O IFMA implementará o Programa de Formação de Professores por meio da criação do Núcleo de Formação Pedagógica, órgão suplementar diretamente vinculado ao PROEN. O Núcleo de Formação Pedagógica capacitará os profissionais do quadro efetivo do Instituto e externos a ele que não possuem formação didático-pedagógica para o cumprimento das finalidades da Educação Básica e Profissional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 74).

Podemos dizer que a formação de docentes, tanto para a Educação Básica como para a Educação Profissional, encontra no IFMA um terreno muito profícuo, que pode se refletir na adoção e implementação de experiências muito peculiares no que se refere à formação de docentes. No entanto, essa nova institucionalidade ainda carece de superar diversas dificuldades e desafios, tais como o rompimento com a característica tradicionalmente arraigada de lidar com o conhecimento de modo fragmentado, a formação em uma perspectiva que articule trabalho e educação, considerando os fundamentos da politecnia e da omnilateralidade.

Ao analisar no PDI, de forma sucinta, a formação de professores no Instituto Federal do Maranhão, podemos inferir que o IFMA tem uma preocupação com relação às políticas de formação de docentes para atuarem na Educação

Profissional Articulada à Educação Básica. A discussão sobre o tipo de formação que deve ter o professor da Educação Profissional Articulada é um tema recorrente, em especial por essa área reunir muitos profissionais que não possuem qualquer habilitação para a docência.

No entanto, também é perceptível que o IFMA não possui experiências consolidadas no que se refere à oferta de cursos de licenciatura, tampouco na formação de docentes para atuação na EP. Essa é uma tradição que ainda deverá ser construída, e essa tarefa certamente não será simples, tendo em vista os diversos desafios que se impõem para essa modalidade de ensino no Instituto Federal do Maranhão. Também se torna de grande relevância que o IFMA possa estruturar políticas de formação continuada para seus docentes, pois somente dessa forma será possível construir nessa nova institucionalidade, projetos de formação de docentes que sejam condizentes com as concepções e diretrizes formuladas para essa área ao longo da última década.

No nosso entender, o atendimento às propostas acima tem como condição *Sine qua non* o investimento para a sua materialização. Quando da efetivação da proposta, o IFMA projetou para o atendimento da sua Política, consoante em seu PDI, o seguinte,

Os planos de investimentos do IFMA estão fundamentados no Termo de Acordos e Metas – Demandas e Prioridades para o Triênio 2009-2011 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, numa previsão de incremento anual, no primeiro ano, na ordem de R\$ 7.300.000,00, crescendo, proporcionalmente, à medida que os novos Campi sejam instalados. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 99).

As dificuldades de manutenção e de expansão nos Campi são, em sua maioria, decorrentes da insuficiência orçamentária. Por iniciativas individuais, o IFMA busca viabilizar as reformas e ampliar as estruturas, realizando projetos para captação de recursos junto à SETEC, aos políticos do Estado do Maranhão, por meio de emendas parlamentares e a outros órgãos de fomento. Porém, essas ações não estão sendo suficientes para a viabilização do aparato institucional projetado pelo IFMA, que consideramos vital à materialização dessa Política de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional com foco na politecnia e na omnilateralidade

Após explicitarmos todo o aparato institucional planejado pelo IFMA para atender a demanda de matrículas na Educação Básica Articulada à Educação



Profissional e o aumento do número de campi, veremos na subseção seguinte como o IFMA situa-se na Política de Expansão da Rede Federal de Educação.

### **4.3 Educação Básica articulada à Educação Profissional: concepções e princípios**

O IFMA é uma instituição, ao mesmo tempo, nova e secular. É nova por abarcar os desafios das iniciativas adotadas, a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva com a expansão da RFEPT e a criação dos IFs. É, secular, pois tem sua origem em 1909, com a iniciativa do presidente Nilo Peçanha. De sua origem aos dias atuais, a instituição passou por várias reformas e teve diferentes nomes e enfoques.

Verificamos que o seu PPI contempla suas Políticas institucionais, inclusive a Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional, objeto de análise nessa dissertação. Esse mesmo PPI também destaca o surgimento do IFMA e os seus pressupostos filosóficos, ressaltando que tais pressupostos se articulam com as três esferas constitutivas da existência humana a saber: a esfera da prática social, da prática produtiva e da prática simbolizadora, que são explicitadas por meio das concepções de trabalho, de sociedade e de cultura.

Nesse contexto, o IFMA deve estar comprometido com um projeto que parta de uma referência concreta de ser humano considerado em sua integralidade, como sujeito histórico envolvido em constante processo de transformação que não se reduz ao tempo e ao espaço, de ação, crítico, reflexivo, construtor de sua história e cultura. Desse modo, o ser humano é concebido em sua pluridimensionalidade filosófica, política, social e cultural e, ademais, aberto ao transcendente. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p. 8).

A escolha do título dessa dissertação tem a pretensão de sugerir que o foco principal de suas discussões é apresentar elementos que sinalizem a interferência na política educacional brasileira, do dualismo estrutural presente no ensino médio integrado do IFMA, mormente as políticas públicas conduzidas ao longo da nossa história, quanto às tensões, contradições e possibilidades, na perspectiva de um horizonte politécnico e que reverberam no PPI do IFMA, conforme indicado na citação acima.

Assim, conforme o PPI-IFMA, em se tratando da esfera produtiva, constitutiva da existência humana, concebemos a centralidade do trabalho, visto que é pela realização desse trabalho que o ser humano interage com a natureza para garantir sua subsistência.

De acordo com o citado Projeto Pedagógico, para o IFMA, importa compreender e assumir que, por meio do trabalho o ser humano vai se construindo e estabelecendo relações enquanto constrói o mundo, interpretando a realidade e, através desse trabalho, desenvolve-se o processo de transição dos saberes e técnicas para a ciência, tecnologia, cultura e educação.

Entendemos que para o IFMA concretizar essa relação de transição de saberes, ou seja, ofertar ações educativas em que a ciência, o trabalho e a cultura estejam presentes e de modo articulado, melhor dizendo, zelando para que além das letras do seu PPI, essas intenções políticas e pedagógicas se materializem, será necessário um esforço coletivo de toda a comunidade acadêmica.

Buscamos analisar a noção de integração pretendida pelo IFMA no intuito de identificar o sentido filosófico que ancora a referida noção, e assim podermos inferir que ela expressa uma concepção de formação humana, que leva em conta a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

É necessário esclarecer que a noção de trabalho descrita no PPI-IFMA, não se coaduna com o sentido ontológico<sup>19</sup> preconizado pelo marxismo, isso é, como processo inerente à formação e à realização humana, não somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; pois antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade.

Nessa concepção, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

Embora possamos reconhecer que o trabalho adquire também um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico, nas sociedades capitalistas a forma hegemônica do trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse é o sentido que historicamente tem estruturado as práticas de

---

<sup>19</sup> Para a formulação do conceito de trabalho tal como apresentamos aqui, nos apoiamos no pensamento de Marx, Lukács e Mészáros.

profissionalização<sup>20</sup>, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho.

Entendemos, por isso, que se mostra imprescindível e necessário que o PPI-IFMA, incorpore e expresse a noção de trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Compreender o trabalho como princípio educativo está para além da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Na verdade, equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Significa afirmar que o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

Sendo assim, torna-se necessário ressaltar que formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho como está subjacente no PPI-IFMA aqui avaliado, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas.

Em relação à Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional, foco dessa Dissertação, o PPI-IFMA defende como “[...] fundante as concepções de Politecnicidade e omnilateralidade, na perspectiva de formação para além das exigências do mercado de trabalho” (KUENZER, 1997, p. 103).

É importante relatar que a politecnicidade, até aqui pesquisada, com base nos autores abaixo, seja tomada na perspectiva de *método de formação humana*, embora,

Tal método não deve ser entendido enquanto conjunto de regras ou dogmas sobre os quais será erigido um modelo de escola, mas como rede conceitual que auxilia o pensar e o fazer – a práxis de uma educação que busca romper com as formas fragmentárias de se produzir a realidade. (RODRIGUES, 1998, p. 25).

Com o intuito de enriquecer a discussão, *tangenciaremos* algumas abordagens muito bem trabalhadas por autores brasileiros, reconhecidamente dedicados ao tema, como Demerval Saviani (2003, p. 85), Acácia Kuenzer (2005, p. 91), Gaudêncio Frigotto (2006, p. 103), Lucília Machado (1994, p. 201) e José

---

<sup>20</sup> Sobre os conceitos de profissão e profissionalização e suas relações com a educação e as relações de trabalho, sugerimos a leitura de Ramos (2004, p. 17), especialmente os capítulos I e IV.

Rodrigues (1998, p. 207), buscando, todavia, não perder o foco na perspectiva anunciada de *método de formação humana*.

Rodrigues (1998, p. 20) faz densa abordagem da educação politécnica no Brasil, centrando o foco no debate do período que vai de 1984 a 1992, considerando, como explica, a necessidade de “[...] uma organização do debate teórico que ocorre fortemente a partir da década de 80”.

O autor destaca entre os diversos vieses explorados na obra que, há divergências entre os estudiosos do tema, quanto ao fato, por exemplo, de que a politecnia seja uma concepção mais adequada a um dos níveis de ensino e, ainda, se na concepção politécnica haveria compromisso com uma educação mais estrita.

Frente aos desafios da educação politécnica quanto à questão dos níveis de ensino, e pensando-a sob a perspectiva de *método de formação humana*, a concepção de Kuenzer (2005, p. 118), mais abrangente parece, particularmente, apropriado ao eixo que não queremos perder: “[...] temos uma nova dialética no interior do processo educativo que reunifica teoria e prática, que reunifica ciência e tecnologia [...] não só da escola de 2º grau; da escola de 1º, da escola de 2º, da universidade, da pós-graduação”.

Isso, na medida em que, permanecendo atentos à perspectiva com que privilegiamos a politecnia nas discussões dessa política do IFMA, mais nos interessará que, como *método de formação humana*, ela se faça presente como referência, nos diferentes níveis da educação escolar. Muito embora, não passe ao largo da nossa concordância, as argumentações convincentes de Saviani (2003, p. 2) quanto ao ensino médio – à época chamado de 2º grau – ter a tarefa de articular as dimensões infra estrutural e pedagógica da politecnia, situando no ensino médio o seu *locus* principal.

Quanto à profissionalização para além das divergências referidas e, vindo ao encontro do que consideramos central nessa discussão, há consenso predominante entre os autores no que diz respeito à natureza dessa profissionalização, como expõe Rodrigues (1998, p. 24):

[...] o que sobressai pela majoritária concordância entre os pesquisadores é a natureza daquela profissionalização. É consensual que o conceito da formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho.

Ora, outra não é nossa concepção quando pensamos a politecnia como *método de formação humana* e como forma de mantermos viva a expectativa de outro arranjo social, que tenha o homem e seu pleno desenvolvimento como centro de suas preocupações e como norte de seus projetos e, ainda assim, sem esquecer das necessidades relativas à produção material de sua existência

O autor explica ainda que, decidiu abordar o tema da politecnia utilizando-se das dimensões infra estrutural, utópica e pedagógica separadamente, como estratégia para serem bem entendidas em sua unidade ao mesmo tempo em que, não devem ser perdidas em seu significado de partes que constituem o todo.

As três dimensões da concepção de educação politécnica só fazem sentido, portanto, se entendidas enquanto partes inseparáveis dessa mesma concepção. Elas só podem ser compreendidas em suas inter-relações, na sua interdependência, em sua simbiose conceptual. (RODRIGUES, 1998, p. 53).

Tal é também nosso entendimento. Pedagógica é a politecnia, conforme a concebemos, na medida em que esse campo contribui para a formação omnilateral do homem. A rigor, interessa-nos também a análise dos processos de trabalho situados na dimensão infra estrutural, com a finalidade de superar a lógica capitalista, numa concepção que identifica a utopia – como já referenciado – como o outro lugar a ser alcançado.

Para Saviani (2003, p. 140),

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominado esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Ora, tal entendimento de politecnia não aponta para outra direção que não seja a da superação da alienação do homem no trabalho sob o capitalismo e o que dá sustentação para tal expectativa depende, naturalmente, de uma formação humana de outro tipo e que esteja também comprometida com a transformação, com a realidade social dominante.

Em outras palavras, trata-se de reconhecer aqui, ainda mais uma vez, as ideias de Marise Ramos (2005, p. 15), que se somam às de André Malhão (1990, p. 21), os quais defendem uma educação que tem o homem e não o mercado como centro.

Com base nas mudanças tecnológicas contemporâneas, discutimos também se a demanda da polivalência do trabalhador necessária à moderna produção capitalista a que se refere Saviani (2003, p. 33), Rodrigues (1998, p. 49) recorre como já assinalado, a Gaudêncio Frigotto (2006, p. 58) que, em nosso entendimento, estabelece com clareza os limites da polivalência, na medida em que a relaciona à concepção da unilateralidade do homem consoante com a funcionalidade do sistema produtivo. Mas, se polivalência não deve ser confundida com politecnia, é necessário que se reconheça também a positividade da polivalência no sentido da qualificação do trabalhador.

Como se percebe, esta é uma análise marcada por sutilezas como a de não se desprezar o valor da polivalência e, ao mesmo tempo, superar o seu limite adaptativo às novas exigências tecnológicas do mercado. Nesse sentido, cabe atentar para as ressalvas formuladas por Lucília Machado (1994, p. 62) e Gaudêncio Frigotto (2006, p. 77) quando dizem que compreender esse aspecto positivo da polivalência, implica a perspectiva da ruptura com a lógica dominante, inclusive porque, como já referenciado, a “[...] polivalência representaria uma dimensão, um aspecto necessário à politecnia, ainda representando, no entanto, uma demanda adstrita à lógica burguesa de estruturação do trabalho.” (RODRIGUES, 1998, p. 67).

Essa *superação* não é tarefa simples, mas é a que se nos impõe, isto é, se não quisermos perder o horizonte da politecnia como instância que possibilita pensar a formação humana, segundo uma perspectiva de outra natureza.

Além disso, considerando que estamos avaliando nesse trabalho a Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional buscando identificar se as diretrizes e normativas nela formuladas dão conta de garantir o alcance dos objetivos a que se propõem, qual seja, o de assegurar o repasse com qualidade de conteúdos formativos referentes à educação básica articulados a conteúdos profissionalizantes tendo presente nessa articulação a omnilateralidade, a politecnia e o trabalho como princípio educativo. Portanto, vendo até que ponto essa proposta do IFMA *representa um caminho, uma travessia* rumo à esse *horizonte projetado* (a politecnia) sem desconsiderar que tais intentos, como foi dito, começam a ser construídos dentro da lógica capitalista, o movimento pretendido carrega consigo os desafios descritos por Frigotto (2006, p. 175): “[...] a escola politécnica [...] ao mesmo tempo em que é posta como a escola da sociedade futura [...] indica a direção de luta no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses

da classe trabalhadora”, inclusive para que ela, dentro dos seus interesses, comece por recuperar o emprego que lhe devolve, ainda que minimamente, parte de sua dignidade aviltada por aquela condição desumana já referenciada, de “[...] existência provisória sem prazo.” (RODRIGUES, 1998, p. 72).

A análise dos documentos formulados pelo IFMA, acerca da Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional, nos fornece subsídios para dizer que tal proposta pode vir a representar uma travessia rumo ao horizonte da politecnia desde que os fundamentos teórico metodológicos, epistemológicos e ético-político estejam inseridos na proposta institucional de política de articulação e, além disso, seja também incorporada por todos os sujeitos (gestores, docentes, discentes, etc.) que compõem a comunidade acadêmica/escolar de modo a se constituir objeto de debate nos diversos fóruns da instituição IFMA, no *chão da escola*; observado o que diz Frigotto (2006, p. 72) à “[...] debilidade de apropriação teórica crítica” no que diz respeito à escola unitária politécnica e, acrescentando-se ainda, a análise de Ignácio (2009, p. 77), já referenciada nesse trabalho, de que o regime de acumulação flexível demanda capacidades da força de trabalho, que implicariam em condições objetivas favoráveis ao debate sobre o horizonte politécnico, sobretudo, no que se refere à percepção e participação dos gestores e diretores do IFMA nesse processo.

Da mesma forma, tal articulação oferece uma boa medida de avaliação para o esforço que faremos no sentido de analisarmos as possibilidades facultadas pela Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional e as condições objetivas que, eventualmente, podem se apresentar mais ou menos favoráveis ao ensino integrado e ao horizonte politécnico.

Sobre as demandas da acumulação flexível que implicariam nas condições favoráveis à politecnia Ignácio (2009, p. 196), faz a seguinte referência:

Como corolário da análise até aqui realizada, podemos afirmar que as bases materiais da produção no Brasil, atualmente orientadas pelo regime de acumulação flexível, ao reivindicarem uma formação para a força do trabalho que se apoie numa ampla e sólida base de conhecimentos gerais e de caráter científico-tecnológico, que permita ao trabalhador a “transferibilidade de uma tarefa para outra” [...], criam as condições objetivas para que a discussão sobre a necessidade de uma educação politécnica (omnilateral) seja retomada, ainda que, a princípio, em determinados contextos e dentro dos limites impostos pelos mecanismos de reprodução do capitalismo.

O autor acima citado prossegue em seus argumentos acrescentando que as condições objetivas atuais são melhores do que as da década de 1980,

[...] vimos que hoje, muito mais do que na época em que o conceito de politecnia se desenvolveu no Brasil, há, concretamente, condições objetivas para que essa concepção ocupe um papel de destaque no debate nacional sobre políticas de formação da força de trabalho, evidentemente que no campo contra hegemônico e em contextos ainda específicos. (IGNÁCIO, 2009, p. 199).

Consoante ao exposto, evidenciamos os seguintes questionamentos: como anda o conhecimento dos gestores e diretores do IFMA a respeito da politecnia e da omnilateralidade?

Por ocasião da decisão a ser tomada pelo IFMA para a construção da sua Política de Ensino Médio Integrado, sobre uma possível reintegração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, houve discussões voltadas para a importância dessa modalidade na perspectiva da politecnia no IFMA?

Não seria uma condição necessária, ainda que insuficiente, para fins de sustentação de quaisquer concepções de ensino integrado que alimente o horizonte da politecnia, aquele aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político com alcance significativo junto aos gestores do IFMA, particularmente, com aqueles diretores que atuam na gestão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

No intuito de reforçar tal argumentação, é que trazemos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 18), autores que, apresentam a questão de forma adequada:

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho da gestão e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado na direção apontada [...], uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o gestor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção.

Consideramos que tais questões são decisivas no sentido de embasar qualquer conclusão a respeito das possibilidades de se buscar outras concepções educacionais diferentes daquelas que estão em vigor, tendo como perspectiva de análise o horizonte politécnico.

Nesse sentido, consideramos então que, os questionamentos anteriormente formulados também deviam orientar a nossa avaliação sobre a política de integração do ensino médio ao técnico no IFMA. Sendo assim, procuramos na nossa análise ver nos documentos da política como se coloca a questão da formação continuada dos profissionais da educação (docentes e demais servidores). Identificamos na política de ensino integrado do IFMA como caminho para o horizonte da politecnia, o seguinte:



Uma condição importante assumida institucionalmente como compromisso do IFMA recai sobre a necessidade de investimento constante na valorização dos profissionais da educação, bem como priorização de formação continuada dos servidores para atender as complexidades e especificidades da educação básica articulada com a educação profissional, considerando, inclusive, que diversos profissionais que ingressam no IFMA não tiveram acesso a saberes da educação profissional durante a formação inicial. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p. 21).

De fato, é muito importante que a instituição demonstre preocupação e empenho, com a capacitação continuada de seu quadro funcional, sobretudo, quando da implantação de mudanças tão significativas como é o caso aqui analisado, mesmo porque como bem afirma Saviani (2003, p. 56):

Como formar o homem livre, na verdadeira acepção dessa palavra? Isso só será possível [...] se o educador for capaz de preservar a relação íntima entre liberdade (no sentido específico) e responsabilidade; em outros termos: se ele for capaz de encarar a liberdade nas suas duas faces: liberdade de escolha (liberdade propriamente dita) e liberdade de adesão (responsabilidade). [...]. Se o homem é capaz de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar, [...]. Isto significa que o educador também é capaz de intervir perante o educando, o que torna possível o ato educativo.

Como pode ser observado, a referência feita acima parece dar uma boa medida para a importância do papel da escola no que diz respeito à implantação de concepções educacionais como a que é proposta pelo IFMA. No entanto, o que se sabe, é que o IFMA, assim como outras instituições que abracem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, caso estejam de fato comprometidos com a finalidade diferencial dessa forma de ensino, quais sejam, escamotear a dualidade educacional com vista à superação da dualidade de classes, terão que empreender esforços de formação continuada em serviço junto às suas comunidades escolares, já que o MEC ainda não se deu ao mérito de trabalhar nesse sentido. Estudos em conjunto devem ser empreendidos com vista à familiarização com os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci, bem como acerca do currículo integrado.

Sabemos das condições cotidianas e por demais *precárias* do trabalho docente, porém, consideramos que nunca é demais ressaltar, uma vez que entendemos que tal situação inviabiliza oportunidades reais de formação permanente, e, por sua vez, rebatem na qualidade da educação que está sendo ofertada. Pois, entendemos que o distanciamento ou desconhecimento de alguns ou muitos desses profissionais, em relação a expressões como omnilateralidade,

politecnicidade e até de concepções como formação voltada para a emancipação humana, para ficarmos nos casos que nos interessam, certamente deveria ser repensada pelos gestores da educação dos institutos e preconizadas na proposta do IFMA.

Direcionando o foco da análise para o IFMA vemos que o próprio PDI contém limitações no que tange ao atendimento dos requisitos da politecnicidade. Nesse sentido, citamos um trecho do citado Plano o qual trata do corpo docente, especificamente nos critérios de seleção e contratação, que no nosso entender dimensiona o problema:

O ingresso na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ocorre por concurso público de provas e títulos. No concurso público será exigido *preferencialmente* (grifo nosso) o diploma de graduação em licenciatura. Os professores da carreira EBTT que não possuírem pós-graduação devem ser qualificados, visando atender às exigências da Lei nº 9.394/96. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, p. 160).

No nosso entender, o termo *preferencialmente*, já nos coloca a dimensão do problema, com as especificidades e singularidades que caracterizam a docência nessa modalidade de ensino na instituição IFMA, assim como na RFEPT como um todo, pois vemos que o corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é composto, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações na graduação, como engenharia, arquitetura, administração, dentre outras, porém sabemos que essa situação não será tão facilmente superada, visto à dificuldade de encontrarmos profissionais dotados de formação específica para atuarem na EP, daí porque consideramos importante e necessário que a instituição IFMA tenha presente a necessidade de investimentos em processos de formação continuada para o conjunto de funcionários, particularmente para os (as) docentes.

Além disso, grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento e trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica, isto é, sem o domínio dos referenciais que dão sustentação à ideia de trabalho como princípio educativo que fundamenta a concepção de omnilateralidade e politecnicidade, portanto, de uma formação voltada para a emancipação humana, situação que requisitaria

investimentos massivos, por parte da instituição, em processos de formação continuada. No entanto, constatamos que isto não acontece como requisitado.

E, como já dissemos, esse problema não é inerente apenas à instituição IFMA (espaço empírico dessa pesquisa), pois estudando acerca da formação docente para a EP, a partir de seus pressupostos históricos e legais, alguns autores como, por exemplo, Peterossi (1994, p. 89) e Araújo (2004, p. 91) fazem referência à legislação que regulamentou essa modalidade de ensino em diferentes períodos, desde a sua criação. Tais estudos apontam tanto para a quase completa ausência de formação para os professores do ensino técnico como para a forma precária e emergencial em que essa formação ocorre nos cursos especiais de formação pedagógica<sup>21</sup>.

Machado (2005, p. 103), em estudo mais recente, apresenta um breve histórico sobre a formação de professores para a EP, fazendo um levantamento de toda a legislação pertinente ao tema desde a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917 até o Decreto nº 2.208/1997. Nesse referido estudo, o autor já inicia a discussão falando da necessidade de licenciatura para a formação de tais profissionais.

Outro estudo importante nessa área que também evidencia a falta de diretrizes sobre formação para a atuação na EP é o que realizado por Oliveira (2008, p. 200), a partir de uma síntese da legislação sobre a EP, mencionando a LDB atual e os últimos Decretos e Pareceres pertinentes ao tema.

Analisando a legislação específica, a autora acima citada menciona o Decreto nº 2.208/1997, afirmando que nesse Decreto fica explícita a concepção de que a formação de professores para a EP não carece de especificidade. (BRASIL, 1997a). No Decreto nº 5.154/2004, que revogou o anterior, também não cita a questão da formação do professor para a EP. No dizer da autora,

[...] a formação de professores para a EP vem sendo tratada no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que por meio de Programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de lata de formação. (OLIVEIRA, 2008, p. 458).

Essa ausência de referências sobre a necessidade de formação de professores para atuar na EP, continua Oliveira (2008, p. 198), “[...] tem a ver com uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação

---

<sup>21</sup> Regulamentados pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 20 de fevereiro de 1997, discutida mais adiante nesse trabalho.

acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria”.

São várias as polêmicas que perpassam as discussões do campo da formação docente para a EP e apesar disso, permanece em vigor a Resolução CNE/CEB nº 2/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio<sup>22</sup>.

O artigo 1º dessa Resolução estabelece que a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em Nível Médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior, bem como em programas especiais de formação pedagógica.

Esses programas especiais de formação pedagógica, de acordo com tal legislação, devem se pautar por uma estruturação curricular articulada em três núcleos, quais sejam: a) núcleo contextual; b) núcleo estrutural; e c) núcleo integrador, com uma carga horária de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, essa com duração mínima de 300 horas. Esse curso concede direito a certificado e registro profissional, equivalentes à licenciatura plena.

Como se pode observar, a parte teórica fica reduzida ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade à distância. Acrescente-se a isso o fato de que, mesmo tendo essa pequena carga horária, essa formação não é obrigatória para quem quer atuar como docente na EP.

Nessa mesma resolução, previa-se a avaliação dessa política pelo CNE num prazo de cinco anos, o que não aconteceu. Os estudos anteriormente citados mostram que a história da formação docente para a EP e a legislação que subsidia esse tema revelam ambiguidades, sinalizando para o fato de que essa formação ainda carece de estudos mais aprofundados.

Recentemente, o IFMA ofertou à distância o Curso de Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Foram disponibilizadas 150 vagas, destinadas a professores efetivos do IFMA

---

<sup>22</sup> Essa resolução foi aprovada face à condição de falta de professores para o ensino básico e foi estendida para o ensino técnico. Para esses programas, o professor do ensino técnico é portador de um diploma de educação superior que complementa sua formação de graduado com a formação pedagógica, em caráter emergencial, conforme Oliveira (2008, p. 22).

portadores de diploma de graduação e que estivessem em efetivo exercício da docência. O curso teve início em 2015 com 101 alunos. Hoje a evasão já é superior a 60%.

No âmbito dessa discussão, importa registrar que os docentes da EP, para ingressar na carreira docente na RFEPT, passam por um concurso público de provas e títulos no qual é exigida a formação na área específica do concurso e os títulos de mestrado e doutorado são bastante valorizados, o que é reforçado inclusive pela demanda de atuação dos docentes não só no ensino, mas também na área da pesquisa nos IFs.

Considerando que os cursos de formação pedagógica em EP não têm status de pós-graduação e não são legalmente exigidos para atuar como docente nessas instituições, talvez isso, de certa forma, explique o desinteresse dos servidores por esse tipo de formação.

Por fim, buscamos evidenciar, também, na Política de Ensino Médio Integrado do IFMA como é pensada e explicitada a própria concepção de integração da Educação Básica com a EP. Transcrevemos a redação posta no referido documento:

Desta forma, o processo de integração da Educação básica com a Educação Profissional defendido pelo IFMA imbrica-se com a perspectiva da práxis, na qual se requer a unidade entre teoria e prática em todos os processos formativos. Esta unidade se aplica à articulação entre as disciplinas da base comum com as disciplinas técnicas específicas de cada área de formação. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p. 21).

Levando em conta o que foi exposto nos parágrafos anteriores, podemos dizer que essa *pretensão*, no mínimo, se mostra extremamente desafiadora, para não dizer fragilizada na sua intencionalidade. Para tanto, perguntamos: como é que essa proposta de integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, organizando uma totalidade curricular vai ser assegurada se os professores advêm das diversas áreas do ensino médio, formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que tendem a fragmentar essas ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, e, por outro lado, não se identifica na instituição processos consistentes de formação continuada que oportunizem esse *nivelamento*?

Certamente, o que pode estar ocorrendo é a manutenção de práticas pedagógicas reiterativas da histórica separação entre disciplinas de formação geral e

de formação específica, essas últimas, de caráter profissionalizante, da forma como está redigida na política do IFMA.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não forem consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Frigotto (2006, p. 92) acrescenta:

[...] queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido.

Nesse caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado.

Podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo. Ramos (2005, p. 87) acrescenta: “[...] esta última característica normalmente é considerada somente quando tratamos de conhecimentos da formação específica, com o objetivo profissionalizante. É preciso rever essas concepções”.

Isso significa ter o trabalho como princípio educativo<sup>23</sup>. A mediação do trabalho na construção do conhecimento traz, ainda, para dentro da formação, a perspectiva histórica.

A explicitação formulada pelos autores referidos deixa evidente que a historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, “[...] pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber” (SAVIANI, 2007, p. 135) e assim, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos nossos próprios destinos.

A compreensão dessa lógica, conforme Frigotto (2006, p. 35) “[...] permite [que] nos [vejamos] como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; permite nos ver, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar”. Dentre as condições para isso, repetimos, está o direito de nos formarmos como profissionais, o que sustenta, mais uma vez, os sentidos da integração que discutimos até aqui.

---

<sup>23</sup> Uma análise sobre o que significa o trabalho como princípio educativo pode ser encontrado em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 34).

Por que essas reflexões são tão necessárias no ensino médio? No nosso entender ela se mostra importante porque o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja perseguir.

Com essas questões, Ramos (2005, p. 21) “[...] salienta que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar”; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, etc. pode tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que todos percebam e compreendam o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.

Na verdade, requisita dos vários sujeitos que estão envolvidos no processo formativo outra postura epistemológica, a qual também exige princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e a visão da realidade como totalidade social. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade.

Ao concluirmos esse capítulo, percebemos que a intencionalidade da Política de Educação Básica Articulada à Profissional do IFMA só fará sentido como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva da superação do modelo vigente de inspiração neoliberal, se, de fato, incorporar e criar condições concretas para efetivar a fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política calcada na formação omnilateral e/ou politécnica.

Essa proposta de formação só obterá êxito, se alcançar significativamente os fóruns docentes, no âmbito do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecendo suporte para que o Decreto nº 5.154/2004 constitua-se, de fato, possibilidade de travessia rumo à superação da concepção educacional dual.

Entendemos que isso é um processo de caráter e de responsabilidade institucional, mas ele é, sobretudo, um compromisso teórico político, portanto, não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário, a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social.

## 5 CONCLUSÃO

A elaboração dessa Dissertação objetivou fazer uma avaliação política da política da proposta de articulação da Educação Básica com a EP, desenhada pelo IFMA. Nesse sentido, buscamos identificar e analisar os princípios e fundamentos teóricos - metodológicos e éticos políticos que estão subjacentes nas diretrizes formuladas as quais deverão nortear os diferentes sujeitos dessa Política quando da implementação das ações que serão planejadas para o alcance dessa *desejada* articulação. Intentamos verificar em que medida essa proposta de política, pensada pela instituição IFMA, ao ser implementada, poderá vir a alcançar os objetivos a que se propõe.

Procuramos fazer esse percurso investigativo e analítico inserindo esse objeto nas determinações mais amplas, aonde essa Política está inserida, tendo sempre presente nessa análise uma espécie de *fio condutor* o qual se ancorou na perspectiva que afirma que, historicamente, a Política de Educação Brasileira se efetivou repondo a histórica dualidade estrutural presente na sociedade e no seu modelo de desenvolvimento socioeconômico e político, tendência que fez com que as propostas educativas formatadas e oferecidas aos filhos das elites e aquelas dirigidas aos segmentos sociais mais pobres, possuam diferenças substantivas que incidem na qualidade dos processos formativos, e, por sua vez, nos resultados obtidos em termos de acesso, por exemplo, à educação superior de nível universitário e também aos melhores postos de trabalho.

Tínhamos plena consciência de que para fazer a análise histórica dessa dualidade entre EP e Educação Geral se fazia necessário compreendermos que essa é uma tendência determinada a partir das relações capitalistas de produção, só assim, fomos capazes de entender que essa fragmentação presente no processo educacional brasileiro é uma expressão da apropriação social desigual da produção material, tal como nos indicou Saviani (2003, p. 47).

Empossados dessa indicação teórica foi possível retomarmos o processo histórico da política pública de educação brasileira. Analisamos fatos, criamos e recriamos novas concepções, criticamos e apontamos o Norte para o que seria uma proposta que pudesse superar a dualidade estrutural, chegamos então à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Inicialmente, quando nos referíamos a essa modalidade de educação básica, acreditávamos que a simples



fusão das matérias técnicas ao ensino médio seria suficiente para considerarmos a integração. Suave engano. Foi preciso reconstruirmos esse conceito, o que conseguimos quando buscamos e incorporamos fundamentos de teóricos da área educacional como: Saviani (2003, p. 51), Frigotto (2006, p. 62), Kuenzer (2005, p. 81) e tantos outros.

Evidenciamos nesse percurso investigativo que, no Brasil, as políticas públicas direcionadas para a EP não têm sido pautadas pelo propósito de superação efetiva da dualidade estrutural do sistema educacional, ainda que tenhamos identificado intencionalidades em algumas ações, algumas delas até efetivadas, porém sem o alcance do referido propósito.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as Políticas de Educação Profissional desenvolvidas no Brasil ao longo do século XX, sedimentaram uma educação excludente: “[...] ao invés de buscar a articulação entre a teoria e a prática, esvaziam a segunda de outros saberes que não sejam imediatamente ligados a uma ação produtiva específica. Na mesma esteira, reservam para a teoria a necessidade de aprimoramento.” (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

No que se refere especificamente ao objeto desse trabalho - a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, podemos dizer que prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população, mesmo que conste em Lei, ainda não se concretizou na prática para toda a população. Infelizmente, ainda convivemos com indicadores de analfabetismo. Além disso, ainda prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

É possível afirmar que essa tendência se intensificou na gestão do Presidente FHC, na medida em que a reforma educacional por ele dirigida criou as condições para a diminuição do Estado como gestor de tal política, transformando-a em objeto de parceria entre governo e sociedade civil. Uma das implicações de tal política foi a implementação da racionalidade financeira na elaboração da política de educação e na formação do trabalhador.

Importa ressaltar que as políticas públicas de educação dos anos 1990, cujo debate em torno do desenvolvimento de competências reforçou a dualidade estrutural na oferta do ensino médio no Brasil, oportunizou à rede privada – através do Decreto 2.208/1997 – a exploração de um forte *filão* de mercado, com alta lucratividade. FHC deixou uma herança fortemente enraizada na sociedade brasileira, fruto de mais de uma década de políticas neoliberais. No terreno da formação profissional, isso se refletiu na institucionalização da desintegração entre educação geral e profissional de nível médio técnico e pela oferta de cursos aligeirados de EP que passaram a ser a forma dominante de qualificação do trabalhador.

Buscando esfacelar essa histórica dualidade de classes brasileira por meio do escamoteamento da dualidade educacional, os estudiosos da área de Educação e Trabalho sintetizaram, a partir dos fundamentos de educação politécnica max-gramscianos, a proposta de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional. Essa estratégia de buscar transpor a dualidade pela via da integração e não pela via da subsequência ou concomitância, possibilita tanto a garantia da base de formação humana integral (omnilateral/politécnica) necessária ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos, quanto à profissionalização no âmbito ainda da educação básica.

Como vimos, dadas as condições materiais de muitos brasileiros de não poderem adiar a formação profissional para a Educação Superior, o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional torna-se a ponte que pode vir a possibilitar o alcance dessa almejada perspectiva de educação que se presentifica numa escola comum, única e desinteressada que possibilita a formação ampla e integral para todos, uma formação ancorada nas concepções marx-gramsciana de educação.

A princípio, uma educação politécnica nos moldes max-gramscianos, pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, é, estrategicamente, oportuno pelo fato de o Estado capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. E por isso que as políticas públicas educacionais se furtaram por muito tempo do compromisso de ter a educação politécnica, ao menos como horizonte, como é o caso da proposta do Ensino Médio Articulado à Educação Profissional.

Enfatizamos que a luta por essa modalidade de escola é histórica e se articula às propostas progressistas formuladas no campo da EP, que ao longo das décadas, haviam-se mantido no cenário dos debates políticos por meio da luta incansável de educadores, intelectuais, comunidades e gestores brasileiros, que retomaram a possibilidade de implementação da concepção unitária de educação. Esses setores progressistas, contribuíram com a elaboração de uma proposta política que pretendia superar a concepção conservadora e utilitarista de EP, processo que culminou com a promulgação do Decreto nº 5154/2004 que traz novas orientações legais para essa modalidade de ensino.

Entretanto, como verificamos no decorrer dessa pesquisa, a mais recente reforma educacional para a EP, ao mesmo tempo em que acenou para os setores progressistas com a possibilidade legal da integração entre educação geral e profissional, manteve elementos da reforma da década de 1990, acomodando interesses dos setores conservadores. Assim sendo, os resultados foram ambíguos, sem que o governo se envolvesse efetivamente com a reintegração e mantendo espaços abertos para o *balcão de negócios* que se havia instaurado na década de 1990 com as tendências privatizadoras.

Em decorrência disso, de acordo com nossa hipótese inicial, a reforma da EP realizada por meio do Decreto nº 5154/2004, apesar de retomar a possibilidade legal do restabelecimento da integração entre educação geral e profissional, tem se mostrado limitada para contribuir com a efetiva superação da dualidade e da lógica utilitarista da educação que se tornou hegemônica na década de 1990. De fato, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a EP vem se desenvolvendo de forma fragmentada em diversos programas atomizados em parcerias público-privadas.

Logo, foi por meio de acirradas lutas de segmentos da sociedade civil organizada e de acadêmicos comprometidos com educação politécnica (como horizonte) com o Estado e suas políticas públicas educacionais, que conseguiram recuperar por meio do Decreto nº 5.154/2004, ao menos no plano legal, a *possibilidade de* ofertar um Ensino Médio que se articule de forma integrada com a EP. A ênfase na palavra possibilidade se deve ao fato de que apesar de ter sido legalmente possibilitada, essa forma de articulação constitui uma entre as muitas outras formas de Ensino Médio, seja ele articulado ou não à EP.

Dessa forma, além de termos evidenciado, no percurso da nossa pesquisa, a dualidade histórica presente na articulação entre o Ensino Médio e a EP, analisamos, também, nessa investigação, as reflexões tecidas sobre a formação omnilateral/politécnica, com base na revisão da literatura marxiana-gramsciana, no intuito de evidenciar como o IFMA avança nessa perspectiva rumo a uma educação cidadã.

Nesse sentido, a análise dos documentos oficiais do IFMA (PPI e PDI), nos forneceu elementos para identificarmos as principais concepções e princípios que nortearam a formulação da *Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional* e o aparato institucional previsto para materializar essa *possibilidade* de integração. Desse modo, é possível afirmar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA é prevista para ser ofertada com base nos fundamentos oriundos das concepções de Politecnicidade e omnilateralidade.

Buscou-se também nessa análise verificar como o IFMA pensou capacitar o corpo docente para trabalhar os conteúdos ofertados levando em conta as concepções de Politecnicidade e omnilateralidade. Porém, essa análise do PDI do IFMA não apontou nenhuma ação de treinamento com esta finalidade. Em nosso entender, seria uma condição necessária, ainda que insuficiente, para fins de sustentação de quaisquer concepções de ensino integrado que alimente o horizonte da politecnicidade, aquele aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político com alcance significativo junto aos fóruns docentes, do IFMA, particularmente, com aqueles docentes que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Vimos, também, que outra condição importante, que deve ser assumida institucionalmente como compromisso do IFMA diz respeito à necessidade de investimento constante na formação continuada dos servidores para atender as complexidades e especificidades da Educação Básica articulada com a EP, pois, o corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA é composto, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações na graduação, como engenharia, arquitetura, administração, dentre outras.

Ademais, grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento e trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica, isto é, sem o

domínio dos referenciais que dão sustentação à ideia de trabalho como princípio educativo que fundamenta a concepção de omnilateralidade e politecnia, portanto, de uma formação voltada para a emancipação humana, situação que requisitaria investimentos massivos, por parte da instituição, em processos de formação continuada. No entanto, em análise ao PDI do IFMA, constatamos que isso não está previsto como requisito.

Entendemos que o processo de integração da Educação Básica com a EP, defendido pelo IFMA, imbrica-se com a perspectiva de articulação entre as disciplinas da base comum com as disciplinas técnicas específicas de cada área de formação.

Levando em conta tudo o que foi exposto nos parágrafos anteriores, podemos dizer que essa *pretensão*, no mínimo, se mostra extremamente desafiadora, para não dizer fragilizada na sua intencionalidade, pois como é que essa proposta de integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos conformando uma totalidade curricular vai ser assegurada, se os professores advêm das diversas áreas do ensino médio, formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que tendem a fragmentar as próprias ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os e, por outro lado, não se identifica na instituição processos consistentes de formação continuada que oportunizem a esse *nivelamento*?

Certamente, o que pode estar ocorrendo é a manutenção de práticas pedagógicas reiterativas da histórica separação entre disciplinas de formação geral e de formação específica, essas últimas, de caráter profissionalizante, da forma como está redigida na política do IFMA.

Deixamos por último a análise em relação ao plano de expansão do IFMA, considerando o atendimento à Lei nº 11.892/2008 no que tange ao aumento da oferta de vagas para a EP, especificamente na modalidade Educação Média Articulada à Educação Profissional.

Trata-se de um processo que, no aspecto quantitativo, é inquestionável, uma vez que se tem um aumento do número de escolas e de vagas não vivenciado anteriormente na história da EP do Maranhão. Devemos considerar, no entanto, que a expansão do número de vagas, por si só, não é capaz de promover a qualificação da educação, visto que verificamos enormes contradições em seu PDI, no que tange à falta de profissionais, a problemas de estrutura física, como falta de laboratórios,

bibliotecas e elaboração dos planos diretores de obras de infraestrutura, reformas e serviços de engenharia. Essas lacunas são afetadas, principalmente, pela limitação dos recursos financeiros que diminuem a cada ano.

O processo de expansão, portanto, não pode se caracterizar, em sua totalidade, como um processo de democratização da EP porque, apesar dos avanços verificados quantitativamente, é necessário que esse crescimento seja estruturado melhor para oferecer uma educação de qualidade nos moldes a que se propõe.

Ao concluirmos esse trabalho, percebemos que a intencionalidade da Política de Educação Básica Articulada à Profissional do IFMA só fará sentido como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva da superação do modelo vigente de inspiração dual se, de fato, incorporar e criar condições concretas para efetivar a fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política calcada na formação omnilateral e/ou politécnica.

Entendemos que isso é um processo de caráter e de responsabilidade institucional, mas ele é, sobretudo, um compromisso teórico político, portanto, não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário, a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social.

Por último, porém não menos importante quero dizer que a essa conclusão, o caráter final ou terminal desse trabalho e as certezas que eventualmente se apresentem aqui só se justificam se considerarmos que certezas precisam ser construídas, escritas e disseminadas justamente para que possam ser questionadas, e assim, propiciar debates e novos estudos que movam o moinho da ciência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARAÚJO, M. D. C. **O ensino técnico**: paradigmas e contradições. São Paulo: Loyola, 2004.

ASSUNÇÃO, V. N. F. de. Resenha: A educação tecnológica e o homem omnilateral em Marx. **Projeto História**, São Paulo, n. 34, p. 357-361, jun. 2007.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEHRING, E. R.; ALMEIDA, M. H. T. de, (Orgs.). **Trabalho e seguridade social**: perspectivas e dilemas. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2008.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 abr. 1997a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasília, DF, 16 jul. 2008a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissional de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.670, de 11 de maio de 1991. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 1991.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a RFEPCT, cria os IFECT, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008b. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 20 set. 2012a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 9 maio 2012b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF, 30 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 4 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**: texto para discussão. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008c

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Portal da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 2 jun. 2016. Não paginado.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 maio 1997b.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB n. 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 04, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1999.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de auditoria**: Rede Federal de Educação



Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2012c. Disponível em:<<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: desafio de deslindar a realidade da fantasia. In: SEMINÁRIO INTERNO MEC: Currículo do ensino médio integrado a educação profissional, [S. l.], 2004. **Versão preliminar para discussão**. [S. l.], 2004. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**: concepções e construções. Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; RAMOS, M. **Ensino médio profissional**: concepções e desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, L. A As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2000. p. 103-134.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In: YANNOULAS, S. C. (org.). **Atuais tendências na educação profissional**. Brasília, DF: FLACSO, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda**: 2010/2012: juventude. 3. ed. São Paulo, 2012.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FIGUEIREDO, A. M. A.; TANAKA, O. A avaliação no SUS como estratégia de reordenação da saúde. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, v. 19, p. 98-105, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafio e reflexões**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 2000.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A relação quantidade e qualidade na educação pública tecnológica de ensino médio. In: \_\_\_\_\_. **Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria, **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília MEC/SEMTEC, 2005.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. **Formulação de políticas de financiamento da educação profissional no Brasil**. Brasília, DF: PROEP/SEMTEC/MEC, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IGNÁCIO, P. C. S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia?** 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2014**. São Luís,

2009. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018.** São Luís, 2014. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional:** 2016. São Luís, 2016. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível:** apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba: Editora Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional.** São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, L. R. de S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** São Paulo: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a03v41n143.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Revista trabalho e educação**, Belo Horizonte, v.14, n. 2, jul./dez. 2005.

MALHÃO, A. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1990. Mimeo.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: \_\_\_\_\_; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1986. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1986. v. 1.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Natal: [s. n.], 2007. Mimeo

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. **Holos**, Natal, ano 22, n. 2, p. 4-18, maio 2006. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., Fortaleza, 2006. **Anais...** Fortaleza: LABOR/UFC, 2006. Conferência.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista RETTA**, Seropédica, RJ, ano 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PACHECO, E. M. **Expansão da Educação Profissional: uma Política Nacional de EPT**, Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2008.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p.71-87, jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009.

PETEROSSO, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado á educação profissional**. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. O ensino médio integrado à educação

profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, 2005.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O choque da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003. – antes estava com o ano de 2010

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Trabalho encomendado pelo GT Trabalho e Educação.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O. da S. e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Avaliativa**. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2008.

SINGER, P. Apresentação. In: LUXEMBURG, R. **A acumulação do capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009.

THÉBAUD-MONY, A.; DRUCK, P. **Trabalho e mundialização do capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2007.

VIEIRA, S. G. **Educação profissional e os APLs**: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. Portal Universia, [S. l.], 2005.